



ACUERDO NO. 1680 CON FECHA DEL 15 DE JULIO DE 2014 DEL INSTITUTO DE EDUCACIÓN DEL ESTADO DE AGUASCALIENTES

**“EDUCACIÓN EMOCIONAL FAMILIAR Y SU INFLUENCIA EN LAS
COMPETENCIAS EMOCIONALES Y HABILIDADES SOCIALES DE
NIÑOS ENTRE LOS 5 A 6 AÑOS DE EDAD”**

TESIS PARA: **MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y PROCESOS COGNITIVOS**

PRESENTA(N): **KARINA BONILLA CATUCHE**

DIRECTOR(A) DE TESIS: **MTRA GLORIA LETICIA SALAZAR VARELA**

Aguascalientes, enero 2020.



ASUNTO: Carta de autorización.

Aguascalientes, Ags., 13 de enero de 2020.

LIC. ROGELIO MARTÍNEZ BRIONES
UNIVERSIDAD CUAUHTÉMOC PLANTEL AGUASCALIENTES
RECTOR GENERAL

PRESENTE

Por medio de la presente, me permito informar a Usted que he asesorado y revisado el trabajo de tesis titulado:

“Educación emocional familiar y su influencia en las competencias emocionales y habilidades sociales de niños entre los 5 a 6 años de edad ”

Elaborado por la **Mtra. Karina Bonilla Catuche** considerando que cubre los requisitos para poder ser presentado como trabajo recepcional para obtener el grado de Maestra en Educación y Procesos Cognitivos.

Agradeciendo de antemano la atención que se sirva a dar la presente, quedo a sus apreciables órdenes.

ATENTAMENTE

Mtra. Gloria Leticia Salazar Varela
Directora de tesis



Universidad Cuauhtémoc plantel Aguascalientes

Educación a Distancia

RVOE 1680

Modalidad: Tesis

Maestría en Educación y Procesos Cognitivos

Educación emocional familiar y su influencia en las competencias emocionales y habilidades sociales de niños entre los 5 a 6 años de edad.

Karina Bonilla Catuche

Gloria Leticia Salazar Varela

Bogotá (Colombia) fecha

**Educación emocional familiar y su influencia en las
competencias emocionales y habilidades sociales de niños
entre los 5 a 6 años de edad**

Contenido

Introducción	10
1. Formulación del Problema.....	14
1.1. Planteamiento del Problema	15
1.2. Preguntas de la Investigación	34
1.3. Justificación.....	35
1.4. Hipótesis.....	39
2. Marco Teórico.....	42
2.1. Inteligencia Emocional	43
2.2. El Cerebro Emocional	49
2.3. La Emoción	52
2.3.1 Clasificación de las Emociones.....	53
2.4. Educación Emocional	56
2.5. Instrumentos de Evaluación de la Inteligencia Emocional en el Contexto Educativo.....	60
2.6. Inteligencia Emocional en la Infancia.....	62
2.6.1 Habilidades Intrapersonales	66
2.6.2 Habilidades Interpersonales y sociales.....	71
2.7. Autoestima.....	76
2.8. Las Familias.....	78
2.8.1 Estilos de Interacción Familiar	81
2.8.2 Familias con Inteligencia Emocional.....	85
2.8.3 Disciplina Positiva	88
2.9. Desarrollo Infantil.....	91
2.9.1 Desarrollo Cognitivo en la Niñez temprana.....	91
2.9.2 Desarrollo Emocional y Social	93
2.10. Marco Referencial	97
3. Método.....	104
3.1. Objetivos.....	107
3.1.1 Objetivo General	107
3.1.2 Objetivos Específicos	107
3.2. Participantes	108
3.3. Muestra.....	109
3.3.1. Criterios de Inclusión	109
3.3.2. Criterios de Exclusión.....	109
3.4. Escenario.....	109
3.5. Instrumentos de Recolección de Información.....	110
3.5.1. Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24)	110
3.5.2. CIEMPRE. Cuestionario de Inteligencia Emocional para Niños y Niñas de Preescolar.....	114
3.6. Procedimiento	117
3.7. Diseño Metodológico	119
3.7.1 Diseño	119
3.7.2. Momento de Estudio	119
3.8. Análisis de datos	120
3.9. Consideraciones éticas.....	123
4. Resultados de la Investigación	125
4.1. Presentación de Resultados	126
4.1.1. Cuestionario Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24).....	126
4.1.2. Cuestionario CIEMPRE	145
4.2. Relación de los resultados con los Objetivos y las Hipótesis de investigación	186
5. Discusión.....	189
5.1. Discusión	190
5.2. Conclusiones.....	203
6. Referencias.....	210
7. Anexos.....	221

Índice de Figuras

Figura 1: Diagrama de dispersión TMMS 24 Percepción Pre y Post Test	129
Figura 2: Puntuaciones en TMMS 24 ítem Percepción Pre Test Post Test	130
Figura 3: Ubicación de sujetos en TMMS 24 en Pre Test Post Test por nivel de Percepción	130
Figura 4: Diagrama de dispersión TMMS 24 Comprensión Pre y Post Test	134
Figura 5: Puntuaciones en TMMS 24 ítem Comprensión Pre Test Post Test	135
Figura 6: Ubicación de sujetos en TMMS 24 en Pre Test Post Test por nivel de Comprensión	135
Figura 7: Diagrama de dispersión TMMS 24 Regulación Pre y Post Test	139
Figura 8: Puntuaciones en TMMS 24 ítem Regulación Pre Test Post Test	140
Figura 9: Ubicación de sujetos en TMMS 24 en Pre Test Post Test por nivel de Regulación	140
Figura 10: Diagrama de dispersión TMMS 24 Promedios Pre y Post Test	144
Figura 11: Puntuaciones individuales en TMMS 24 ítem Pre Test Post Test	145
Figura 12: Diagrama de dispersión Actitud de Compartir Pre y Post Test CIEMPRE	150
Figura 13: Promedios de puntuaciones en Actitud de Compartir Pre Test Post Test CIEMPRE	151
Figura 14: Porcentajes Pre Test Post Test CIEMPRE por nivel de Inteligencia Emocional en Actitud de Compartir	152
Figura 15: Diagrama de dispersión Identificación de Sentimientos Pre y Post Test CIEMPRE	155
Figura 16: Promedios de puntuaciones en Identificación de Sentimientos Pre Test Post Test CIEMPRE	156
Figura 17: Porcentajes Pre Test Post Test CIEMPRE por nivel de Inteligencia Emocional en Identificación de Sentimientos	156
Figura 18: Diagrama de dispersión Solución de Conflictos Pre y Post Test CIEMPRE	160
Figura 19: Promedios de puntuaciones en Solución de Conflictos Pre Test Post Test CIEMPRE	161
Figura 20: Porcentajes Pre Test Post Test CIEMPRE por nivel de Inteligencia Emocional en Solución de Conflictos	Error! Bookmark not defined.
Figura 21: Diagrama de dispersión Empatía Pre y Post Test CIEMPRE	165
Figura 22: Promedios de puntuaciones en Empatía Pre Test Post Test CIEMPRE	166
Figura 23: Porcentajes Pre Test Post Test CIEMPRE por nivel de Inteligencia Emocional en Empatía	167
Figura 24: Diagrama de dispersión Independencia Pre y Post Test CIEMPRE	170
Figura 25: Promedios de puntuaciones en Independencia Pre Test Post Test CIEMPRE	171
Figura 26: Porcentajes Pre Test Post Test CIEMPRE por nivel de Inteligencia Emocional en Independencia	172
Figura 27: Diagrama de dispersión Persistencia Pre y Post Test CIEMPRE	175
Figura 28: Promedios de puntuaciones en Empatía Pre Test Post Test CIEMPRE	176
Figura 29: Porcentajes Pre Test Post Test CIEMPRE por nivel de Inteligencia Emocional en Persistencia	177
Figura 30: Diagrama de dispersión Amabilidad Pre y Post Test CIEMPRE	180
Figura 31: Promedios de puntuaciones en Amabilidad Pre Test Post Test CIEMPRE	181
Figura 32: Porcentajes Pre Test Post Test CIEMPRE por nivel de Inteligencia Emocional en Amabilidad	182
Figura 33: Diagrama de dispersión promedio general Pre y Post Test CIEMPRE	185
Figura 34: Promedio General de puntuaciones en Pre Test Post Test CIEMPRE	186

Índice de Tablas

Tabla 1: Familias de Emociones	54
Tabla 2: Componentes de la IE en la TMMS-24	112
Tabla 3: Puntuación de los ítems	113
Tabla 4: Desempeño de Habilidades Emocionales por escala	115
Tabla 5: Valores de los cuartiles para Niños	116
Tabla 6: Valores de los cuartiles para Niñas	117
Tabla 7: Medidas Generales de Tendencia Central y Dispersión Pre Test, Pos Test ítem de Percepción	127
Tabla 8: Prueba T Student en TMMS 24 para Percepción en Pre Test y Post Test	128
Tabla 9: Tabla cruzada Pre test Pos test TMMS*baremo percepción Chi cuadrado	131
Tabla 10: Prueba de Chi cuadrado en TMMS ítem de percepción	132
Tabla 11: Medidas Generales de Tendencia Central y Dispersión Pre Test, Pos Test ítem de Comprensión	133
Tabla 12: Prueba T Student en TMMS 24 para Comprensión en Pre Test y Post Test	133
Tabla 13: Tabla cruzada Pre test Pos test TMMS*baremo comprensión chi cuadrado	136
Tabla 14: Prueba de Chi cuadrado en TMMS ítem comprensión	137
Tabla 15: Medidas Generales de Tendencia Central y Dispersión Pre Test, Pos Test ítem de Regulación	137
Tabla 16: T Student en TMMS 24 para Regulación en Pre Test y Post Test	138
Tabla 17: Tabla cruzada Pre test Pos test TMMS*baremo regulación chi cuadrado	141
Tabla 18: Prueba de Chi cuadrado en TMMS ítem de regulación	141
Tabla 19: Medidas Generales de Tendencia Central y Dispersión Pre Test, Pos Test General	142
Tabla 20: T Student en TMMS 24 Promedio General en Pre Test y Post Test	143
Tabla 21: Significación de correlación entre calificación docente y padres en los 7 ítems del Pre Test CIEMPRE	146
Tabla 22: Significación de correlación entre calificación docente y padres en los 7 ítems del Post Test CIEMPRE	147
Tabla 23: Medidas Generales de Tendencia Central y Dispersión Pre Test, Pos Test CIEMPRE ítem de Actitud de Compartir	149
Tabla 24: Prueba T Student para Actitud de Compartir en Pre Test y Post Test CIEMPRE	150
Tabla 25: Tabla cruzada Pre test Pos test CIEMPRE *baremo Actitud de compartir Chi cuadrado	152
Tabla 26: Prueba de Chi cuadrado en CIEMPRE baremo de actitud de compartir	153
Tabla 27: Medidas Generales de Tendencia Central y Dispersión Pre Test, Post Test CIEMPRE ítem identificación de sentimientos	154
Tabla 28: Prueba T Student para Identificación de Sentimientos en Pre Test y Post Test CIEMPRE	154
Tabla 29: Tabla cruzada Pre test Pos test CIEMPRE *baremo identificación de sentimientos Chi cuadrado	157
Tabla 30: Prueba de Chi cuadrado en CIEMPRE baremo de identificación de sentimientos	158
Tabla 31: Medidas Generales de Tendencia Central y Dispersión Pre Test, Pos Test CIEMPRE ítem de Solución de Conflictos	158
Tabla 32: Prueba T Student para Solución de Conflictos en Pre Test y Post Test CIEMPRE	159
Tabla 33: Tabla cruzada Pre test Pos test CIEMPRE *baremo solución de conflictos Chi cuadrado	162
Tabla 34: Prueba de Chi cuadrado en CIEMPRE baremo de solución de conflictos	163
Tabla 35: Medidas Generales de Tendencia Central y Dispersión Pre Test, Pos Test CIEMPRE ítem de Empatía	163
Tabla 36: Prueba T Student para Empatía en Pre Test y Post Test CIEMPRE	164
Tabla 37: Tabla cruzada Pre test Pos test CIEMPRE *baremo Empatía Chi cuadrado	167
Tabla 38: Prueba de Chi cuadrado en CIEMPRE baremo de empatía	168
Tabla 39: Medidas Generales de Tendencia Central y Dispersión Pre Test, Pos Test CIEMPRE ítem de Independencia	169
Tabla 40: Prueba T Student para Independencia en Pre Test y Post Test CIEMPRE	169
Tabla 41: Tabla cruzada Pre test Pos test CIEMPRE *baremo independencia Chi cuadrado	172
Tabla 42: Prueba de Chi cuadrado en CIEMPRE baremo de independencia	173
Tabla 43: Medidas Generales de Tendencia Central y Dispersión Pre Test, Pos Test CIEMPRE ítem de Persistencia	174
Tabla 44: Prueba T Student para Persistencia en Pre Test y Post Test CIEMPRE	175
Tabla 45: Tabla cruzada Pre test Pos test CIEMPRE *baremo persistencia Chi cuadrado	177
Tabla 46: Prueba de Chi cuadrado en CIEMPRE baremo de persistencia	178
Tabla 47: Medidas Generales de Tendencia Central y Dispersión Pre Test, Pos Test CIEMPRE ítem de Amabilidad	179
Tabla 48: Prueba T Student para Amabilidad en Pre Test y Post Test CIEMPRE	179
Tabla 49: Tabla cruzada Pre test Pos test CIEMPRE *baremo de amabilidad Chi cuadrado	182
Tabla 50: Prueba de Chi cuadrado en CIEMPRE baremo de amabilidad	183
Tabla 51: Medidas Generales de Tendencia Central y Dispersión Pre Test, Pos Test CIEMPRE promedio General	184
Tabla 52: Prueba T Student Promedio General en Pre Test y Post Test CIEMPRE	184

Índice de Anexos

Anexo 1: Presencia de la educación emocional a nivel internacional.....	207
Anexo 2 Formato de TMMS-24 Trait Meta-Mood Scale.....	222
Anexo 3: Formato de Cuestionario “CIEMPRE”.....	225
Anexo 4: Propuesta De Educación Emocional Para Para Padres Y Niños De Educación Infantil.....	228
Anexo 5: Talleres de Inteligencia Emocional para Niños.....	218
Anexo 6: Inteligencia Emocional. Escuela de padres.....	233
Anexo 7: Talleres de inteligencia emocional para padres.....	234
Anexo 8: Consentimiento Informado para niños.....	243
Anexo 9: Consentimiento informado para padres.....	244

Resumen

El presente proyecto de investigación hace referencia a la estimulación de los niveles de Inteligencia Emocional tanto de padres de familia, como de niños y niñas entre los cinco y seis años de edad del colegio Manuel Cepeda Vargas (sede A, Bogotá-Colombia) mediante la implementación de una propuesta en Educación Emocional, basada en habilidades importantes para el desarrollo de la emocionalidad y la personalidad, como la percepción, regulación y comprensión emocional. Así mismo, el presente estudio busca conocer el nivel de Inteligencia Emocional de los participantes antes y después de la implementación, a través de instrumentos psicométricos, cuyos resultados sirvan en sustento para nuevas intervenciones basadas en el desarrollo de competencias emocionales en la escuela y la familia. Además, este es un estudio longitudinal con un enfoque cuantitativo, de tipo cuasi-experimental de correlación entre dos variables; independiente y dependiente. La recolección de datos se realizó por medio de la encuesta TMMS-24 y el cuestionario CIEMPRE, el análisis estadístico se efectuó con el programa estadístico informático SPSS. Respecto a la relación entre Inteligencia y Educación Emocional, los resultados obtenidos muestran que existe una correlación directamente proporcional entre estas, con un mejoramiento de los puntajes en los instrumentos psicométricos después de la implementación, demostrando que la intervención tuvo una incidencia directa en el aumento de los niveles de inteligencia emocional de los participantes, lo que indica la importancia del trabajo en competencias emocionales dentro y fuera del aula.

Palabras clave: Inteligencia Emocional, Competencias Emocionales, Educación Emocional, Habilidades Sociales, Relaciones Inter e Intrapersonales.

Abstract

This paper describes an investigation that has attempted to stimulate the Emotional Intelligence levels both of parents and in children between the five and six years old, in Manuel Cepeda Vargas school (seat A, Bogotá- Colombia); by means of a proposal in Emotional Education, based on important skills for development of emotionality and personality such as: perception, regulation and emotional understanding. In the same way, this research aims to define participants' Emotional Intelligence levels before and after the implementation through psychometric instruments, whose results will be foundation for new interventions based on progress of emotional competences in school and family. In addition, this is a longitudinal study with a quantitative approach, of quasi-experimental type of correlation between two variables: independent and dependent. The data collection was done through the TMMS-24 survey and the CIEMPRE questionnaire. The statistical analysis was performed with SPSS. In regards to the relation among emotional intelligence and education, the results achieved evidences that there is a directly proportional relation in those with an improvement in scores in psychometric instruments after of implementation, demonstrating that intervention had a directly proportional influence in the increase of emotional intelligence levels of participants, that denotes in turn the importance of proposal based on emotional competencies inside and outside of classrooms.

Key words: Emotional Intelligence, Emotional Competences, Emotional Education, Social Skills, Inter and Intrapersonal Relations

Introducción

Tradicionalmente en el ámbito educativo, se han priorizado los procesos cognitivos como vitales para la vida productiva del ser humano, sin embargo, en la actualidad se ha dado importancia también a otras dimensiones como la inteligencia emocional. Ésta como habilidad de alta relevancia social, que permite alcanzar el éxito personal y profesional, considera que la realización del ser humano no depende únicamente del cociente intelectual, de sus destrezas lógicas y lingüísticas, sino también de todos aquellos procesos de autorregulación, conocimiento, y control emocional; procesos que están presentes en cada momento de la vida del ser humano.

Goleman (1995), expone que lo racional no es más importante que la emoción, a su vez, defiende que estas dos dimensiones deben nivelarse para hacer de la vida de cada sujeto, una vida de éxito, tanto profesional como personal, alcanzando así la plenitud y armonía. Desde el punto de vista de Goleman, la inteligencia emocional es la habilidad para reconocer y manejar los propios sentimientos con el fin de expresar, pero también entender de forma apropiada las emociones, fundamentando las relaciones inter e intrapersonales.

La importancia que ha obtenido el conocimiento y regulación emocional dentro de la conducta humana, fundamenta nuevas teorías sobre la educación emocional y la importancia de adquirir competencias que permitan a los sujetos ser emocionalmente inteligentes, de tal manera que sean más conscientes de lo que sienten sin necesidad de reprimir sentimientos o expresarlos de forma inadecuada, atentando en contra de la integridad personal y la de los demás.

Por esta razón, en los últimos años, hablar sobre inteligencia emocional no solo se refiere a las teorías o conocimiento sobre el tema, sino también a cómo ayudar a las personas a obtener el conocimiento para relacionar pensamientos y sentimientos de manera que puedan lograr su propio bienestar. Hablar de personas emocionalmente inteligentes implica en primera medida el conocimiento de sí mismas, la regulación de sus emociones, la comprensión y expresión de las mismas, todo ello, para obtener e incrementar habilidades sociales, como la empatía, el liderazgo, la comunicación asertiva, la resolución de problemas, permitiéndole así establecer relaciones sociales funcionales.

Educar en emociones se convierte entonces, en una alternativa para las necesidades actuales de la sociedad, que giran en torno a conflictos por mala comunicación, poca comprensión e incluso deshonestidad. En el ámbito educativo, los conflictos entre estudiantes son más frecuentes por la falta de control emocional, la poca tolerancia a las frustraciones y el no saber resolver conflictos apropiadamente (Tello, 2010). Estos problemas, así como los que se puedan dar en el ámbito familiar, también afectan a los niños más pequeños, haciendo que éstos adquieran actitudes que afectarán su ámbito social y repercutirán en el personal.

Sin embargo, no solo las conductas de los padres o hermanos mayores afectan el comportamiento de los niños y niñas, en la actualidad y con las nuevas composiciones familiares así como las responsabilidades sociales y económicas que ha generado la sociedad y los conflictos de cada país, la infancia enfrenta distintas situaciones que muestran un modelo de vida distinto a lo que se podía ver en años anteriores, tales como la visualización excesiva de información, el cuidado a cargo de otras personas, la no

presencia de alguno de sus progenitores (en ocasiones de ambos), el cuidado de hermanos menores o pasar parte o todo el día solos, entre otras situaciones que forman su personalidad e influyen en su conducta, las cuales pueden ser perjudiciales si se enfrentan de manera inadecuada.

Teniendo en cuenta que la personalidad de los niños se forma a partir de la socialización y las experiencias que esta conlleva, asimilando las actitudes, costumbres y valores de la familia, como primer ente socializador, y luego de la comunidad de la que es parte; entender la importancia de las emociones y adquirir competencias emocionales, no solo se hace trascendental en la infancia o los educandos, sino también en la familia y cuidadores directos, por ser quienes interactúan cotidianamente con los niños.

Partiendo de la educación como ámbito ineludible para formar personas tanto racional como emocionalmente competentes, la escuela se convierte en una alternativa para educar en emociones, siendo esta el lugar donde confluyen la sociedad, la familia, los estudiantes y las necesidades de los mismos. El objetivo de la educación emocional es también responder a las necesidades sociales, que no se atienden académicamente en los requerimientos del currículo tradicional (Bisquerra, 2003).

De esta manera, este trabajo tiene como objetivo principal estimular los niveles de inteligencia emocional de niños y niñas entre los cinco y seis años de edad, así como de sus padres y/o cuidadores, a través de una propuesta en educación emocional, favoreciendo así, la corresponsabilidad en la educación de los infantes y desarrollando la inteligencia emocional tanto en niños como en padres, siendo estos últimos los ejemplos emocionales de los más pequeños.

Lo anterior, parte de la necesidad de conocer la influencia que tiene la Inteligencia Emocional de los padres, en la educación emocional de sus hijos, por lo que se hace necesario conocer los niveles de IE de padres y de niños, a través de cuestionarios psicométricos aplicados antes y después de la intervención en educación emocional; favoreciendo entonces, el reconocimiento de los sentimientos, la comprensión de las emociones propias y de los demás, así como las habilidades sociales, indispensables para entablar interacciones afectivas y efectivas.

1. Capítulo I: Formulación del Problema

1.1. Planteamiento del Problema

En la actualidad, mucho se ha hablado de la Inteligencia Emocional (IE) como la capacidad para conocerse a sí mismo, sus sentimientos y emociones, y así valorar sus habilidades y entenderse como una persona única y sensible, que a su vez es capaz de distinguir las emociones de los demás y ser consciente de las acciones necesarias para abordar dicha emoción; este tipo de pensamiento crea también habilidades sociales necesarias para la sana, efectiva y afectiva convivencia, fortaleciendo la empatía y la capacidad para la resolución de problemas.

Daniel Goleman en su libro Inteligencia Emocional (1995), sostiene que la IE es necesaria en todas las etapas del ser humano e indispensable que se fortalezca para el óptimo e integral desarrollo y desempeño del mismo en todos sus ámbitos sociales; la IE entonces se convierte en la capacidad que ayuda a forjar las buenas relaciones sociales, favorece la autoestima e indicadores personales para que las personas se valoren y se reconozcan como sujetos activos dentro de su comunidad, pero que a la vez puedan reconocer a otros como parte indispensable dentro del grupo y valoren su esencia allí.

Por tal motivo la Inteligencia Emocional, no solo favorece que los sujetos se vean y reconozcan desde una perspectiva positiva, sino que además permite crear lazos sociales fuertes y confiables con otros, ayudando al crecimiento personal y a la sana convivencia.

Es así, que en el diario vivir de la sociedad actual y con los afanes de la globalización que aunque ha traído grandes avances tecnológicos y económicos para las naciones, también ha creado una brecha en la práctica de valores como producto de sus pretensiones y el afán de cada país por alcanzar lo requerido por la competencia mundial.

Esta nueva jerarquía en donde la sociedad se preocupa más por otro tipo de valores, como el consumismo, el individualismo y la competitividad para acceder a mejores oportunidades y así a una calidad de vida más alta, no solo afecta las grandes empresas o multinacionales, es una problemática que se ve reflejada directamente en la sociedad. Los seres humanos actuales, no solo han cambiado su rutina y viven una vida con rapidez o afán, también cambian sus estados emocionales con mayor frecuencia y las maneras como responden a ellos, volviéndose personas irritables, inseguras y susceptibles, afectando así sus relaciones interpersonales, fundamentales para su desarrollo como sujeto integral. Esta situación se ha vuelto un ciclo viral que se trasmite a otras personas, a los adolescentes y a la infancia, haciendo que estos últimos se aferren a adicciones o adopten conductas destructivas afectando desde la temprana edad su desarrollo psicosocial.

De allí la importancia de fortalecer la IE desde la escuela, convertirla no en un proyecto o un concepto netamente académico, sino volverla parte del quehacer en las instituciones para formar sujetos capaces de identificar a un otro, valorarlo y reconocerlo como sujeto social y emocional, pero sobre todo desde esta inteligencia también se busca que los sujetos se valoren generando una perspectiva positiva de sí mismos.

Al reconocer la importancia que juega el autocontrol y la empatía en el desarrollo emocional y social del ser humano, la educación como herramienta de conocimiento y practica de saberes, se convierte entonces en un ámbito para aprender y enseñar actitudes emocionalmente inteligentes, que le posibiliten a los sujetos, pensar en alternativas de respuesta a las dificultades de la cotidianidad y reaccionar de la manera más adecuada a estas, conservando un ambiente óptimo en las diferentes interacciones

sociales y combatiendo lo que Goleman (1995) denomina como “ el analfabetismo emocional”.

Educación en emociones adquiere tanta relevancia en el mundo actual, como la educación de saberes cognitivos o temas de estudios que las instituciones educativas disponen para cumplir con estándares mundiales; esto como alternativa no solo para formar sujetos con personalidades emocionalmente fuertes, con habilidades sociales y capacidades para la resolución de conflictos que los lleven a un éxito personal, profesional, social y finalmente a la felicidad; además la educación emocional, también surge como opción para contrarrestar los efectos de una sociedad moderna y globalizada que ha generado problemas sociales como el bullying escolar, las personalidades inseguras, la violencia intrafamiliar o de género, el consumo de sustancias nocivas, trastornos alimenticios, entre otros.

Para Bisquerra, Pérez, y García (2015) “si los niños no disponen de estrategias para reducir su ansiedad y su impulsividad, entonces cuentan con menos recursos cognitivos para prestar atención y para aprender, lo que los hace más vulnerables” (p.192) Educar emocionalmente, se convierte entonces en la responsabilidad de todos los países y las escuelas, para formar sujetos íntegros, con características sociales, personalidades fuertes y comportamientos positivos, capaces de automotivarse y valorarse positivamente de manera que puedan ver lo bueno en otros y entablar relaciones constructivas.

Una persona con una educación emocionalmente inteligente, logra reducir la agresión y la violencia, mantener un adecuado control de los impulsos y pensar mejor al

momento de tomar decisiones. Educar en emociones hace a los sujetos menos vulnerables a las diferentes circunstancias de la vida.

No obstante, la Educación Emocional no debe ir apartada de la educación formal de las escuelas, no deben ser proyectos aparte y con objetivos diferentes, al contrario son complementarias y se interrelacionan con el fin de educar sujetos íntegros en toda la plenitud de la palabra, ambas forman un equipo que pretende responder a las necesidades tanto gubernamentales como sociales, pero que además piensan en los sujetos como personas socialmente activas y que dentro de los diferentes ambientes en que se desenvuelvan, deben implementar y actuar tanto con la razón como con la emoción.

Bisquerra, Pérez, y García (2015), resaltan que la educación emocional es un tema bastante nuevo, pues hasta hace algunos años, pensar que la Inteligencia Emocional o las habilidades correspondientes a ésta, fueran posibles de educar, era algo impensable y con conjeturas bastantes dudosas, esto debido a que la IE requiere de cambios o características totalmente personales, por tanto lograr una transformación era difícil de obtener. Por tal motivo, a nivel internacional, surgieron varios programas que promueven el trabajo con este tipo de Inteligencia, ya sea en sentido amplio (conciencia emocional, regulación emocional, autoestima, asertividad, tolerancia a la frustración, resiliencia, control de la impulsividad, entre otros) o en sentido restringido (mejoras específicamente a la inteligencia emocional).

Internacionalmente, Bisquerra, Pérez, y García (2015), en su investigación destacan aquellos países que han tenido experiencias positivas en educación emocional, ya sea en un sentido laxo o restringido. Entre los países se destaca EE.UU y España, el

cual hasta la fecha, probablemente es el país que más produce investigaciones, programas e iniciativas de innovación respecto a la educación emocional, muchas de las cuales han sido apoyadas y aprobadas por las distintas administraciones públicas, y otros tantos por entidades privadas.

Así mismo, en el mapamundi ofrecido por estos autores, se tiene poca referencia de programas funcionales o innovadores en países latinoamericanos, evidenciando tal vez, la falta de apoyo y patente administrativo para la gestión de programas respecto al tema. Sin embargo, en Europa, Australia y Norte América, la presencia en educación emocional es más notoria, también por el interés de concebir al sujeto como un ser multidimensional y apostar a su desarrollo (anexo 1). No obstante, la no presencia en la imagen, no significa que no se implementen investigaciones internas y valiosas sobre educación emocional y complementos de ésta.

Uno de los programas pioneros en educación emocional fue el de la asociación estadounidense *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning* (CASEL) que promueve este tipo de educación desde 1994 y ha intentado impulsar internacionalmente el uso de la expresión en castellano ASE (Aprendizaje Social y Emocional), para referirse a las competencias de carácter social y emocional, como complemento necesario para el aprendizaje cognitivo. Este programa integra los aspectos cognitivos, sociales y emocionales, como complemento para el éxito académico y personal, demostrando que estos ámbitos no son elementos separados, al contrario se necesitan, para fomentar una amplia gama de habilidades, capacidades y valores, que le ayudarán a los sujetos a estar y adaptarse al nuevo mundo.

CASEL, implementa y apoya investigaciones sobre la educación socioemocional desde el preescolar hasta la escuela secundaria, así como promueve programas que permitan observar la interrelación entre lo académico, social y emocional. Actualmente, lleva una investigación y colaboración a largo plazo con distintos distritos y condados para contemplar la evaluación de programas dirigidos al ASE y así realizar reformas sostenibles y sistemáticas en los distritos escolares de todo el país, esto como respuesta a las múltiples problemáticas presentadas con respecto al bullying y la violencia escolar, entre otros. Dentro de los condados asociados desde el 2011, se encuentran Texas, Austin, Chicago, Nashville, Sacramento, Atlanta y otros cinco distritos.

Ahora bien, en Europa la fundación Botín, investiga el estado de la educación emocional y social en distintos lugares y países del mundo, como parte vital de una educación integral. Esta fundación de origen Español, es una de las principales organizaciones que generan informes detallados sobre experiencias, investigaciones y programas con fundamento en la educación emocional, de manera que puedan ser tomadas como referencia para futuras innovaciones en otros países, así como fundamento para incentivar la participación gubernamental respecto al tema. En su informe del 2015 analizó la educación en emociones en países como Malta, México, Nueva Zelanda y Suiza.

Respecto a Malta, expone el proceso de consulta del nuevo Marco del Plan Nacional de Estudios (2012), que reforma al establecido en 1999, éste además de corresponder a los fundamentos académicos internacionales, también pretende el desarrollo óptimo de niños y jóvenes, a través de “una educación que les permita alcanzar su máximo potencial como individuos y como ciudadanos” (Ministerio de Educación,

Empleo y Familia 2012, p.13 en informe Fundación Botín 2015) en éste incluye la educación emocional y social, como principios claves para fomentar actitudes y valores necesarios para mantener un bienestar psicológico, social, biológico y físico.

Esta reforma responde a un pasado social fuerte, en donde los índices de consumo de drogas en jóvenes hace treinta años eran bastante altos, así como los problemas de conductas en las escuelas públicas. No obstante, aunque desde esta época se implementaban algunos proyectos para contrarrestar dicha preocupación, este problema aún sigue latente aunque en menor medida, por ello el gobierno Maltes decide reformar la política educativa, para preparar a los jóvenes para las responsabilidades de la vida, ayudándoles a desarrollar actitudes y conocimientos necesarios para desarrollarse como personas felices y satisfechas.

En este nuevo Plan de Estudios Nacional se ha promovido la educación emocional y social, a través de varias iniciativas en una serie de escuelas de Malta, las cuales comprenden intervenciones generales, como la Educación Personal y Social (EPS) que venía dándose en escuelas secundarias una vez por semana y en escuelas primarias una vez cada dos semanas, la formación continua de docentes desde la educación inicial y trabajos específicos como clases de resiliencia.

México, como Malta y muchos otros países, también ha implementado diversos programas para contrarrestar algunos problemas sociales, frutos de la desigualdad social y económica. Según CEAMEG (2011), citado por Fundación Botín (2015), este país latinoamericano experimenta una escala de violencia entre los jóvenes, provocando a su vez, falta de interés y abandono de los estudios por parte de los alumnos en las distintas etapas escolares, así como un incremento en los casos de suicidio.

Por ello, el gobierno mexicano ha tomado distintas medidas para introducir diferentes iniciativas bajo un enfoque sistémico de la educación emocional y social, a la vez que ha planteado reformas a su Plan Nacional, para hacer de la educación un ambiente cada vez más amplio en materia de emocionalidad y enfoque social. Dentro de los programas implementados en escuelas públicas y privadas se encuentran AMISTAD, DIA y LA Educación Emocional y Social centrada en valores del Pueblo Maya.

AMISTAD para Siempre, es la versión adaptada de *Friends for life*, el cual pretende fomentar la resiliencia, para promover la competencia emocional y social, reduciendo el estrés, la ansiedad y los síntomas depresivos en la infancia y la adolescencia. Según el informe elaborado por la Fundación Botín (2015) los sujetos que participan en este programa tienen una mejora en las habilidades para hacer frente a las situaciones conflictivas, así como una capacidad para pensar positivamente, entablando mejores relaciones sociales.

DIA (Desarrollo de Inteligencia a través del Arte) es un programa que se ha implementado en 28 estados mexicanos y pretende a partir de las artes visuales y literarias generar un entorno seguro en donde niños, niñas y jóvenes, utilicen el diálogo como herramienta comunicativa y gestora de soluciones a problemas cotidianos. En la actualidad el 95% de docentes que participan en este programa han exaltado los beneficios positivos en cuanto al desarrollo de habilidades emocionales en los alumnos, y el 78% de los maestros, coinciden en que este programa también contribuye a fortalecer habilidades cognitivas.

En Yucatán, México, Claudia Madrazo, ha implementado la educación emocional centrada en los valores del pueblo Maya, ésta pretende rescatar la esencia de los valores

sociales básicos, a través de las raíces de la cultura ancestral mexicana, ilustrando la profundidad y fragilidad de las habilidades socioafectivas.

Otro país latinoamericano que ha sobresalido por su interés en la educación emocional, es Argentina, que a través del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), ha implementado el programa “sin afecto no se aprende ni se crece”, éste aunque tiene sus inicios e implementación desde el 2005, aun es una innovación pública en el campo educativo, por su influencia en cuanto a recursos cognitivos, afectivos y lingüísticos de niños en riesgo ambiental por pobreza extrema y que año tras año, ha promovido el desarrollo de emociones positivas, habilidades sociales, comportamiento prosocial, capacidades lingüísticas, articulación familia-escuela, entre otras.

A partir de los resultados obtenidos, se ha complementado el programa con la capacitación continua de docentes, y la intervención y trabajo con las familias. Para Lomas (2013) “Sin afecto no se aprende ni se crece”, es un trabajo de años de elaboración, que ha afectado positivamente a la infancia Argentina de escasos recursos, así como a las familias de intervención.

Recientemente, Rodríguez en el Diario El País de España en su artículo publicado el 18 de junio de 2018 “Colegios que también enseñan inteligencia emocional y social” hace un reconocimiento a los 250 centros educativos de España, Uruguay y Chile, que emplean programas de Educación Emocional con el apoyo de la Fundación Botín, logrando un cambio significativo en la agresividad y manejo del estrés en niños, niñas y adolescentes del programa.

Dentro de sus estadísticas, se logra resaltar que “Educación Responsable”, ha generado un impacto positivo en cuatro de las ocho categorías manejadas así: agresividad (23% menos) manejo del estrés (20% más), creatividad (15% más) y estado de ánimo (6% más), posibilitando alcanzar objetivos sociales y motivando a las universidades y organizaciones responsables de esta alianza, a seguir llegando a más comunidades y a edades más pequeñas, para lograr una cultura emocional, fomentar la autoestima y las interacciones sociales positivas.

Ahora bien, desde el contexto local, Colombia, el desarrollo e implementación de innovaciones respecto a la inteligencia emocional es relativamente nuevo, puesto que el Currículo Nacional, ha propendido por el desarrollo Cognitivo de los estudiantes, haciendo que el Plan de Educación se dividiera por ciclos y áreas académicas. En cuanto a la atención a la primera infancia, no fue sino hasta el 2006, a través del código de infancia y adolescencia donde se instauró una política pública dirigida a este grupo con rango de edad, en donde la atención integral se convirtió en un derecho para la sociedad y un deber del estado.

Desde entonces, la educación para la primera infancia ha tenido numeros proyectos que tienen como objetivo el desarrollo óptimo e integral para niños y niñas de cero a cinco años. Actualmente y en el marco de la Política Pública Nacional de Primera Infancia (Ministerio Nacional de Protección, 2007) así como del Plan de Desarrollo 2016-2020 la ciudad de Bogotá, implementa en algunos colegios públicos la guía metodológica para el fortalecimiento de la alianza familia-escuela, cuyo principal objetivo es mitigar el desinterés y poca comunicación que se viene dando entre las instituciones educativas y

la familia, haciendo que el proceso educativo de los niños y niñas, sea más fragmentado y casi unidireccional.

Este programa si bien busca fortalecer las relaciones entre los acudientes o principales respondientes de los infantes y las instituciones educativas, también comprende una sección en donde fomenta las habilidades sociales como indispensables en la convivencia e interacción diaria, retomando además habilidades emocionales necesarias para el autoconcepto.

Así mismo, el programa del Colegio Colombiano de Psicólogos “Pilos de Corazón” busca fomentar habilidades de Inteligencia emocional por medio de actividades lúdicas y artísticas para mejorar el desempeño y la motivación en la escuela. Este programa es aplicado a escuelas oficiales en contra jornada de todo el país a niños en edades de 9 a 12 años. Logrando reconocimientos Nacionales por su constancia y cambios evidentes en sus participantes.

En Colombia, aunque en los últimos años, se ha invertido en programas de ciencias, arte y cultura, que afectan positivamente las experiencias pedagógicas de las distintas instituciones educativas, aun no se plantea programas nacionales sobre educación emocional. No obstante, las distintas políticas y planes distritales de educación propenden por una educación para la convivencia y desde allí se retoma las habilidades sociales y emocionales. Así mismo, dichas regulaciones distritales dejan a la autonomía de las instituciones el fomento y constructo de programas que obedezcan a las necesidades de estas lo que, si bien ha sido beneficioso para el ambiente particular, aún no ha permitido un impacto nacional en educación socioafectiva.

Ahora bien, teniendo en cuenta que la Infancia es una edad en la cual se pueden crear y estimular las bases necesarias para el óptimo e integral desarrollo del ser humano en edades siguientes y, que además, desde allí el individuo se va construyendo como un sujeto social, que necesita de otro para su desenvolvimiento, pero que también éste puede influir en la comunidad como ella lo hace en los sujetos, se hace necesario fortalecer habilidades sociales que conlleven a una efectiva interacción como una de las condiciones humanas necesarias para la supervivencia.

Desde la perspectiva colombiana, se ratifica que:

La Primera Infancia es una etapa del ciclo vital humano, es la etapa en la cual los niños y niñas sientan las bases para el desarrollo de sus capacidades, habilidades y potencialidades...se determinan las capacidades para las relaciones vinculares y afectivas, que en otras etapas de la vida será difícil o casi imposible construir. (Comité Internacional de Primera Infancia. 2011)

Por tal razón, es pertinente que desde la edad temprana se fortalezcan todas aquellas bases importantes no solo para el desarrollo cognitivo del pensamiento, sino también las habilidades que puedan favorecer la socialización y las relaciones tanto inter como intrapersonales.

Así pues y debido a la importancia que tiene el desarrollo integral del niño en edad preescolar y bajo la Política Pública Colombiana, se hace necesario que no solo se desarrolle el pensamiento cognitivo, físico y artístico, sino que también y como parte de la formación de seres humanos, es trascendental que se pueda establecer en el aula o

en las instituciones educativas, programas que permitan el desarrollo y fortalecimiento de la Inteligencia Emocional (IE), como base para las buenas y sanas interacciones con los demás.

Sin embargo, a pesar del auge que la Inteligencia Emocional ha logrado durante los últimos años, aun en Colombia se observa una cultura en educación cognitiva, una educación que pretende medir los resultados para contrastarlos con índices internacionales. Hoy en día, aunque hay muchas metodologías nuevas para la aplicación de contenidos, la educación propende por un pensamiento lógico, deductivo y analítico.

Lo anterior, deja en un segundo plano las relaciones sociales, el desarrollo personal y favorecimiento de la empatía. Al respecto, Goleman (1995) explica que el ser humano tiene dos mentes una que piensa y otra que siente y las cuales, aunque están en constante tensión, son importantes y son complementarias para la vida mental de los individuos. Por tal motivo, el desarrollo de las dos es igualmente importante para la integralidad de los niños.

Igualmente, el control emocional no solo ayuda a la regulación de las emociones propias, sino que además permite reconocerlas en las actitudes de los demás, este tipo de habilidad es importante desarrollarla en la edad temprana, pues le permitirá al sujeto reconocerse como un ser social y único, pero también le ayudará a prevenir el control y contagio emocional ejercido por otro y conllevar a una baja autoestima o problemas innecesarios.

Basta con estar en el ámbito educativo nacional, o tan solo informarse en los medios de comunicación, para observar conductas violentas tanto físicas como verbales,

que son propiciadas por la alta irritabilidad e intolerancia que se genera a partir de malos entendidos, que pueden solucionarse con diálogo, pero que por lo contrario se tornan agresivas por la falta de empatía, bajo control emocional y contagio emocional del individuo más alterado.

En el 2018, el periódico nacional El Tiempo, reveló el estudio que realizó la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) en donde afirma que en Colombia el 7.6 por ciento de los estudiantes aseguró haber sido expuesto a algún tipo de violencia escolar. Aunque en el estudio se establece que son los padres, docentes y los mismos estudiantes que deben ser capacitados en habilidades que promuevan la sana convivencia, como forma de prevenir las situaciones de intolerancia; el Ministerio de Educación Nacional, también asegura que “los estudiantes no cuentan con las herramientas ni han desarrollado del todo las competencias emocionales para buscar otras alternativas de solución” (Vivas J. , 2018).

Para Roberto Posada, profesor del Departamento de Psicología de la Universidad Nacional, los ambientes con deficiencia o carencia de aspectos emocionales, igualdad social y justicia dificultan o entorpecen el desarrollo de habilidades y conocimientos de tipo social, lo que favorece la frecuencia de comportamientos agresivos. (Vivas J. , 2018)

Con lo anterior, López y González (2003) sostienen que las emociones son variadas, unas nos hacen sentir felices y otras no tanto, por esto los niños y adultos deben estar en la capacidad de aceptarlas, pues estas hacen parte de la esencia del ser humano, sin embargo dicha aceptación debe ser responsable, es decir, tener la opción

de elegir lo que se hará con la emoción, de expresarla lo más adecuadamente posible, en vez de dejar que la emoción controle el momento.

Por tal razón, la educación desde una perspectiva emocional, además de fortalecer capacidades sociales y personales, debe darles la oportunidad a las personas para que analicen desde una perspectiva empática y convivencial, en donde no solo se piense en las consecuencias de infringir una norma, sino además y aún más importante sean conscientes del porqué de la norma y la importancia de no incumplirla para el bien personal y común.

Por otro lado, es conocido que la personalidad de los niños se desarrolla gracias al ambiente y la socialización que estos tengan tanto con su comunidad específica, como en la escuela y, por sobre todo con su familia, sin embargo, esta socialización primaria es muchas veces interrumpida por el auge de las tecnologías de la información, la ausencia de sus padres durante el día, familias disfuncionales o personalidades particulares de padres, lo que inevitablemente influye en la conducta y desarrollo de la personalidad del niño.

Dichos factores hacen que se comiencen a generar conductas inadecuadas, perjudicando su socialización y por ende las relaciones tanto inter como intrapersonal, generando mayores conflictos internos, motivacionales y de autoestima, lo cual hace que el niño no pueda manejar sus emociones y en ocasiones crezca sin poder reconocerlas y sin saber cómo demostrarlas adecuadamente.

Por todo lo anterior, este trabajo retoma la Inteligencia Emocional como una habilidad que le permite al individuo tanto conocerse y conocer a los demás

emocionalmente, como desarrollar habilidades sociales óptimas para la buena convivencia en todos los ámbitos, generando una efectiva socialización que le brinde herramientas para la motivación y una alta autoestima.

Así pues, la IE se convierte en una alternativa de solución para las distintas formas de agresión (verbal o física) que se observan en la institución educativa Manuel Cepeda Vargas, que, si bien tiene gran incidencia en estudiantes de grados superiores, también genera consecuencias en niños y niñas en edad infantil, pues al encontrarse en el mismo ambiente educativo, las conductas pueden ser reproducidas o adoptadas por estos últimos, formando discordias desde los grados más pequeños.

En los estudiantes de primera Infancia, se ha observado que los niños y niñas en general saben sobrellevar sus problemas, conocen normas y valores sociales, así mismo experimentan situaciones de vergüenza, miedo o malgenio, pero saben cómo actuar ante ello, son capaces de autoevaluarse y reconocer cuando el éxito es suyo o de sus compañeros. No obstante, presentan una hipersensibilidad y estrés ante situaciones académicas o convivenciales.

Por otro lado, también se encuentran niños con personalidades fuertes e irritables, que no logran respetar las normas de convivencia, pero son conscientes que las infringen, así mismo, la manera como consiguen las cosas se encuentra mediada por caprichos o pataletas.

Sin embargo, es de resaltar que se ha observado que algunos niños y niñas que se caracterizan por mantener una actitud calmada y serena frente a los problemas, buscando ayuda por parte de sus compañeros o por algún adulto para resolverlos, han

tenido un cambio de comportamiento frente a situaciones similares, respondiendo ahora de manera agresiva y molesta, se ven más irritables y son más propensos a indisponerse y a responder de forma inadecuada a esta emoción, causando daño a sus compañeros o a ellos mismos, generando también la reproducción de estas mismas actitudes en otros, volviéndose una cadena de conducta dentro y fuera del aula. Estas actitudes antisociales, generalmente se presentan por no tener un adecuado manejo de su vida emocional.

Al indagar más por dicho cambio con orientación y con las familias de los niños que han tenido un cambio drástico, se encuentra que los estudiantes reproducen conductas que observan tanto en su hogar como en los alrededores del colegio.

Dentro de la caracterización familiar que se ha podido establecer, se descubre en general, que los padres se preocupan tanto por el bienestar de los niños, como por el proceso académico y desarrollo cognitivo de sus hijos, por lo que cuando estos últimos no pueden cumplir con los deberes académicos diarios, los padres utilizan medidas punitivas, generando estrés en las dos partes.

Así mismo, los padres y madres del grupo de estudio en ocasiones se notan irritados y preocupados por distintas situaciones de su cotidianidad, entre ellas se evidencia el trabajo informal y no continuo que mantienen, la responsabilidad de ser cabezas de hogar y propender por los distintos miembros de su grupo familiar, lo que hace que los más pequeños no tengan la atención suficiente para responder a sus necesidades emocionales y sociales.

Además, las familias regularmente se ven envueltas en cambios importantes en cuanto a dinámicas convivenciales e interacción social, que van desde la llegada de

nuevos miembros a la familia hasta la constante mudanza de lugar de vivienda, lo que en ocasiones también propicia desencuentros interpersonales entre los padres y los hijos, ya sean adolescentes o infantes. El índice de fracaso escolar y laboral de los distintos miembros de la familia, también genera ambientes poco favorables para los más pequeños, atrayendo actitudes de inmadurez o desequilibrio emocional.

Por el contrario, también se observa que algunos niños son socialmente activos y pueden comunicar sus experiencias y expresar sus sentimientos sin agredir a otro compañero, saben lo que pueden lograr y hasta donde pueden llegar solos, identificando las situaciones sociales en donde necesitan ayuda. Por su parte los padres de estos niños se caracterizan por utilizar alternativas de solución, y aunque llevan una vida agitada, logran hacer parte de su rutina el tiempo para sus hijos, satisfaciendo sus necesidades emocionales y sociales.

Por lo anterior, y observando las características de la comunidad que rodea a la institución educativa, surge la necesidad de indagar la influencia que tienen las actitudes, las relaciones interpersonales y la educación emocional de los padres de familia en el desarrollo personal, emocional y social de los niños y niñas. De manera que se pueda evaluar la realización de intervenciones respecto a la inteligencia emocional y concientización de esta.

Ahora bien, la Institución educativa ha generado planes de acción sustentados desde el plan anual de orientación, que pretende no solo crear habilidades sociales en estudiantes de grados superiores, sino a la vez concientizarlos de la importancia del otro y llevarlos a la resolución de problemas a través del diálogo y la buena comunicación. No obstante, este abordaje solo se ha hecho en la población directamente afectada y poco

se ha intervenido con toda la comunidad académica, por tal razón se pretende abordar la educación emocional desde la infancia no únicamente para fortalecerla, sino reconociendo su importancia en el desarrollo psicosocial de los seres humanos.

Aunque, la indagación que se pretende hacer va dirigida al fortalecimiento de la IE en niños en edad preescolar, también se pretende realizar un acercamiento a los padres y/o acudientes, como sujetos que tienen contacto directo, íntimo y duradero con los niños, con la finalidad de observar su educación emocional, así como concientizarlos de la importancia de esta en la construcción de sujetos autónomos e independientes, generando así una educación emocional con corresponsabilidad.

Para Bisquerra (2011) citado en Márquez y Gaeta (2014), cuando los padres de familia y/o acudientes, adquieren competencias emocionales apropiadas, están más preparados para cumplir con las necesidades emocionales de sus hijos, así como para fomentar espacios que permitan el desarrollo de las habilidades sociales y emocionales. De allí, que la acción coordinada entre padres y docentes, o familia y escuela sea necesaria generar una educación coherente y significativa.

Igualmente, la familia considerada dentro de su función socializadora se convierte en un ambiente de oportunidades para la educación integral de los niños, está es el principal referente, en cuanto a comportamiento, actitudes, valores y tradiciones, por tanto, deben ser responsables y conscientes de que sus actitudes afectarán a los niños y de la esencia de estas, dependerá si la influencia sea positiva o negativa.

Como se mencionaba anteriormente, al encontrarse el colegio en un sector con una alta violencia social, generada por situaciones que vulneran los derechos tanto de

las familias como de los adolescentes y niños, (como riñas o enfrentamientos entre bandos) y que a su vez afectan las conductas de adolescentes dentro de la institución; la IE se convierte en una herramienta que permite también la adecuada resolución de problemas.

Cabe mencionar así mismo, que esta investigación, también se ve influenciada por la necesidad de llevar a cabo programas sobre educación emocional, puesto que, desde las instancias gubernamentales e institucionales, pocos son los proyectos que tienen como objetivo, fortalecer y fomentar habilidades emocionales. Igualmente, desde la primera infancia, aunque se propende por una educación sistémica y se reconoce el desarrollo del ser humano por dimensiones, visto como un sujeto social e integral, y así la educación va dirigida hacia el aprender a ser y aprender a convivir, son escasos los lineamientos que establecen la educación emocional como transversal al aprendizaje de los niños.

Otro aspecto que influencia los cimientos de la investigación es concientizar a la comunidad educativa y a las familias, creando una cultura en educación emocional y su importancia para el éxito y la felicidad. El aprendizaje emocional, no solo corresponde a los niños o a las familias; en las aulas se hace imprescindible, siendo necesaria también para el desarrollo madurativo y cognitivo de los estudiantes.

1.2. Preguntas de la Investigación

Las preguntas que guían el estudio surgen como preocupación por las conductas inadecuadas que se visualizan tanto en niños como en adolescentes del sector, mediadas notablemente por actitudes ajenas, las cuales afectan la convivencia escolar e influyen en la construcción de su personalidad, pues al no tener un adecuado control emocional

y habilidades sociales, se generan acciones y/o actitudes negativas que afectan el desarrollo integral.

El cuestionamiento principal que surge en el proceso del estudio es: ¿Existe relación entre la Inteligencia Emocional de padre-madre y el desarrollo emocional de los niños de 5 a 6 años de edad? Así mismo, surgen otras preguntas que guían y permiten enfocar la investigación, como: ¿La aplicación de una propuesta en Educación Emocional, favorece la mejora de competencias emocionales tanto en padres de familia como en niños de primera infancia? ¿Es la Inteligencia Emocional la base para la construcción de relaciones interpersonales funcionales en niños de 5-6 años? ¿El desarrollo de la inteligencia emocional fortalece habilidades sociales? ¿La Inteligencia Emocional contribuye al desarrollo de la personalidad de los niños?

Particularmente, también se pretende favorecer el reconocimiento propio y de los demás, así como fortalecer la empatía como habilidad social y contribuir a la visualización desde una perspectiva positiva de sí mismo en niños y niñas del grado transición. Además, también es necesario conocer el grado de educación emocional que manejan los padres y cómo éste influye en el coeficiente emocional de sus hijos, para ello sería pertinente realizar una encuesta o test sobre el tema.

1.3. Justificación

Intervenir en inteligencia emocional desde el ámbito educativo, familiar y social, hoy en día es una necesidad conocida ya por muchos profesionales, reclamada por diversas situaciones que afectan el diario vivir de los adultos, los adolescentes y los niños, por lo que trabajarla no ha sido exclusivo únicamente de la escuela. No obstante, en la actualidad ésta se convierte en una entidad importante de interacción y de aprendizaje

de habilidades necesarias para su desarrollo, permitiendo gestionar la educación emocional, que más allá de ser el compendio de talleres u actividades, es una innovación educativa que responde a necesidades sociales que no pueden ser resueltas por las distintas exigencias académicas. (Bisquerra, 2003)

Aunque existen diversas necesidades sociales que requieren de habilidades emocionales para su atención, prevalecen situaciones concretas dentro del ámbito educativo que reflejan lo que Goleman (1996) llama como “analfabetismo emocional”, tales como, conductas violentas y agresiones verbales a causa de intolerancia, contagio emocional o bajo autocontrol, que se extienden fuera del plantel educativo, inseguridad y personalidades solitarias, que pueden llevar al bullying o a desórdenes alimenticios y baja autoestima. Situaciones que no solo afectan a los adolescentes, sino además a los niños, que, por estar en un ambiente de aprendizaje y convivencia en común, imitan conductas por medio del ejemplo y vivencias repetitivas de familiares.

De allí la importancia de trabajar la IE desde los primeros años de vida, de manera que se pueda obtener bases importantes y fuertes para el autocontrol emocional, resaltando la importancia de diferenciar las emociones y las distintas actuaciones que surgen de lo que se siente, sin reprimir, ni cohibir.

Otro aspecto importante del por qué trabajar la Inteligencia Emocional desde la escuela, es el reconocimiento que ésta ha obtenido después de múltiples investigaciones desarrolladas por distintos profesionales como las de Goleman, Bisquerra o Fernández Berrocal (por nombrar solo algunos autores) que propenden por una educación integral, en donde la cognición y la emoción constituyen un todo, complementándose de manera sistemática y dialéctica, en el cual si una de ellas es modificada, la otra irremediamente

también, por lo que no se puede trabajar una sin tener en cuenta la otra. En ocasiones, el aprender depende de la motivación que el estudiante sienta hacia la materia académica o de la empatía que establezca con el profesor, más que de los propios objetivos o procesos metodológicos. (García , 2012)

Desde las Instituciones educativas, trabajar la educación emocional supone trabajar desde la vulnerabilidad de los sujetos y las dificultades que en este ámbito se encuentran, como, fracaso escolar, dificultades de aprendizaje o de relacionarse, poca motivación en el aprendizaje, entre otras; evidenciando así, la necesidad de desarrollar competencias individuales, pero además colectivas, pensando en el desarrollo personal de cada estudiante, pero enmarcado en la convivencia y las habilidades que ésta exige. Es decir, la educación emocional, desde la escuela debe propender por el bienestar tanto individual como social, ninguno de estos dos aspectos deben ser desconocidos, puesto que ambos tienen una interrelación. (Nobile, 2017)

Teniendo en cuenta las situaciones descritas, implementar una programa en educación emocional para desarrollar competencias emocionales que conlleven a un fortalecimiento de la IE, se centra en la prevención de posibles riesgos de vulnerabilidad en el aula, tales como agresiones verbales que pueden pasar a físicas, a partir del mejoramiento de las relaciones inter e intrapersonales que a su vez llevarán a un bienestar social y personal, comprendiendo la relevancia de crear bases fuertes desde la infancia, para el desarrollo gradual de habilidades emocionales.

Mediante el desarrollo de competencias emocionales, los niños pueden aprender a desarrollar y emplear diversas estrategias emocionales que impliquen un conocimiento y regulación emocional, reconociendo su subjetividad y así mismo su papel social, de

forma que actúen con empatía y asertividad en el momento de resolver conflictos cotidianos o situaciones que impliquen un mayor protagonismo social, por su dificultad, tanto en el ámbito educativo y no educativo, como en el familiar.

Así mismo, trabajar la IE con la familia, posibilitará llevar una corresponsabilidad tanto en el área académica como en la emocional, facilitando un trabajo articulado que garantice en mayor medida un aprendizaje y un hilo conductor para desarrollar competencias emocionales que se extiendan al ámbito familiar y garanticen un aprendizaje global del tema en común.

Involucrar a la familia en la educación emocional, además de permitir reforzar características personales para prevenir factores negativos del ambiente, también posibilita manejar un vocabulario emocional coherente y cotidiano, pues entre más cercano este el niño a dicho lenguaje será más consiente de manejar situaciones emocionales negativas y podrá gestionar sus conductas con base al ejemplo visto tanto en casa como en la escuela. Los padres al ser los primeros educadores, tienen la responsabilidad de ayudar a sus hijos a tratar de resolver los conflictos de la mejor manera posible, y aunque estos puedan tener charlas enfatizadas a ello, para los niños de primera infancia, el ejemplo es uno de sus primeros maestros, por ello, que los padres sepan identificar situaciones emocionales y actúen acorde a una respuesta adecuada, en el marco de la empatía y del desarrollo intrapersonal, le posibilitará a los niños tener mayores situaciones de referencia para resolver conflictos adecuadamente.

Así pues, no es suficiente trabajar desde el contexto educativo la emocionalidad, además es necesario como en toda formación, la intervención de la familia para fortalecer procesos y por ello el que los padres se reconozcan como seres sociales y emocionales,

también es una tarea de la escuela y de la sociedad actual, cambiando la concepción de labores separadas entre escuela y familia, por el contrario fortaleciendo dicha interacción, para construir logros futuros en la educación de niños y niñas.

En conclusión, las emociones y las habilidades o estrategias emocionales, son aspectos que se presentan durante toda la vida y se aprenden a lo largo de ella, sin embargo, es un aspecto que, aunque durante las últimas décadas ha tenido gran auge, es poco tratado como trabajo articulado familia-estudiante-escuela, creando labores divididas y en ocasiones con baja significatividad. Por esta razón implementar propuestas en IE se vuelve importante para educar sujetos fuertes emocionalmente en un mundo de cambios, que sean conscientes de los intercambios emocionales, que puedan comunicarse acertadamente y sepan cómo resolver conflictos dentro del marco de la afectividad y efectividad.

1.4. Hipótesis

Dentro de las investigaciones existen algunos factores importantes que caracterizan el problema planteado, dichos factores son conocidos como variables e hipótesis. Las variables, son aquellos conceptos que pueden ser medidos por herramientas o instrumentos investigativos que al aplicarlos pueden llevar a responder las necesidades de la indagación, además, según Hernández, Baptista y Fernández, (2014), al relacionarse dos o más variables se da paso a la definición de proposiciones tentativas, es decir a las hipótesis de investigación. Así mismo, dichas variables son indispensables dentro del proceso de investigación, pues se parte desde lo general y

amplio hacia lo específico y concreto, con el fin de hacer más manejables los conceptos y factibles para su manipulación.

Para Hernández, Baptista y Fernández, (2014), el primer requisito para la implementación de un experimento, es la definición de las variables, estas se clasifican en independientes y dependientes. Las variables Independientes, siempre surgen del interés del investigador, y son las causales de modificar o no las variables dependientes. En otras palabras, la variable independiente, es la que puede ser manipulada por el investigador, para observar los efectos en la variable dependiente.

Partiendo entonces del interés principal del estudio, se considera como variable independiente, la propuesta de educación emocional para padres de familia y niños en edades de 5 y 6 años, así pues, la variable dependiente y no manipulable es el la Inteligencia Emocional.

Inteligencia Emocional, para cuya evaluación, se aplicó la TMMS-24, (Trait Meta-Mood Scale) dirigida a los padres de familia, y la cual evalúa la IE percibida en tres aspectos, percepción, comprensión y regulación emocional. El cuestionario CIEMPRE, dirigido a niños de preescolar, enfocado en aspectos como: actitud de compartir identificación de sentimientos, solución creativa de conflictos, empatía, independencia, persistencia y amabilidad.

Propuesta de Educación Emocional, llevada a cabo durante dos periodos escolares, y cuya evaluación se enfatiza en los resultados pre y post de los instrumentos aplicados en la investigación.

Así, de acuerdo con los objetivos de la investigación y las variables halladas y expuestas anteriormente, se plantean las siguientes hipótesis.

Hi: La Educación Emocional de padres, madres y/o cuidadores influye en la Inteligencia Emocional de los niños y niñas en edad infantil.

H0: La Educación Emocional de padres, madres y/o cuidadores no influye en la Inteligencia Emocional de los niños y niñas en edad infantil.

H2. La Educación Emocional contribuye en la construcción de relaciones interpersonales funcionales.

Ha: A mayor Educación Emocional, mayor índice de inteligencia emocional percibida.

2. Capítulo II: Marco Teórico

2.1. Inteligencia Emocional

El término Inteligencia Emocional (IE), es introducido a la vida pública, gracias al *best seller* de Daniel Goleman en 1995 titulado con el mismo nombre, en éste se exponen términos importantes en el desarrollo emocional y cómo esta dimensión influye en la toma de decisiones tanto cotidianas o trascendentales para la vida del ser humano. No obstante, según Bisquerra (2000), el concepto de IE se comienza a construir desde casi más de una década anterior a la publicación de Goleman, surgiendo como respuesta a las necesidades emocionales insatisfechas hasta la época.

Un antecedente no muy lejano y directo a la obra de Goleman, es Howard Gardner, quien a través de su investigación, realiza un importante aporte a la educación reconociendo que no existe una sola manera de aprender, por el contrario, el ser humano desarrolla diferentes tipos de capacidades que lo ayudan a comprender el mundo y a estar en él; dicha investigación se ve reflejada en su teoría de las Inteligencias Múltiples (1995), redefiniendo según Ortiz De Maschwitz, (2003), la Inteligencia como la capacidad para resolver problemas en la vida y para generar nuevos problemas y resolverlos a su vez. Reflejando una visión pluralista de la mente.

La teoría de Gardner (1995), distingue siete inteligencias: musical, cinético-corporal, lógico-matemática, lingüística, espacial, interpersonal e intrapersonal; pero son estas dos últimas las que se relacionan directamente con la Inteligencia Emocional, puesto que ambas exigen de un conocimiento propio y reconocimiento del otro para la actuación o respuesta a los estímulos obtenidos y así actuar eficazmente en la vida, asumiendo un papel social, sin interponer o relegar el personal.

No obstante para Shapiro (1997), el delicado balance entre lo intra e interpersonal, también era analizado por los psicólogos Peter Salovey de la Universidad de Harvard y John Mayer de la Universidad de New Hampshire, quienes expresaron por primera vez el término Inteligencia Emocional para referirse a las cualidades emocionales que al parecer tienen importancia en el éxito, tales como: la empatía, la expresión y comprensión de los sentimientos, el control del genio, la independencia, la capacidad de adaptación, la simpatía, la capacidad de resolver los problemas en forma interpersonal, la persistencia, la cordialidad, la amabilidad y el respeto.

Salovey y Mayer, concebían la IE como “la inteligencia genuina basada en el uso adaptativo de las emociones y su aplicación a nuestro pensamiento. Para ellos, las emociones ayudan a resolver problemas y facilitan la adaptación al medio” (Berrocal, F & Extremera, P, 2005, p. 68), de esta manera, y según Berrocal y Extremera (2005), la IE se centra en el procesamiento de información emocional, unificando las emociones y el razonamiento, permitiendo llevar una vida emocional más inteligente.

Al darle mayor presencia y fuerza a la identidad de lo emocional en la vida racional y como ésta influye en la personalidad y la manera como los sujetos se desenvuelven en la cotidianidad, en el ámbito profesional y en lo social, la IE se convierte en una dimensión importante para la calidad de vida de los seres humanos, por lo que es necesario que sea comprendida como una inteligencia que hace parte de otras, como la inteligencia social o lingüística, y de su vínculo depende el éxito y desarrollo integral del individuo.

Dentro de la contribución significativa que ha generado Salovey y Mayer al concepto de IE también se distinguen habilidades básicas que la conforman:

La habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual. (Mayer y Salovey, 1997, citado en. Berrocal, F & Extremera, P, 2005, p. 68)

El enunciado anterior es claro en las capacidades que debe fortalecer un individuo para ser emocionalmente inteligente, en la primera de ellas, es importante identificar y reconocer los propios sentimientos y los pertenecientes a los otros, a lo que Salovey y Mayer citado en Berrocal, F & Extremera, P, (2005) se refieren como *reconocimiento emocional*, lo que implica prestar atención y decodificar las señales emocionales de otros.

La segunda capacidad es la *asimilación emocional*, en ésta se debe decidir qué y cómo hacer con las emociones que se generan en determinada situación. Maya, B & Pavajeau, D, (2003) exponen que las emociones, no se inventan, están allí, como parte del bagaje o repertorio básico personal orientando el comportamiento emocional y facilitando el actuar de los individuos, el cual no se gestiona solo por lo biológico y lo inconsciente, éste también es mediado por la inteligencia emocional.

Entender las señales emocionales tanto propias como en los demás implica también reconocer y categorizar los sentimientos que las producen para reflexionar sobre el comportamiento adecuado y, finalmente expresarlos; a esto se le denomina *comprensión emocional*, que según Berrocal y Extremera (2005) implica además tener la destreza de reconocer las transiciones de unos estados emocionales a otros, esta

habilidad es puesta en práctica por los sujetos en diversas situaciones, por lo que es imprescindible su conciencia para desenvolvimiento social.

El último aspecto mencionado por Salovey y Mayer es la *regulación emocional*, ésta implica aspectos tanto interpersonales como intrapersonales; y, la capacidad del individuo es saber balancear estos dos componentes para tomar decisiones adecuadas, lo que implica integrar lo racional y lo emocional. Berrocal y Extremera (2005), sustentan que cuando se toma conciencia de los factores sentimentales en la toma de decisiones, también se adquiere conciencia de la importancia del desarrollo emocional y su interconexión con la mente racional para el logro social y personal.

A partir del aporte de los psicólogos Salovey y Mayer, Goleman (1995) acoge las habilidades o competencias propuestas por estos y conceptualiza la Inteligencia Emocional como “una forma de interactuar con el mundo, que tiene muy en cuenta los sentimientos y engloba habilidades como el control de los impulsos, la autoconciencia, la motivación, el entusiasmo y la empatía” (Shapiro, 1997, citado en Maya, B & Pavajeau, D, 2003) contribuyendo de esta manera, a la importancia del coeficiente emocional (CE) tanto en la educación, como en el ámbito laboral, social y familiar.

En opinión de Goleman (citado en Bisquerra, 2000) el CE, puede complementarse con el CI (Coeficiente Intelectual), ya que este último no es un indicador del éxito en la vida; los logros del individuo se diferencian en sus habilidades, presentes desde la infancia, para dominar la frustración, controlar emociones e interactuar con otras personas. Por tanto, Goleman es claro en explicar que los seres humanos tienen dos mentes, una que piensa y otra que siente, y estas dos construyen la vida mental.

Una de ellas es la mente racional, la modalidad de comprensión de la que solemos ser conscientes, más despierta, más pensativa, más capaz de ponderar y de reflexionar. El otro tipo de conocimiento, más impulsivo y más poderoso —aunque a veces ilógico—es la mente emocional. (Goleman, 1995, pág. 27).

Entre estas dos mentes existe una tensión constante, por lo tanto, es preciso que las personas aprendan a lograr el equilibrio entre ellas, aunque evidentemente no es tarea fácil. Goleman, propone que la educación debe saber mediar los dos tipos de conocimiento, para formar seres humanos integrales, por lo que hacer énfasis en una educación emocional con el fin de desarrollar las habilidades necesarias para la vida, también debe ser, sino el principal, un objetivo de la educación.

Educar emocionalmente implica, reconocer los sentimientos y las emociones que se experimentan y también lograr identificarlas en los demás, así mismo, saber canalizar conductas negativas, conocer los fundamentos de la resolución positiva de los conflictos y saber dominar los impulsos, de manera que el individuo tenga tanto una perspectiva precisa y positiva de sí mismo, como la habilidad de utilizar su propio conocimiento emocional para interactuar efectivamente a lo largo de la vida.

Por otra parte, Goleman (1995) partiendo de los aportes de Gardner, Salovey y Mayer, propone cinco principales rasgos de la Inteligencia Emocional, los cuales deben ser trabajados desde temprana edad. La primera característica hace referencia al *autoconocimiento*, esta habilidad consiste en ser consciente de uno mismo, de las emociones que puede sentir y de las situaciones que las causan. De la misma forma,

permite conocer las habilidades y las competencias que cada sujeto debe desarrollar para mejorar el manejo de sentimientos que causan actitudes poco positivas.

La segunda característica es el *manejo de las emociones*, ésta es la capacidad para saber manejar ampliamente los sentimientos, evitando caer en el nerviosismo y sabiendo permanecer tranquilo para poder afrontar los sentimientos de miedo y las situaciones de riesgo y para recuperarse rápidamente de los sentimientos que traen actitudes inadecuadas, esto permitirá evitar confusiones o mal entendidos en las relaciones interpersonales.

En el proceso del manejo de las emociones, también es muy importante *la propia motivación* (tercera capacidad) la cual surge del autocontrol, significa ser aplicado, ser constante, perseverante y tener resistencia ante las frustraciones. Dicha automotivación Goleman (1995) la nombra como una habilidad que permite la constancia tanto a nivel intrapersonal como en las relaciones sociales, puesto que ayuda al entendimiento de emociones que no son propias.

Saber *reconocer emociones en los demás* (cuarta habilidad), no solo permite poner en práctica habilidades como la comprensión, la comunicación y la escucha o entendimiento, también ayuda a desarrollar la empatía, como la capacidad de ponerse en el lugar de la otra persona, ésta significa comprender las emociones de los demás. La empatía, es el fundamento del altruismo. Para Bisquerra (2000) las personas empáticas sintonizan mejor con las sutiles señales que pueden indicar lo que otros necesitan o desean. Entender lo que otras personas sienten, sentir con las otras personas.

Al poner en práctica o desarrollar las habilidades anteriores, se puede llegar a la quinta y última característica, ésta es la capacidad que los seres humanos adquieren para

manejar las relaciones sociales de manera funcional, este eje hace referencia a entenderse con los demás, orientarse hacia los otros, no ser un mero observador de los demás sino hacer algo en común con ellos, sentir alegría de estar entre la gente, colaborar, ayudar, pertenecer a un grupo. Así al sentirse parte de una comunidad, las personas podrán desarrollar otras habilidades como el liderazgo, la comunicación asertiva, la colaboración, entre otras, necesarias para la formación y fortalecimiento de interrelaciones.

Entonces, si no son las habilidades intelectuales, sino las sociales y emocionales las que más tienen trascendencia en la vida presente y futura de una persona, ¿Por qué no apostarle a una escuela que realmente eduque para la vida? No es que los conocimientos matemáticos, científicos o los relacionados con el lenguaje no sean importantes, sin embargo, en un mundo cada vez más conflictivo y acelerado, es imprescindible lograr el reconocimiento de sí mismo como un sujeto que no solo piensa, sino también que siente y que necesita relacionarse de forma efectiva con las personas y con el medio que le rodea.

2.2. El Cerebro Emocional

Los individuos de manera rudimentaria y general están limitados por dos grandes apartados, el cognitivo y el emocional, si bien uno ayuda a resolver las cuestiones lógicas de la vida, el segundo tiene una función entorno a los sentimientos y la reacción hacia los mismos. Sin embargo, los seres humanos necesitan de las dos funciones para coexistir en el mundo, Castillo del Pino (citado en Maya, B & Pavajeau, D, 2003) sostiene que la mera cognición no es suficiente para vincular situaciones y, para que un sujeto pueda actuar o resolver determinada cuestión, tiene que vincularse a ella. Y esa vinculación solo

puede partir de lo que le parezca interesante, de un sentimiento ya sea de aceptación o de rechazo.

A su vez, Goleman (1995) argumenta, como ya se mencionó antes, la existencia de dos mentes: la racional y la emocional. Que si bien, tienen funciones delimitadas, la interacción entre estas es fundamental para el éxito y aunque la mayor parte del tiempo trabajan conjuntamente, la mente emocional toma el protagonismo en las decisiones cuando aparecen las pasiones, y es allí cuando el individuo debe poner en práctica la Inteligencia Emocional para actuar lo más adecuadamente posible.

Shapiro (1997), menciona que lo que determina el funcionamiento de la IE, es la interacción entre el sistema límbico, el hipocampo y la amígdala, más no el trabajo individual de cada una de ellas. Al respecto, aclara que dentro de la composición del sistema límbico se “incluye el hipocampo en donde se produce el aprendizaje emocional y donde se almacenan los recursos emocionales, la amígdala, se considerada el centro de control emocional del cerebro y varias otras estructuras” (p. 33) así, el hipocampo considerado como una estructura importante dentro de este sistema, proporciona una memoria del contexto o situación percibida, lo cual es clave para el sistema emocional, mientras que la amígdala retiene el clima emocional que acompaña la información brindada por el hipocampo.

Según Bisquerra (2000) la amígdala, aunque es un cuerpo pequeño de la forma y tamaño de una almendra, juega un papel importante en el cerebro emocional, principalmente por su relación con el neocortex (cerebro racional). Cuando se corre una situación que produce sensaciones de peligro, el individuo piensa si lo que está viviendo puede afectarle o hacerle daño, si la respuesta es afirmativa, la amígdala reacciona de

forma instantánea, enviando un mensaje urgente a todas las partes del cerebro, de manera que el sujeto pueda actuar inmediatamente.

Sin embargo, dicha actuación suele ser netamente emocional, puesto que los estímulos percibidos por la vista y el oído se trasladan al tálamo y de allí directamente a la amígdala lo que le permite iniciar una respuesta antes que el neocortex. Simultáneamente a esta primera señal, se produce una segunda dirigida al cerebro racional, en donde se medita la información después de haber pasado por distintos circuitos cerebrales para así dar una respuesta posiblemente más adecuada a lo que hace la amígdala, Bisquerra (2000) expone que dicho circuito puede explicar cómo el poder de la emoción confunde la racionalidad.

LeDoux (citado por Goleman, 1995) sustenta que dentro de las primeras milésimas de segundos durante las cuales se percibe algo, los seres humanos comprenden inconscientemente de lo que se trata, y además tienen una opinión sobre ello, demostrando así que las emociones tienen mente propia y que ésta puede tener un punto de vista independiente de la mente racional.

Sin embargo, no se trata de querer suprimir la emoción y colocar en su lugar la razón o viceversa, sino más bien es importante encontrar un balance entre las dos mentes, “el nuevo paradigma nos obliga a armonizar cabeza y corazón”, (Goleman, 1995, p. 49) para ello se debe comprender las emociones y como estas nos afectan física y biológicamente, así como su relación directa con la racionalidad de manera que con practica se puedan emitir cada vez respuestas más adecuadas y controladas.

2.3. La Emoción

Aunque el termino Inteligencia Emocional surge pocas décadas atrás, la emoción y el concepto de ésta, no es un tema nuevo, contrario a lo que se cree, se ha hablado de emociones toda la vida y cada época de la sociedad ha cambiado su significado, dependiendo de la necesidad de esta. Las emociones han permeado cada aspecto de la humanidad, los poemas, las comedias, las novelas u obras teatrales de la antigüedad, se basaban en el amor, el odio, la tristeza, la felicidad y más. Sin embargo, según Zaccagnini (2004) citado por Pérez (2013), la novedad no es la existencia de las emociones, sino la visión que se ha adquirido con el pasar de los años acerca de ellas.

Existen varias definiciones a cerca de las emociones, desde la Real Academia Española RAE (2017), la palabra emoción viene del latín emotion, -ōnis. Y se refiere a la alteración del ánimo intensa y pasajera, que va acompañada de cierta conmoción somática; sugiriendo que no solo se experimenta un estado de ánimo determinado, sino que se materializa física o biológicamente.

Lo anterior ratifica lo expuesto por Salovey y Sluyter (1997), quienes bajo su visión cognitiva de la Inteligencia Emocional, consideran que la emoción es una respuesta que comprende un nivel fisiológico, cognitivo, motivacional y experiencial. De esta manera, la emoción, no es solo un estado de ánimo sino, además, obedece a una serie de mecanismos internos que hacen posible la identificación y clasificación de lo que se siente.

Bisquerra, Pérez, y García (2015) consideran que *“una emoción es una reacción compleja del organismo, que se activa a partir de un acontecimiento que puede ser externo o interno. Puede ser actual, pasado o futuro; real o imaginario; consciente o*

inconsciente.” (p.132). La emoción siempre está presente en la vida del ser humano y se activa por cualquier situación, la intensidad con la que se presente, depende de la valoración que se le de.

Por su parte, tras su investigación sobre Inteligencia Emocional, Maya y Pavajean (2007), proponen, que la emoción no es una idea abstracta, todo lo contrario es una idea real, vivencial y existencial, que el ser humano en la complejidad de su vivir, puede percibir en todo momento, desde los comportamientos y expresiones tanto propias como de los demás.

La emoción entonces, es una reacción o respuesta a un estímulo dado por el ambiente o por acontecimientos internos, que contiene aspectos, conductuales, cognitivos y neurofisiológicos, que determinan su expresión y comprensión externa a otros. El mundo emocional, aunque no es un tema actual, es una cuestión compleja, que muy seguramente seguirá construyendo su significado y evolucionando según la ciencia que lo aplique.

2.3.1 Clasificación de las Emociones

Hay tantas clasificaciones de emociones, como definiciones de las mismas; y por ello hoy en día, no hay ninguna clasificación que haya sido aceptada o acogida de manera general. Aunque en algunos trabajos se tratan las tres emociones más conocidas, como el miedo, la alegría y la tristeza; otros, como Goleman (1995), realizan una clasificación de seis emociones principales.

Las emociones incluidas como esenciales según Goleman y sus respectivos sentimientos son: *Ira* (rabia, enojo, resentimiento, furia, odio, violencia...) *Tristeza*

(aflicción, pena, desconsuelo, pesimismo, melancolía, autocompasión, soledad...) *Miedo* (ansiedad, aprensión, temor, preocupación...) *Alegría* (felicidad, gozo, tranquilidad, contento...) *Amor* (aceptación, cordialidad, confianza, amabilidad, enamoramiento...) *Sorpresa*: (sobresalto, asombro, desconcierto, admiración) *Aversión* (desprecio, desdén, antipatía, disgusto, repugnancia...) y *Vergüenza* (culpa, perplejidad, desazón, remordimiento, humillación...)

Por su parte Bisquerra, Pérez, y García (2015), a partir de una recopilación análisis estadístico y cualitativo, realizada por Bisquerra en 2009, generán una clasificación pensada para la Educación Emocional, permitiendo observar la fluidez de las emociones y como cada grupo esta interconectado, permitiendo pasar de unas a otras. Esta clasificación es denominada, Familias de Emociones.

Tabla 1: Familias de Emociones

Familias de Emociones

Emociones negativas	
Miedo	Temor, horror, pánico, terror, pavor, desasosiego, susto, fobia
Ira	Rabia, cólera, rencor, odio, furia, indignación, resentimiento, aversión, exasperación, tensión, excitación, agitación, acritud, animadversión, animosidad, irritabilidad, hostilidad, violencia, enojo, celos, envidia, impotencia, desprecio, acritud, animosidad, antipatía, resentimiento, rechazo, recelo.
Tristeza	Depresión, frustración, decepción, aflicción, pena, dolor, pesar, desconsuelo, pesimismo, melancolía, autocompasión, soledad, desaliento, desgana, morriña, abatimiento, disgusto, preocupación.

Asco	Aversión, repugnancia, rechazo, desprecio.
Ansiedad	Angustia, desesperación, inquietud, inseguridad, estrés, preocupación, anhelo, desazón, consternación, nerviosismo.
Emociones positivas	
Alegría	Entusiasmo, euforia, excitación, contento, deleite, diversión, placer, estremecimiento, gratificación, satisfacción, capricho, éxtasis, alivio, regocijo, humor.
Amor	Aceptación, afecto, cariño, ternura, simpatía, empatía, interés, cordialidad, confianza, amabilidad, afinidad, respeto, devoción, adoración, veneración, enamoramiento, ágape, compasión.
Felicidad	Bienestar emocional, armonía, equilibrio emocional, plenitud, paz interior, gozo, tranquilidad, dicha, placidez, satisfacción, serenidad.

Emociones Ambiguas

Por ejemplo, la sorpresa, que puede ser positiva o negativa, según el evento que la provoque. Relacionadas con la sorpresa, pueden estar anticipación y expectativa, que pretenden prevenir sorpresas, sobre todo las desagradables. También pueden incluir sobresalto, asombro, desconcierto, confusión, perplejidad, admiración, inquietud, impaciencia.

Emociones Sociales

Hace referencia a tipos de fenómenos afectivos que se suelen experimentar en la interacción social. Vergüenza, timidez, culpabilidad, celos, envidia, indignación, desprecio, vergüenza ajena. Simpatía, orgullo, gratitud, admiración

Emociones Estéticas

Las emociones que se experimentan ante las obras de arte y la belleza.

Fuente. Bisquerra, R., Pérez, J., & García, E. (2015). *Inteligencia Emocional en Educación*

Exponer y proponer una clasificación de las emociones para la Educación Emocional, hace parte del sentido teórico-práctico de ésta, pues conocer las emociones, le permitirá a las personas situarse y comprender lo que está sintiendo, de manera que tenga claridad en sus actos o entienda con mayor fluidez lo que sienten los demás. No obstante, aprender todas las emociones existentes, sin importar la clasificación, no garantiza que una persona sea emocionalmente competente. Educar emocionalmente, por otro lado, posibilita que los sujetos se conozcan a sí mismos, conozcan sus emociones y sean concientes de su actuación, de manera que puedan tomar decisiones que favorezcan su desarrollo personal y mantengan interacciones sociales efectivas y afectivas.

2.4. Educación Emocional

Desde que se conoce el concepto de Inteligencia Emocional la sociedad ha intentado promover una educación más interpersonal y afectiva, esto como respuesta al sin número de situaciones y/o problemas sociales propios de la época que afectan al desarrollo integral de los seres humanos. Desde el ámbito educativo, por ejemplo, se promueven políticas públicas enfocadas en el desarrollo emocional de la infancia, desde

las secretarías de educación, programas hacia la convivencia y desde las instituciones educativas, proyectos de aula bajo el aprendizaje significativo.

Sin embargo, aunque se aprecia un alto interés por querer cambiar metodologías y enfoques educativos de lo tradicional a lo social y emocional, dar el paso para considerar al ser humano como íntegro, afectivo y emocional, con una mente que razona, pero además con otra que se emociona, sueña, se interesa, es creativa, ansiosa, etc., no es un asunto tan sencillo, como puede parecer (Maya, B & Pavajeau, D, 2003) pues, no solo se trata de educar al niño, sino también a su familia como principal y primer entorno de aprendizaje, y a la sociedad, la cual juega un papel interesante en las costumbres y culturas asimiladas generacionalmente.

Educación en emociones sistemáticamente, se vuelve un desafío para los actuales educadores. Ortiz De Maschwitz, (2003) explica que al recorrer las escuelas, se logra observar que en la primera infancia, el desarrollo social y emocional prima ante los contenidos académicos, considerando que a esta edad la dimensión afectiva es una parte importante de la educación y un objetivo profesional; pero cuando se examina el currículo de los grados más grandes, se nota una predilección hacia las áreas temáticas, dejando de lado la preocupación emocional, argumentando que “ya no queda tiempo” para ocuparse de lo personal de cada alumno.

Bisquerra (2000) por su parte, defiende que la IE es una de las habilidades de la vida, por lo que debería tener prioridad y enseñarse en el sistema educativo. En la actualidad se prepara a los jóvenes para que abarquen gran cantidad de conocimientos y así puedan ejercer una profesión, ser serviciales para la ciudadanía y obtener una

economía estable, pero no todos los logran. En cambio, en la escuela no se prepara para la vida; y sin embargo todos van a vivir, en una sociedad no exenta de conflictos.

Avanzar de una educación racionalista hacia una emocional, implica obligatoriamente un cambio en el currículo educativo, en donde prime el desarrollo del ser humano como un sujeto inteligente y emocional, con habilidades interpersonales e intrapersonales, con conocimientos que lo llevan a desarrollar habilidades sociales para la efectiva comunicación y convivencia en la sociedad; un currículo bajo una base amorosa en el trato, enriqueciendo la posibilidad en los infantes de escuchar y de comunicarse, propiciando una aptitud emocional y social que le permita al sujeto entrar en un mundo abierto a posibilidades y en donde pueda transformar su propio comportamiento.

La Educación Emocional y Social según Cohen (1999) es parte fundamental en el proceso educativo, puesto que implica aprendizajes que conllevan a afianzar valores, habilidades y conocimientos, los cuales aumentan la capacidad de leer a los demás y por ende a sí mismos. Este tipo de educación enriquece las capacidades adaptativas de los seres humanos, reduce la violencia y constituye el aprendizaje. En la infancia, aporta grandes beneficios al trabajo integrado tales como: El mejoramiento de las relaciones interpersonales e intrapersonales, la formación de valores basados en el respeto, cuidado de sí mismo y de los demás y construcción de la identidad con una autoestima alta.

Considerando que “la educación emocional se desarrolla mejor durante la infancia, época durante la cual la información se aprende a través del ejemplo” (Steiner y Perry 1998, citado en Maya, B & Pavajeau, D, 2003) la decisión de trabajar y cambiar el paradigma hacia un lineamiento emocional, debe desarrollarse con los padres y madres

de familia, de forma que se logre una articulación y continuación entre las acciones llevadas a cabo en las instituciones educativas y las propias del ámbito familiar.

Por otro lado, Ortiz De Maschwitz, (2003) señala que, en las instituciones, los resultados académicos dejan mucho que desear, pues muchos de los elementos de aprendizaje son relacionales, y las habilidades emocionales son esenciales para anclar conocimientos a ciertas situaciones. “Los estudios de la mente y el cuerpo muestran, por ejemplo, que la memoria está íntimamente ligada a aspectos emocionales” (p. 224) es por esto que, ante situaciones estresantes, se pierde la focalización en el proceso educativo.

Según Cohen (1999), otra ventaja de la educación emocional en la escuela es que ésta reduce la violencia, enriquece las capacidades adaptativas y constituye el fundamento del aprendizaje y de un desarrollo sano en los niños. El trabajo emocional y social desde esta perspectiva puede desarrollar habilidades y capacidades en los sujetos que les permitan aprender a aprender, pues esta cuestión posibilita que el individuo sea responsable, tenga confianza y seguridad en sus labores académicas y sociales, entre otras.

Para educar en inteligencia emocional, los maestros deben propiciar experiencias que faciliten las expresiones de emociones tanto de los estudiantes como de los propios docentes y de la familia, dichas emociones se deben poder expresar tanto física como escrita y verbalmente, para quienes así lo soliciten. En las clases, en las reuniones o en los talleres con padres, los maestros deben considerar trabajar con las emociones, de manera cuidadosa pero efectiva.

Así mismo, como ejemplo directo en la escuela, los maestros deben modelar las expresiones de emoción, identificando y expresando sus propios sentimientos, creando así un clima rico en experiencia humana. Ortiz De Maschwitz, (2003) explica que los maestros deben propiciar momentos y espacios para que entre todos identifiquen las emociones y se conozcan las maneras adecuadas de regularlas.

2.5. Instrumentos de Evaluación de la Inteligencia Emocional en el Contexto Educativo

Al llevar a cabo programas sobre inteligencia emocional se hace necesario evaluarlos para distinguir los avances del proceso y los aprendizajes obtenidos del mismo. En la literatura se pueden encontrar diversas estrategias o instrumentos de medición, así mismo, los investigadores pueden crear sus propias técnicas de medición emocional. Sin embargo, es claro que las emociones son subjetivas, y por tanto difíciles de medir. Aunque muchos autores han creado cuidadosamente sus instrumentos, justificando su validez, para lograr una alta fiabilidad, estos continúan siendo imprecisos. “En el caso de las emociones es, tal vez, una de las situaciones en que su medición es más conflictiva” (Bizquerra , 2000, p. 261)

Salovey y Mayer basaron sus investigaciones principalmente en dos métodos: Instrumentos de auto-informe y test de ejecución. Estos junto a los informes de observaciones externas han sido los tres acercamientos más empleados para la evaluación de la IE. Aunque a mediados de los noventa, se inicia una serie de trabajos encaminados a la creación de instrumentos de medida propios del tema, entre los cuales se encuentran: los de Brockert y Braun (1996), Simmons (1998) y el CEE (Cuestionario de Educación Emocional, 2000).

Las medidas de auto-informe, fueron uno de los primeros instrumentos desarrollados para medir las habilidades de la IE y por su fiabilidad, validez y fácil aplicación, siguen siendo unos de los más empleados en la actualidad. Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai (1995), desarrollaron el *Trait Meta-Mood Scale* (TMMS) el cual recoge los aspectos de la Inteligencia emocional intrapersonal de las personas (habilidades para atender, discriminar y reparar los propios estados emocionales). En España, Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos realizaron una versión reducida del TMMS que contiene 24 ítems, evaluando tres dimensiones: la atención a los sentimientos, la claridad emocional y la relación de las emociones (Berrocal, F & Extremera, P, 2005).

Berrocal y Extremera (2005) también exponen que este tipo de medición ha sido criticada por diversos motivos, el principal de ellos radica en que las respuestas de los sujetos pueden estar sesgadas, por querer obtener mejores resultados o porque existen procesos emocionales automáticos no conscientes, que el individuo utiliza, pero no percibe y por tanto puede no colocarlo en el formulario.

Dentro de las medidas de ejecución, Mayer, Salovey y Caruso (2003) desarrollaron el "*Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test*" (MSCEIT), el cual se compone por 141 ítems, en donde se mide: la percepción de emociones de manera eficaz, el uso de emociones para facilitar el pensamiento, la comprensión de las emociones y el manejo de estas. En este instrumento se emiten puntuaciones mediante dos criterios: experto y consenso.

Igual que las medidas de autoinforme, los instrumentos de ejecución también han sido objetos de críticas, entre ellos se ha hallado que algunas subescalas presentan

limitaciones psicométricas y se encuentran problemas relacionados con la puntuación. Berrocal y Extremera (2005) admiten que ambas estrategias tienen puntos a favor y en contra, no obstante, son más complementarias que contradictorias, pues ambas formas de evaluar proporcionan información adicional que permitirían comprender mejor los procesos cognitivos involucrados en la emocionalidad.

2.6. Inteligencia Emocional en la Infancia

Vivir sin experimentar una emoción es prácticamente imposible, pues durante la vida, el ser humano puede expresar infinidad de sentimientos en instantes, dependiendo de la ocasión o del tiempo, y éstas regulan las acciones que harán posible empatizar o no con otra persona. La inteligencia emocional entonces, es la habilidad que tienen los individuos para reconocer sus emociones, pero además para saber cómo actuar ante ellas y como las mismas son expresadas por otros de manera diferente; por esta razón es importante que la IE sea reconocida como parte importante en el proceso educativo e integral de los sujetos, que servirá tanto para el desarrollo personal, como para el desenvolvimiento social.

La Inteligencia emocional según González M & López J, (2006), no es una capacidad que se desarrolla en una etapa determinada de la vida, por el contrario, ésta se va desarrollando en la medida que las experiencias del mundo exterior aportan a este proceso pero, sobre todo, si los sujetos son conscientes de la importancia que tiene trabajar para su perfeccionamiento. Goleman (1995) sostiene que, aunque no existe una edad para el fortalecimiento de la IE, la Infancia es un momento trascendental para la misma, puesto que en ésta se desarrollan las bases neuronales para forjar las habilidades emocionales. En esta etapa, se asientan los primeros rudimentos de la IE.

Así mismo, Henao y García , (2009) concuerdan en que es en la infancia cuando los niños comienzan a ser conscientes de sus emociones, a ser capaces de reconocer los sentimientos en los otros y sus posibles causas, estableciendo relaciones sobre el porqué de las emociones en ellos y en los otros. Es por ello, que una educación con base emocional debe ser implementada desde esta edad, de manera que se les permita a los infantes experimentar diferentes emociones y hallar por ellos mismos las causas de estas, sin reprimir o coartar su expresión, más guiándolos para abordarlas adecuadamente.

Ortiz, (2013) expone que dentro del mundo actual, en donde la afectividad ha sido relegada y remplazada por aspectos académicos o económicos, es imprescindible que se conciba la emocionalidad y la cultura del amor y la felicidad como una respuesta a la ola de violencia cotidiana, y para ello se debe reconocer que si bien en la edad adulta se pueden ejercer acciones para contrarrestar el analfabetismo afectivo, es desde la infancia y adolescencia en donde se siembran las bases primordiales para una cultura del amor. Igualmente, defiende que:

Desde los primeros momentos después del nacimiento, el niño se relaciona con los demás y se comunica, comienza a sentir y a expresar por diferentes lenguajes su complacencia, su disgusto, su amor, su repulsión, su alegría, su tristeza. Es un ser que siente, aprende, piensa, actúa y que necesita mucho del afecto de todos los que le rodean. (p. 43)

Así, las emociones están presentes en la vida desde el momento del nacimiento, y por tanto juegan un papel importante en el desarrollo de la personalidad de los niños y de las interacciones sociales funcionales que estos puedan establecer durante su vida.

El debido progreso de la IE posibilita el proceso evolutivo satisfactorio en todos los campos de su desarrollo, pero esto tiene mucho que ver con la relación de afecto que el niño desde su primer año de vida logra entablar con su padre y/o madre, esta relación le dará las bases para sus posteriores interacciones y para muchos aspectos de la existencia.

Fernández y Montero (2016) coinciden en que el primer lugar donde el niño adquiere las bases para una IE adecuada es el seno familiar, esta interacción íntima no se trata solo de un aprendizaje cognoscitivo, más allá de eso, está llena de emocionalidad, y aunque durante la vida infantil el niño pueda experimentar emociones intensas en otro entorno que modifiquen positiva o negativamente su aprendizaje, las bases instauradas en el hogar desde un ambiente afectivo lograrán resistir cualquier coalición emocional.

Educar emocionalmente, desde la familia y el entorno educativo, debe tener como objetivo “enseñarles a los niños a comprender y comunicar sus emociones, lo que afectará muchos aspectos de su desarrollo y éxito en la vida...si no se les enseña a comprender y comunicar las emociones, estos podrán volverse innecesariamente vulnerables a los conflictos de los demás” (Shapiro, 1997, p. 245), es así que desde muy temprano los sujetos deben comprender que las emociones no solo los afectan a ellos, sino también a quienes lo rodean, y que la reacción de estos últimos, los hace vulnerables cuando no existe una conciencia emocional, dejándose contagiar o controlar por emociones ajenas, fomentando acciones inadecuadas e interacciones fallidas.

González y López (2006) exponen que es necesario estimular la inteligencia emocional y proporcionar un medio ambiente rico en afectividad, pero además es

trascendental no forzar ni saturar a los niños. Dicha estimulación debe estar dirigida a fomentar el equilibrio emocional, así como la capacidad para resolver los problemas cotidianos, adquirir independencia y autonomía, para que tenga éxito personal y social. Es preciso entonces, educar tanto la razón como la emoción.

Una educación basada en la inteligencia emocional permite según González y López (2006):

- Estimular en los niños una actitud social positiva.
- Consolidar una vida en armonía y paz.
- Posibilitar que los niños crezcan en un entorno positivo, educativo y rico en oportunidades.
- Hacer frente de manera positiva a las dificultades
- Preparar a los niños para la autonomía y la independencia responsable.
- Mantener un espíritu general de cooperación y buena voluntad.

Sin embargo, la IE no significa solamente conocer las emociones, sino, además, saber cómo actuar ante ellas, relacionando cada acción con parámetros cognoscitivos y de racionalidad. Este tipo de educación no se limita únicamente a la conciencia emocional, también gracias a ésta se crean y fomentan habilidades sociales y competencias necesarias para interacciones efectivas y afectivas.

Según las autoras y psicólogas citadas anteriormente, la IE está compuesta por dos grupos de capacidades que se interrelacionan entre sí, cada grupo contiene habilidades indispensables para el desarrollo integral de la Inteligencia emocional. En primer lugar, están las habilidades intrapersonales conformadas por, el

autoconocimiento, la autorregulación emocional y la motivación. El segundo grupo, obedece a las habilidades interpersonales como: la empatía, la comunicación, la asertividad, la construcción de vínculos funcionales, el liderazgo, el manejo del conflicto y la toma de decisiones, destrezas que le permiten a los sujetos convivir en sociedad y manejar las relaciones de forma constructiva.

La autoestima como el vínculo interno de los sujetos, pero construido por la relación con el medio social, es otra capacidad altamente importante dentro de la inteligencia emocional, se desarrolla desde las primeras etapas evolutivas del ser humano, por lo cual es considerada como el motor de la salud mental. La autoestima se encuentra como una habilidad articulada por estos dos grupos de capacidades, puesto que determina la propia estima, pero a su vez condiciona como se muestra y actúa el ser humano ante los demás.

2.6.1 Habilidades Intrapersonales

2.6.1.1 Autoconocimiento Emocional

Se entiende como “La capacidad de conocer los propios estados emocionales que se manifiestan a través de las emociones” (López, B & González, M, 2003, p. 22) Cuando el sujeto logra obtener este tipo de conocimiento, no solo adquiere la habilidad para reconocer sus emociones, sino también las de los demás. En el caso concreto de la infancia, si el niño puede reconocer que está enojado o alegre, puede actuar de manera adecuada para controlar la situación y sus impulsos, pero si por el contrario no tiene mucho conocimiento sobre su emoción, puede causar problemas de comunicación y generar indisposición social.

Según López (2005) La conciencia emocional, implica un conocimiento propio del sentimiento experimentado y de la manera de manifestarlo tanto verbal como físicamente, además, ésta también permite reconocer los sentimientos y emociones en los demás. Los niños que logren adquirir y poner en práctica esta capacidad, podrán entender a los otros; en el ámbito educativo, podrán entender a sus compañeros y así comunicarse de manera precisa, favoreciendo relaciones más eficaces y con mayor naturalidad.

Según González y López (2006) el ejercicio de reflexión debe convertirse en una acción constante que pueda permitir la clasificación de los sentimientos, para ello los padres y los docentes, pueden aprovechar aquellas situaciones de crisis para indagar sobre lo que siente el niño, de manera que el infante al volver a experimentar determinada emoción, pueda reconocerla y tomar decisiones adecuadas para evitar llegar a una dificultad mayor.

Ahora bien, leer o detectar las emociones en los otros, también es un determinante fundamental en las relaciones sociales, puesto que esto le posibilita al niño actuar de manera correcta para que su compañero o igual se sienta cómodo y no generar disgustos de comunicación. No obstante, este reconocimiento debe manejarse bajo cierta sutileza, para no ser contagiado por la emoción del otro y actuar sin autonomía propia.

Para González y López (2006), el reconocimiento y la comprensión de las propias emociones, debe enseñarse desde los primeros años de vida, ayudándole al niño a comprenderse, a tomar conciencia del mundo emocional, hablar sobre lo que siente y descubrir la conexión entre sus pensamientos, sus emociones y sus reacciones.

López (2005) la refiere como la capacidad para regular las sensaciones e impulsos de las emociones, así como la habilidad para superar las frustraciones y saber esperar

las gratificaciones. El autocontrol esta articulado con la responsabilidad de expresión emocional, cada uno puede o no controlar sus impulsos, y la duración e intensidad de estos, depende de quien lo siente; si bien otros pueden ayudar e intervenir en dicho control, solamente quien lo experimenta puede ser realmente consiente y sensato con sus actuaciones; esto debido a que, aunque se reciba ayuda, no hay dos emociones iguales y dos personas que sientan lo mismo.

En la infancia, según González y López (2006) es muy común observar a los niños culpando a otros cuando ellos mismos están bravos o tristes, esta situación puede volverse un hábito, impidiéndoles que aprendan a manejar sus reacciones, como consecuencia a que no están capacitados para asumir la responsabilidad emocional, lo que los hace vivir experiencias limitadoras y debilitantes tanto para la formación de su personalidad como para su relación con los demás.

El autocontrol, también está delimitado por el temperamento de los niños, pues según sus experiencias y ejemplos de vida, algunos pueden ser más calmados para tomar decisiones y otros suelen ser más impulsivos, lo que compromete la manera como cada individuo responde a determinada situación. Otro componente importante dentro del autocontrol es la maduración de los infantes, pues en los primeros años, los niños suelen ser egocentristas, haciendo que todas las situaciones giren alrededor de él, por eso sus comportamientos se ven limitados a agradar a los adultos más que a sus pares, no obstante, mientras crece, su maduración cognoscitiva y racional también lo hace, y por tanto adquiere mayor manejo y control de sus emociones.

Para López y González (2006) el autocontrol no significa reprimir emociones, sino más bien adquirir la capacidad para dirigirlas y equilibrarlas, expresándolas lo mejor

posible y con justa proporción. Esto implica que los sujetos estén alertas a lo que sienten y así obtener claridad de la expresión que experimentan, asumiendo una actitud responsable y reflexiva sobre su proceso interno. Si bien en un inicio todo este proceso será difícil para quien lo ejerce, con el tiempo será casi automático y podrá dirigir mejor sus esfuerzos para expresarse y no cohibirse de sentir.

La manera como se expresa una emoción está íntimamente relacionada con las interacciones sociales, y de su intensidad dependerá el éxito o fracaso en las mismas. Así, si un niño es capaz de controlar sus reacciones a una emoción, su comunicación será más productiva, podrá dar un mensaje más directo y su lenguaje corporal será más relajado; por el contrario, si el niño actúa sin reflexionar, no tendrá claridad de sus acciones ni de sus pensamientos, perderá el sentido de la buena comunicación y podría generar discordias sociales.

Ahora bien, González y López (2006) explican que los más pequeños requieren de la supervisión de un adulto para que los ayude a encontrar un camino hacia su desarrollo emocional, ya que ellos aún no dimensionan las consecuencias ni la gravedad de sus actos, por ello es preciso mostrarle los resultados de su falta de control y motivarlos así a que piense en él y en los demás. En este sentido la orientación de un adulto es esencial, por lo que es indispensable que éste también tenga un buen nivel de IE, para enseñar con el ejemplo, que a su vez termina siendo en muchas ocasiones, una forma inconsciente de educar.

2.6.1.2 Motivación

González y López (2006) definen la Automotivación como “la energía que permite lograr un determinado propósito o sacar adelante un reto o un proyecto” (p. 48) para la

IE la motivación es la habilidad para enfocar las emociones y las experiencias al servicio de los propios objetivos. Dentro del desarrollo integral de la infancia, los objetivos emocionales deben ser claros y alcanzables, pues si son muy idealistas, los niños podrán desanimarse fácilmente.

Los objetivos emocionales, se definen como los propósitos a alcanzar dentro de su desarrollo emocional, así por ejemplo, si se intenta que el niño no realice más pataletas o berrinches, el niño debe trazarse ese mismo objetivo y tener claro por qué es importante no reaccionar así ante los sentimientos de ira o frustración. De esta manera, los padres o educadores, deberán brindarle las herramientas necesarias para facilitar la realización de dicho objetivo, la motivación debe ser la necesita de logro y crecimiento personal.

La automotivación es un proceso interno que activa y guía la conducta de manera persistente y es un factor determinante para el éxito en la vida, puesto que permite trazarse retos y proponerse metas que van desde lo más sencillo o lo complejo. Así mismo, tiene componentes como la confianza, el optimismo y la resistencia. “En la medida que los niños se encuentren motivados por el deseo y la satisfacción de hacer las cosas, van a tener la fuerza, la energía y el motor necesarios para lograr las metas” (González M & López J, 2006, p. 49)

Por lo anterior, los adultos cumplen un papel vital dentro de la motivación intrínseca de los niños, ya que estos deben orientar el proceso de fijación de metas y hacer que estas sean acordes a la edad de los niños, así mismo deben ayudarles a mantener la determinación cuando las situaciones les generen estrés o frustración y, si es necesario, replantear o complementar los propósitos antes fijados.

2.6.2 Habilidades Interpersonales y sociales

Para Shapiro (1997) la capacidad para llevarse bien con los otros, es la que más contribuye a la satisfacción de vida y sentido de éxito de los infantes, ya que desempeñarse efectivamente en el mundo social requiere del reconocimiento, interpretación emocional propia y de los demás, así como de las respuestas apropiadas a las diferentes situaciones sociales, características esenciales de la IE, pero que además aportan al desarrollo de la personalidad del niño.

2.6.2.1 Empatía

Considerándola como la base de las habilidades sociales, López y González (2003) la definen como “la habilidad para tener conciencia de los sentimientos, necesidades y preocupaciones de los otros y por lo tanto, estar en capacidad de responder adecuadamente frente a estos” (p. 49) en pocas palabras, ser capaz de mirar desde la perspectiva del otro. Esta debe estar basada especialmente en la autoconciencia, de tal forma que se reconozca las emociones propias y las de las personas con las que se interactúa, para así poder entablar relaciones coherentes y estables.

La empatía es una habilidad que empieza a desarrollarse en edades muy tempranas, incluso Shapiro (1997) considera que “la amabilidad y la consideración son parte del código genético de los niños, pero si estos rasgos no son alimentados, desaparecerán” (p. 62) para lo cual, los padres y educadores, deben fomentar acciones en donde los niños fortalezcan la capacidad de entenderse con los demás y así mismo comprenderlos. Si un niño crece en un ambiente seguro, afectivo y sintiéndose entendido

por los otros, también desarrollará la capacidad de comprender a los otros para crear lazos empáticamente sociales.

Esta habilidad de comprender a otros, según González y López (2006), no solo permite reconocer las experiencias ajenas, sino también proporciona bases para responder de la manera más adecuada a los sentimientos de otros. Cuando los niños no son empáticos, la comunicación con sus pares se ve afectada, se vuelve difícil entablar una conversación e incluso pueden terminar hablando en lenguajes distintos realizando una retroalimentación inadecuada. Por el contrario, si se logra entablar una relación con empatía, ésta permitirá escuchar con más atención al otro, a manejar las emociones fuertes y a aprender a ser compasivo.

2.6.2.2 Comunicación

Manejar la comunicación como una habilidad de entendimiento y comprensión, incluye construir relaciones sociales funcionales. Así lo exponen López y González (2003) cuando afirman que la comunicación además ser un intercambio entre la emisión y recepción de información, también contribuye a “crear relaciones interpersonales que fomenten el crecimiento personal y emocional de cada uno de los integrantes” (p. 33). Así pues, la comunicación se desarrolla en articulación con la empatía, pues al lograr comprender a las personas con las que se interactúa diariamente, se puede dar lugar a relaciones positivas, en las cuales se fortalece la autoestima y la valoración de sí mismo.

La capacidad de comunicarse, no se basa solo en la transmisión verbal de mensajes, sino también puede constituirse de forma escrita y corporal. En muchas ocasiones, las personas pueden decir una palabra, pero sus gestos y la tonalidad indican

otra totalmente diferente; este tipo de actitudes son visibilizadas por los otros y entendidas a la menor brevedad, lo que causa incoherencia en el mensaje y por lo tanto malos entendidos entre los mismos.

González y López (2006) explican que la comunicación en los niños, es la base para el entendimiento social, pues no basta con saber cómo se siente el otro, sino además se necesita la habilidad de saber escuchar, para percibir todo aquello que se escapa a la vista. Por esta razón, es importante que se oriente a los niños a percibir las señales emocionales de los otros, a centrar la atención en el mensaje y no en la respuesta que se piensa dar, así como estimularlo para que siempre tenga una actitud abierta a las buenas y malas noticias.

Cuando un niño crece en un ambiente lejos de estereotipos o prejuicios, es escuchado e incitado a hacer preguntas, permanecerá activo en la comunicación con otros, sabrá que puede decir y que debe callar para no herir, igualmente sabrá manifestar sus ideas y podrá resolver conflictos a través del diálogo o los distintos canales de comunicación, demostrará empatía para escuchar y ser escuchado, respetará la opinión del otro y será prudente en sus comentarios; estas actitudes le permitirán socializar efectivamente y superar frustraciones comunicativas.

2.6.2.3 Construcción de relaciones interpersonales Funcionales

Las relaciones interpersonales promueven el crecimiento emocional y social del niño, a su vez, le permiten ir construyendo su carácter social, puesto que muchas de las experiencias educativas han sido a través de la relación con los otros y el ejemplo que ha podido visualizar en los adultos. En otras personas, por ejemplo, puede encontrar no

solo los modelos de los cuales aprender, sino también son el soporte para salir adelante en las diferentes situaciones. (González M & López J, 2006)

Las primeras relaciones que el niño establece en el mundo social, tiene que ver con sus padres, ya que estos son los primeros en satisfacer las necesidades básicas físicas, biológicas y emocionales. González y López (2006) exponen que la labor de establecer un contacto adecuado debe ser desarrollada en un principio por los padres, y si no es posible, serán los abuelos o parientes más cercanos los encargados de entablar lazos afectivos fuertes y positivos para que el trabajo de construir relaciones sociales sea más fácil y productivo en la adolescencia e incluso en la adultez.

La habilidad para crear relaciones interpersonales que fortalezcan el crecimiento personal y emocional, es una de las principales expresiones de la Inteligencia Emocional, según González y López (2006) los niños que tienen un buen nivel de empatía se les facilita construir y mantener relaciones sociales funcionales, en donde se pueda entender la perspectiva del otro, manteniendo una comunicación adecuada, solidificando el conocimiento entre ambas partes y sin opacar alguna de las dos personalidades.

Al lograr fortalecer relaciones sociales con otros, también es importante desarrollar la habilidad para convivir, en ella se tiene en cuenta el manejo de las relaciones sociales y la facilidad para obtener una identidad con el grupo, lo que permite manejar los conflictos que se puedan dar cotidianamente.

Sin embargo, la convivencia en los primeros años es un poco difícil, puesto que durante esta etapa hay una tendencia al comportamiento egocentrista, lo que dificulta la convivencia y el trabajo, por ello es importante que tanto en la escuela como en el núcleo

familiar, se lleven a cabo experiencias significativas que propicien la práctica de valores como: solidaridad, tolerancia, respeto, entre otros, y así dar lugar a un ambiente más afectivo, que llevará al niño a mantener lazos constructivos en otros entornos sociales.

2.6.2.4 Liderazgo

Dentro de las relaciones sociales y la convivencia en grupo, surge una habilidad importante para el constructo y solidez dentro de la comunidad, el liderazgo, ésta es definida como “ la habilidad para congregarse, inspirar y orientar tanto a las personas como a grupos en la consecución de determinados objetivos ” (López, B & González, M, 2003, p. 30), generalmente, se puede observar que los líderes tienen la facilidad para llevar la voz del grupo, lo que permite no solo una buena relación con las otras personas, sino también desarrollar la capacidad para entender lo que desean, lo que sienten y encontrar un punto en común entre dichos deseos. De esta manera se articulan las peticiones de cada integrante, sin dejar de lado las personales, logrando así, metas y finalidades que puedan favorecer a la comunidad.

Los niños pueden ser líderes innatos algunos nacen con esa fortaleza. Sin embargo otros niños pueden adquirir las cualidades de líderes durante la vida y la interacción con el mundo, lo importante es que dichas cualidades se fortalezcan y se le dé la seguridad personal a cada niño para pueda asumir papeles sociales importantes, para que ayude a congregarse y dirigir a los demás o para que implemente sus habilidades en un bien común.

Ahora bien, el liderazgo junto con las anteriores habilidades sociales van articuladas unas con otras, pues todas son importantes para el desarrollo de la IE. Con

ellas no solo se tiene una mejor convivencia con los demás, sino también se puede crear ambientes propicios para fortalecerla, y por ende formar una personalidad basada en la autoestima y la empatía.

Igualmente, las habilidades interpersonales e intrapersonales forman un conjunto de características que cada sujeto debe tener en su vida para lograr desarrollar la IE con mayor fuerza, así que fortalecerla desde la infancia propicia que los niños y niñas lleven una vida orientada en los propios valores y emociones, convirtiéndolos en seres humanos con capacidades emocionales y competentes al entablar relaciones sociales en y con su entorno.

2.7. Autoestima

Para López (2005) la autoestima es la forma de evaluarse internamente. La imagen que se tiene de sí mismo es un paso necesario para el desarrollo de la empatía. En las edades tempranas, los niños empiezan a conocerse a ellos mismos con la ayuda de otros y su aceptación contribuye a su propia autoestima. A su vez, el grado de autoestima condiciona la forma como los individuos se muestran y actúan en el mundo.

López y González (2006) sostienen que los primeros formadores de la autoestima en el niño, son los padres o personas encargadas de su cuidado, estos al satisfacer las necesidades básicas de los infantes, contribuyen a que éste se sienta integrado en un grupo y así aprende a confiar en ellos, y por ende, en sí mismo. El niño se siente merecedor de los cuidados, por lo que durante su vida cuando se le sigue satisfaciendo, se va sintiendo más seguro; mientras crece en este entorno, aprende a respetarse a quererse y a aceptarse a sí mismo, factores que determinan la autoestima.

La estima de sí mismo, es un proceso que se consolida desde el nacimiento y se desarrolla a lo largo de toda la vida a través de las distintas experiencias ofrecidas por el entorno familiar, social e individual, sin embargo puede estar regulada por altos y bajos, lo que le permite a su vez fortalecerse siempre y cuando existan bases suficientes y sean detectados a tiempo para la intervención o manejo adecuado. El papel de los adultos o padres, está en detectar dichas variaciones en la autoestima y ayudar a superarlas.

Tener una adecuada autoestima para López y González (2006) le permite al niño:

- Tener confianza y claridad respecto a las habilidades propias.
 - Sentir que se es merecedor de alcanzar el éxito.
 - Saberse capaz de enfrentar los diferentes retos de la vida.
 - Conservar la seguridad y tener la flexibilidad suficiente frente a los objetivos personales.
- Mantener una posición que evita ser llevado por la presión del grupo.
 - Reconocer y disfrutar los logros de los demás.
 - Ser capaz de construir relaciones interpersonales beneficiosas.

Un proceso importante en la formación de la autoestima, es el balance entre las fortalezas y posibles debilidades que tiene cada individuo. Dentro del reconocimiento de sí mismo y de sus emociones, es inevitable que el niño no resalte sus fortalezas, las cuales le permitirán destacar como un ser único dentro de su grupo social, pero además le ayudarán cuando la situación así lo amerite. Valorar sus habilidades, es el primer proceso dentro de la construcción de la autoestima, y aunque primero son los padres quienes resaltan el valor de sus fortalezas, el niño debe aprender a valorarlas sin

depender de la estimulación de los demás. No obstante, el trabajo de autoconocimiento no termina cuando se reconocen las habilidades, en realidad apenas comienza, pues mantenerlas y seguir fortaleciéndolas también hace parte de ese proceso, cuando esto es omitido, el crecimiento personal no sería tan fructífero.

Ahora bien, López y González (2006) también defienden la idea de que en la vida del ser humano existen tanto las habilidades como las debilidades o los aspectos a mejorar, pero la capacidad para superarlas y fortalecerlas, es lo que determina la personalidad y el carácter del individuo. Dentro del proceso de desarrollo de la autoestima, también existen falencias que deben superarse, y el papel de la familia o la educación, consiste en evitar que los niños entren en crisis cuando éstas sean reconocidas, por el contrario generen una autorreflexión y emprendan acciones correctivas. Cuando los niños crecen en un ambiente de estimulación y reconocimiento de errores como beneficio de una educación emocional, ellos mismos son capaces de reaccionar ante estos y reconocerlos en los demás, y así darles una solución.

Por lo anterior, la educación emocional ofrecida por los docentes y la familia, debe estimular que los niños actúen a partir del reconocimiento propio, de sus valores, de sus responsabilidades, llevándolos a adquirir también un compromiso consigo mismos como primera medida y, con la sociedad como un segundo objetivo, facilitando así situaciones que lo lleven en su cotidianidad y en el futuro, al éxito e integridad de su personalidad, desde una perspectiva social respetando su individualidad.

2.8. Las Familias

La familia ha sido reconocida como el primer grupo social en la vida de los seres humanos, allí se desarrollan las primeras interacciones, se suplen las necesidades

básicas y se transmiten valores sociales y culturales, así como normas para las relaciones sociales fuera del entorno familiar. La pertenencia a este grupo, le permite al niño desarrollar sentimientos de confianza y seguridad para construir su autoconcepto, comenzar a sentir empatía y comprensión por otros, así como prepararse para la resolución óptima de conflictos. Este entorno, se convierte en la mayor influencia tanto para el desarrollo social y cognitivo, como emocional y moral de la infancia.

Definir el concepto de familia en la época actual, es una tarea contraproducente, pues no existe un solo tipo de familia, por el contrario con el pasar de los años y las necesidades de la época, se han formado distintas uniones y/o grupos familiares que responden a la realidad contemporánea o a las variaciones culturales, por ello parece más conveniente considerar la existencia de “familias” y no enfocarse en una sola funcionalidad del término haciendo particularidad a un solo tipo de familia (Musitu & Cava, 2001).

Así entonces, para Musitu y Cava (2001), el concepto de “familias” obedece al primer contexto socializador, en el cual se adquiere los elementos distintivos de la cultura, los valores y creencias que caracterizan al grupo, la conducta adecuada para determinadas situaciones e incluso el modo de pensar y sentir. Estos autores citando a Flaquer (1998) resaltan la importancia de la familia en el mundo actual, la cual radica no solo en la fijación de motivaciones, valores y aspiraciones de los miembros del grupo, sino además tiene gran responsabilidad en la estabilidad emocional en la infancia y en la vida adulta.

Por su parte, González y López (2006) caracterizan a las familias, como un grupo social compuesto por uno o más miembros, que no solo suplen necesidades sociales,

también construyen y apoyan vivencias y proyectos, que pueden ser grupales o individuales. Defienden así mismo, que cada familia construye su propia estructura y su identidad, así aunque otros grupos tengan características similares en cuanto a número de miembros, residencia o valores culturales, cada familia es un universo distinto, de hecho, cada personalidad dentro de la misma, es diferente, por tal razón, es imprescindible que se haga conciencia de dichas divergencias para aprender a vivir con ellas y respetar tanto a los miembros del grupo como a las demás familias.

Un concepto similar lo adquiere la Política Pública de Bogotá de la SDIS (2011-2025), considerando que las familias son el grupo primario de socialización y donde el ser humano comienza a desarrollarse; si bien estas son autónomas, están construidas históricamente con un trasfondo cultural y por tanto también son representantes de ello.

En este documento se definen las familias como:

Organizaciones sociales, construidas históricamente, constituidas por personas que se reconocen y son reconocidas en la diversidad de sus estructuras, arreglos, formas, relaciones, roles y subjetividades; están conformadas por grupos de dos o más personas de diferente o del mismo sexo, con hijos o sin ellos, unidas por una relación de parentesco por consanguinidad, afinidad, adopción o por afecto. Establecen vínculos de apoyo emocional, económico, de cuidado o de afecto, que comparten domicilio, residencia o lugar de habitación de manera habitual. Son sujetos colectivos de derecho. (Secretaría Distrital de Integración Social (SDIS), 2011, p. 34)

Así pues, la socialización es uno de los principales objetivos dentro del grupo familiar, pues desde allí se adquieren conceptos, desarrollan habilidades y se construye

la personalidad de cada uno de los miembros. La familia es el resultado de un apoyo material y afectivo, que se extiende desde la infancia hasta la edad adulta; en las primeras etapas de la vida, la familia carga un peso grande frente a la crianza y educación, consolidando las bases para el desarrollo integral de la infancia, en la edad adulta, ésta supone una red de apoyo para afrontar dificultades económicas, emocionales y sociales que cada miembro puede afrontar.

2.8.1 Estilos de Interacción Familiar

Dentro de las prácticas familiares los padres asumen determinadas conductas o acciones para educar a sus hijos, estas conductas, como es bien conocido, van desde las sanciones hasta las felicitaciones, de tal manera que los niños puedan ir adquiriendo las normas para el hogar o los comportamientos adecuados frente a determinada situación o en general a lo aprobado socialmente. Este proceso es conocido como estilos educativos parentales o estilos de interacción familiar, asociándolos a las prácticas educativas paternas, que suelen ser usadas para transmitir límites, responsabilidades y reconocer derechos y deberes, esenciales para la convivencia e interacciones efectivas.

Diana Baumrind (1967,1971 citada por Henao & García, 2009) define los estilos educativos parentales como la forma manifiesta en que los padres y madres ejercen el proceso de normatización y el manejo de autoridad ante los hijos, los cuales de manera general, son las acciones más representativas en el proceso educativo y van cambiando a medida que crecen los niños. Para Torío, Peña, y Rodríguez (2008) las prácticas educativas parentales, son tendencias globales de comportamiento, que obedecen a la interrelación entre control, afectividad y comunicación, y los padres, deben ser concientes

de este balance, de manera que, por ejemplo, la comunicación y el afecto tengan un buen razonamiento con la exigencia y el control.

Musitu y Cava, (2001) proponen cuatro estilos básicos de socialización, en los cuales pueden enmarcar algunas características correspondientes a los estilos de educación, no obstante cada familia complementa la disciplina con uno o varios de estos estilos, pues no hay una sola forma de educar y no siempre las acciones para sancionar o felicitar son las correctas, por ello llevar un buen balance entre las categorías de exigencia y afecto, es la clave para una adecuada educación.

- Estilo Parental Autorizativo

Este estilo se caracteriza por una alta aceptación/implicación y una alta coerción/imposición, los padres que ejercen este estilo, regularmente son buenos comunicadores y fomentan el diálogo con sus hijos, lo que les permite tener una relación satisfactoria, pues saben escuchar y están dispuestos a cambiar normas familiares, siempre y cuando se argumenten dichos cambios adecuadamente. Cuando se presenta una conducta incorrecta por parte de los hijos, los padres suelen utilizar el diálogo y el razonamiento con la coerción verbal y aunque ejercen un control firme en los puntos de divergencia, también utilizan el diálogo como principal promotor de la comunicación.

Según Torío, Peña, y Rodríguez (2008), el estilo autorizativo, parte de considerar los derechos y deberes dentro del grupo familiar, así como los individuales, reconociendo que cada miembro de la familia tiene tanto derechos como responsabilidades con respecto a las dinámicas y al otro. Es un estilo que hace énfasis en compartir responsabilidades, al mismo tiempo que se desarrolla la autonomía e independencia de

los niños. En general, conlleva efectos positivos para la socialización, tales como: una alta autoestima, desarrollo de habilidades sociales, se presentan menos conflictos entre padres e hijos y los niños suelen ser más independientes, interactivos y cariñosos con sus iguales.

- Estilo parental Indulgente

Según Musitu y Cava, (2001), los padres dentro de este estilo, se caracterizan por su implicación y aceptación de los hijos, así como por un grado bajo de coerción e imposición; igual que el estilo autoritativo, se maneja un alto nivel de comunicación, pero a diferencia del anterior, cuando se presentan conductas incorrectas, los padres Indulgentes no suelen utilizar la imposición, solo manejan el diálogo y el razonamiento para establecer los límites. Los hijos son considerados como personas maduras capaces de regular por sí mismos su comportamiento, asumiendo así los padres un rol importante como guías para explicar los distintos razonamientos evitando siempre el control coercitivo.

- Estilo Parental Autoritario

Henao y García (2009), explican que las personas adultas o padres que ejercen este tipo de educación, suelen imponer muchas reglas, esperan obediencia pero no explican a los hijos por qué es importante el seguimiento de normas, así mismo, son incapaces de ver los distintos puntos de vista del conflicto, la perspectiva del niño suele quedar anulada y debe respetar la autoridad de los adultos estableciéndola como ley para la convivencia.

Dentro de este estilo, Torío, Peña, y Rodríguez (2008), también sustentan que se dedica mucho tiempo a evaluar el comportamiento de los niños y no se ejerce el diálogo como elemento de la comunicación, por el contrario, escuchar a los más pequeños tiene poca importancia. Las medidas punitivas son más frecuentes, provocando que con el tiempo se formen personalidades con baja autoestima, afectividad y comunicación, pocas interacciones sociales y falta de perseverancia para alcanzar metas.

- Estilo parental Negligente

En esta forma de educar, se observa poca implicación de los padres en la conducta de los niños así como, un bajo nivel de imposición de normas. Éste estilo según Musitu y Cava (2001), se caracteriza por la escases de afecto y de límites (escasa supervisión y cuidado de los hijos) los padres, normalmente otorgan demasidas responsabilidades e independencia a los niños, cuando se presentan buenas conductas, estos son indiferentes ante ellas, de igual manera, cuando las acciones son incorrectas, no dialogan ni ejercen algún tipo de sanción. Estos padres en general, suelen ser poco afectivos, no explican las decisiones ni se involucran adecuadamente en la educación de los niños. Por su parte, los hijos criados bajo este estilo, suelen actuar impulsivamente, tener bajo control emocional, baja autoestima y son bastante testarudos.

Los estilos de educación parental, despliegan una gran importancia en la educación de los niños, pues estos no solo estarán presentes en la infancia, sino además marcarán un punto importante en la forma como se relacionan con los demás y como educará a sus propios hijos en el futuro, por tanto mantener un buen nivel de comunicación, reconocer las diferencias y respetar las opiniones de cada miembro familiar, es una tarea poco fácil para los adultos pero necesaria, de allí dependerá la

formación de personalidades fuertes emocionalmente y la construcción de interacciones sociales funcionales para el éxito en la vida.

Musitu y Cava (2001) coinciden en que un buen estilo educativo parental, esta basado en el balance entre el afecto y la autoridad, ninguno puede tener mayor importancia que el otro, pues generará descompensaciones en lo que se desea lograr. Así mismo, exponen que las técnicas coercitivas no deben entenderse como algo violento, por el contrario son técnicas que ayudan a la educación de lo niños, pero siempre deben estar dentro de un ambiente de implicación y aceptación entre padres e hijos. La coerción no influye negativamente cuando hay presencia de afecto en dicha relación.

2.8.2 Familias con Inteligencia Emocional

Como se ha aclarado anteriormente, la familia es un grupo importante de socialización, pero también como lo indica González y López (2006), es una red de comunicación en donde diariamente se mantienen conversaciones que entrelazan los afectos, las emociones, las actitudes, los rasgos de personalidades e intereses diferentes; convirtiéndose en el primer lugar donde el niño construye una conexión emocional con alguien (los adultos) y de esta conexión dependerá el desarrollo integral y su éxito en la vida.

Por lo anterior, los padres, madres y/o adultos que educan a los niños, deben tener la capacidad para reconocerse como personas emocionales, que sienten, pero también comprenden los sentimientos de los demás y pueden entablar relaciones sociales afectivas y funcionales que favorezcan el desarrollo personal, social y profesional de los

mismos; estos adultos, también deben entender que cada día la IE se fortalece y que no se está completamente capacitado afectivamente, por tanto deben dirigir sus esfuerzos a seguir formando su cociente emocional.

López y González (2003) sostienen que cuando un padre es maduro e inteligente emocionalmente, va aceptando progresivamente las cualidades de su hijo y desarrollando acciones para fomentar una educación afectiva, éste por su parte recibirá inconscientemente mensajes positivos que le permitirá autoevaluarse y formarse dentro de la IE, construyendo poco a poco relaciones sociales más estables y fortaleciendo su personalidad. Los niños observando las conductas de sus padres, se irán formando en la madurez emocional a medida que los adultos la practiquen.

Para González y López (2006) cuando los padres, como primeros educadores, logran crear un ambiente afectivo y con inteligencia emocional, establecen prioridades básicas, límites acordes a las vivencias familiares y responsabilidades consolidadas como las metas previstas para el proceso educativo y evolutivo de los individuos. La crianza entonces, aunque no es tarea fácil, se vuelve más efectiva y reflexiva, se consolida emocionalmente como una práctica más fuerte y razonable, que vela por los intereses de los miembros y respeta el desarrollo de cada uno, pero además, los integrantes de la familia entienden la importancia de los límites y del seguimiento de estos para una mejor convivencia y relación con los demás.

Algunas actitudes de los padres para estimular la Inteligencia Emocional que proponen González y López (2006) son:

- Dominar las propias respuestas emocionales, ya que su conducta incide más en el comportamiento de los niños, que las sanciones.
- Aprender a conocer a los niños, pues esto permite dirigir de manera puntual y efectiva los métodos de disciplina y formación de valores.
- Desarrollar modelos de reacción que reduzcan el mal comportamiento.
- Ser consecuentes en las propias acciones para generar confianza y seguridad.
- Ser concientes en las reglas y límites que se determinan y son necesarios para la buena educación de los niños.
- Ser estrictos pero positivos.
- Estar dispuestos a cambiar, siempre habrán cosas que mejorar y aprender, incluso de los mismos niños.

Establecer límites claros pero no rígidos, es un punto importante en las familias con inteligencia emocional, ya que estos generan una estructura que proporciona seguridad y responsabilidad para seguir las normas, las cuales deben ser acatadas por todos los miembros de la familia. Según González y López (2006), imponer límites, le permite al niño tener claridad sobre lo que quiere lograr y respetar lo que no puede hacer por asignación social, esto como parte de la educación será importante para pertenecer y mantener un lugar dentro de las diferentes sociedades con las que tendrá contacto a lo largo de la vida.

Así mismo, González y López (2006) exponen que los padres con un buen nivel de IE están preparados para establecer los límites y las responsabilidades en forma clara

y consistente, pero sobre todo adecuada al nivel del desarrollo de cada uno de los individuos, logrando así mismo, que los niños acepten dichas responsabilidades y asuman las consecuencias de sus actos, comprendiendo así lo que significa la reciprocidad y motivándolos a actuar de la mejor manera. Además, entienden que la mejor forma de mantener buenas relaciones es tratar a los demás como ellos mismos quieren ser tratados y que en ocasiones, es preciso posponer la satisfacción de los intereses personales para cumplir con las responsabilidades y acuerdos familiares o sociales.

Las familias con inteligencia emocional, logran hacer un mejor equipo para establecer normas que no atenten contra la integridad de ninguno de los miembros, así mismo son capaces de reconocerse como sujetos que están en contacto con los sentimientos, pueden identificarlos y responder a ellos sin sentirse limitados o expuestos, por el contrario reconocer las emociones, los hace más humanos, afectivos, empáticos, independientes, autónomos, comunicativos, educadores y aprendices a la vez.

2.8.3 Disciplina Positiva

Para Papalia, Wendkos, & Duskin, F, (2001), en ocasiones, es bien sabido que los padres castigan a los niños para suspender un determinado comportamiento, pero generalmente, los infantes aprenden más cuando se refuerza un comportamiento adecuado. Los refuerzos que utilizan los padres o adultos, pueden ser tangibles o intangibles. Cualquiera que sea el incentivo, es importante hacerle ver al niño que sus acciones han sido adecuadas y benefician social e individualmente a los participantes. Es trascendente educarlos con el altruismo y con el ejemplo, esto como forma de disciplinar sin agresión o negligencia.

Establecer una buena relación con los niños, no implica que no se les deba comunicar el error y la necesidad de rectificarlo. González y López (2006), exponen que además, es importante hacerlo de forma constructiva, comunicando con claridad el error o la conducta inadecuada y sobre todo dando siempre alternativas de solución. Corregir positivamente y sin alterarse es una oportunidad para entablar una buena comunicación y aclarar reglas dentro de la familia o grupo social. Corregir constructivamente, es una manera de disciplinar.

Para González y López (2006), “la disciplina está conformada por un conjunto de normas y reglas que ayudan al niño a actuar y a desempeñarse de manera organizada y eficiente” (p.86) los niños que son formados con disciplina, pueden conocer y controlar sus impulsos y emociones para así llevar a cabo sus obligaciones. La disciplina no es sinónimo de castigo ni de violencia, hoy en día este término es asociado al refuerzo positivo y al compromiso que debe adquirir el educando para cumplir con lo requerido, la disciplina le permite a los adultos ser claros y coherentes con las normas o límites y a su vez le facilita al niño vivir en comunidad y desarrollar habilidades personales.

La disciplina positiva según Shapiro (1997) se refiere al hecho de que los adultos deben proponer o buscar formas bien pensadas, previsibles y apropiadas para que los niños respondan a la mala conducta, todo esto según la edad y situación. Sin embargo, esto no es tarea fácil, pues requiere de mucha paciencia y afecto, así como de la buena comunicación entre los adultos para mantener los límites y la comprensión de los niños para seguirlos.

Lograr un equilibrio en la disciplina positiva es esencial para no pasar los límites de la misma y convertirse en un padre autoritario o demasiado permisivo. Para lograr un

balance efectivo, López y González (2006) sostienen que se deben esclarecer las normas básicas mientras se estimula al niño a seguirlas y desarrollar su capacidad para tomar decisiones y ser cada vez más autónomo e independiente en las mismas. Los padres, deben tener una actitud firme y respetar la dignidad, sin llegar a ser autoritarios.

En la disciplina positiva, las sanciones deben obedecer al constructivismo y reforzamiento de la acción, no solo a complacer los requerimientos de los padres, con estas acciones se busca reemplazar las conductas negativas por otras aceptables o positivas, que tendrán mayor beneficio para el niño y para su relación social y construcción de la personalidad. Las sanciones como lo exponen López y González (2006), consisten entonces en retirar los estímulos que son agradables para los pequeños o imponer algo que no les gusta tanto de forma que el niño pueda distinguir entre lo que se puede hacer y lo que no, así mismo a aceptar las consecuencias.

Para Shapiro (1997), los padres que practican una disciplina positiva, son capaces de definir primero los comportamientos positivos y así realizar la diferenciación con las conductas inaceptables, igualmente, hablan con los hijos acerca de los valores y las normas y su importancia para la sociedad o la familia, pueden prevenir los problemas antes de que se produzcan, porque son claros en sus objetivos y prevén conductas, finalmente son coherentes con las sanciones, ya que están guardan estrecha relación entre la norma y su consecuencia.

La disciplina positiva o afectiva es una estrategia importante para el desarrollo de la inteligencia emocional, pues le brinda a los adultos las herramientas para esclarecer límites, a través de la asignación de responsabilidades y acuerdos razonables, a su vez, posibilita que los niños vayan formando su autonomía, independencia y la capacidad para

tomar decisiones y ser consecuentes con sus actos, habilidades esenciales para establecer relaciones sociales funcionales. Igualmente, este tipo de disciplina, le permitirá al niño observar la justicia, y con la práctica será también objetivo y coherente con sus propias acciones y las de los demás.

2.9. Desarrollo Infantil

Durante los primeros tres años, el niño está utilizando todas sus habilidades para conocer el mundo y se está preparando para experimentar en él, acción que lo hará en la segunda gran etapa de su vida, la niñez temprana. Esta etapa se caracteriza por evidentes cambios físicos, motrices, mentales y afectivos, que lo ayudarán a construir nuevas capacidades para enfrentarse al mundo por sí solo, sin la constante ayuda del adulto. La interacción social, comienza a jugar un papel importante en el desarrollo de las habilidades previas a la lectoescritura y la memoria, igualmente ésta, sigue siendo indispensable para el desarrollo emocional de los niños.

2.9.1 Desarrollo Cognitivo en la Niñez temprana

Según el enfoque Piagetiano, el niño entre los 3 y los 6 años, está ubicado en la etapa Preoperacional. En esta etapa, el desarrollo del entendimiento y la capacidad de razonamiento son los logros más importantes que el niño alcanza por sus propios medios, pero sobre todo por la influencia del ambiente y las interacciones que se establecen. López y Arango (2003), sostienen que una gran característica de este desarrollo, son las preguntas permanentes, utilizadas como una herramienta para que los infantes puedan concluir, generalizar o particularizar. Los niños a esta edad, son grandes observadores y detallistas, lo que supone una ventaja para los procesos de análisis, que los llevará a la lectura y la escritura.

Así mismo, según Papalia, Wendkos, y Duskin (2001), en esta etapa, aparece la función simbólica, la cual le permite a los niños pensar acerca de objetos, imágenes o personas que no están presentes físicamente, pero que a través de las nuevas funciones cognitivas, le posibilitan crear representaciones para pensar y actuar. Si bien aún no logran separar completamente lo real de la fantasía, logran usar dicha función, para la imitación diferida, juegos de simulación y finalmente el lenguaje, no obstante, a medida que interactúa con el mundo, va adquiriendo una visión cada vez más objetiva de la realidad.

Papalia, Wendkos, y Duskin (2001), explican que la función simbólica, da paso a la comprensión del concepto de identidades, basándose en el discernimiento de características de los objetos o personas, concluyendo que aunque existan modificaciones superficiales, la naturaleza del objeto sigue siendo la misma. Aparece así, el pensamiento espacial, la causalidad, noción numérica y las bases para el concepto de conservación.

Otra característica importante en el desarrollo del niño de 3 a 6 años, es la centración en sí mismo, llamado por Piaget (citado en Papalia 2001) como el egocentrismo. En la primera parte de esta etapa, los niños asumen que todos perciben el mundo y sienten como él lo hace, lo que lo lleva a tener dificultades para separar la realidad de su propia fantasía, producida por su imaginación, elemento importante que también tiene gran protagonismo en estas edades. No obstante, según Papalia, Wendkos y Duskin (2001) investigaciones recientes sobre socialización infantil, han demostrado que incluso los niños más pequeños son capaces de sentir empatía, demostrando que el egocentrismo se da en menor medida de lo que pensó Piaget.

En cuanto al lenguaje, López y Arango (2003) sustentan que en esta edad, los niños adquieren un importante repertorio de palabras, que los ayuda a su función principal, comunicar lo que quieren y hacerse entender por los adultos. En un comienzo, estas palabras son la representación directa de lo que desean, por lo que suelen ser ni muy generales, ni muy específicas, pero este aspecto va cambiando a medida que interactúa con otros, logrando especificar aún más y con mayor detalle lo que quiere o desea obtener. La adquisición cada vez más amplia del lenguaje, es el progreso más evidente de esta etapa. A los cinco años, logra pensar en abstracto y con la ayuda del adulto, aprende a verbalizar su pensamiento, esta capacidad le permite además, describir objetos, situaciones o personas, así como sus propios sentimientos.

Hacia los seis años, el desarrollo del lenguaje es más notorio, puede expresar y comprender ideas de manera más clara y precisa, pueden mantener una conversación tanto con los adultos como con sus pares. Disfrutan relatar historias y hablar sobre sí mismos y su familia. Según López y Arango (2003) la comunicación no es algo que deban aprender, ahora resulta una gran diversión.

2.9.2 Desarrollo Emocional y Social

El desarrollo afectivo es tan importante como el desarrollo intelectual o moral de los niños, éste tiene lugar en las interacciones diarias y constantes que los niños entablan con los adultos, las cuales a su vez le transmiten seguridad y confianza, sentimientos importantes para el desarrollo de su personalidad. Y es que, el desarrollo de ésta última, es una de las más importantes características que tienen lugar en la etapa de la edad temprana, pues el niño consolida sus valores, fortalece habilidades y forma un autoconcepto.

El autoconcepto, según Papalia, Wendkos y Duskin (2001) es una construcción cognitiva, un sistema de representación que el niño adquiere respecto al yo, determinando cómo se siente en relación con los otros. Aunque la imagen de sí mismo, se descubre en los primeros años, en la niñez temprana, este autoconcepto es más claro y completo, pues las funciones y nuevas habilidades cognitivas, le posibilitan entender mejor su visión de sí mismo, partiendo de cómo lo ven o perciben los otros.

Papalia, Wendkos, y Duskin (2001) también explican que simultáneamente al desarrollo del autoconcepto, los niños son más sensibles al comprender sus emociones y los sentimientos de los demás, entienden que éstas están asociadas a experiencias y a deseos, pero también se enfrentan a emociones como la vergüenza y el orgullo, lo que les impide conciliar sentimientos conflictivos. López y Arango (2003) sostienen que, a medida que el niño se acerca al final de esta etapa aprende a querer más a las personas, a convivir mejor y a tener mayor control sobre sí mismo. La madurez de las emociones, se expresa en aceptar que los demás también tienen necesidades y derechos.

Aunque el desarrollo emocional y social es más amplio y cada vez más maduro, es inevitable que en esta etapa, los niños se centren en sí mismos, por tanto es más difícil que acepten la crítica o el fracaso. Para López y Arango (2003), los comportamientos son más explosivos e impredecibles; los sentimientos más concurrentes en esta edad, son los de competencia y las envidias hacia sus compañeros, que si no se manejan a tiempo y se resuelven de la mejor manera, pueden crear situaciones de conflicto temporales o permanentes. Hacen amigos fácilmente, pero pueden cambiarlos con facilidad.

Según Papalia, Wendkos, y Duskin, (2001), la presencia de dichos comportamientos explosivos, lleva a la agresividad, que inevitablemente está presente

en la infancia, puede observarse de forma instrumental, empleada como medio para alcanzar un objetivo (en los niños pequeños con frecuencia se observa que pelean por un juguete, pero no para hacerle daño a alguien más). Cuando se piensa en lastimar a otra persona, se considera como una agresión hostil, que puede pasar a ser declarada o relacional, esto por el bajo autocontrol o la posible negligencia de los adultos.

No ayudarle a los niños a expresar correctamente la ira, puede llevarlos a ser sujetos antisociales, dificultando su socialización y desarrollo personal, de allí la importancia de no inhibir las emociones como la ira o el miedo, por el contrario los adultos deben enseñar estrategias para saber actuar ante estas situaciones, de forma que puedan ser superadas y así evitar exclusiones del grupo o supresiones de la amistad.

En las investigaciones de Papalia, Wendkos y Duskin (2001) sugieren que la confusión en la comprensión de los sentimientos propios por parte de los niños, se debe a la incapacidad que tienen para reconocer que pueden experimentar distintas emociones en una misma situación y al mismo tiempo, esto debido a dos grandes aspectos; la calidad de la emoción y el objetivo hacia el que se dirige dicha emoción. Así mismo, sugieren que los niños atraviesan por cinco niveles de desarrollo emocional, sin edad determinada.

Nivel 0: El niño se encuentra en la etapa de las representaciones únicas, por lo que le es difícil comprender la coexistencia de dos sentimientos.

Nivel 1: Con la adquisición gradual de su independencia, también logran categorizar en dos grandes clasificaciones las emociones: positivas y negativas, posibilitando que se percaten de dos emociones simultáneas, solo si pertenecen a una

misma clasificación y están dirigidas al mismo objetivo. En este nivel, los niños aun no comprenden que pueden sentir distintas emociones por una persona, solo pueden hallar un grupo de emociones para determinado adulto o par.

Nivel 2: En este nivel, los niños aun no pueden admitir que sienten emociones contradictorias, pero si son capaces de reconocer que poseen dos sentimientos del mismo tipo y al mismo tiempo, pero dirigidos a objetivos diferentes.

Nivel 3: Cuando se desarrollan sistemas de representación, los niños ya logran entender que tienen sentimientos contrarios al mismo tiempo, pero dirigidos a objetivos diferentes, por ejemplo pueden amar a su madre, pero expresar un sentimiento negativo hacia su hermano. Sin embargo, aún son incapaces de reconocer que pueden tener sentimientos de distintos tipos por una persona.

Nivel 4: Pueden describir sentimientos conflictivos hacia el mismo objetivo (angustia y emoción al mismo tiempo)

Al iniciar la etapa de la edad temprana, al niño le cuesta comunicar y entender sus sentimientos, pero el deseo de ser independiente, lo lleva a adquirir más conciencia de su vida emocional, obteniendo un autocontrol más notorio y, aunque los sentimientos que experimenta pueden ser aún intensos, al finalizar la edad temprana e iniciar la intermedia, el niño halla la manera para expresarlos de forma constructiva, tratando de no afectar ni afectarse. No obstante, el autocontrol que puedan construir los infantes en esta edad, esta muy mediado por la interacción con sus padres y adultos, pues son ellos quienes proponen los límites y transmiten una educación emocional.

2.10. Marco Referencial

Las necesidades actuales, obligan a que el proceso de cambio en la sociedad se desarrolle de manera apresurada, por lo que la capacidad de adaptación de los sujetos, también se ve forzada a acelerar su proceso; entonces, las distintas entidades y la misma sociedad, entra en la obligación de potenciar capacidades adaptativas para poder hacer frente a las necesidades que van surgiendo. Dichos cambios, no solo ocurren en las distintas disciplinas humanas, además se instalan en el propio desarrollo del ser y, la capacidad que logren desarrollar los sujetos para no dejarse afectar fácilmente por los estímulos externos o saber sobrellevarlos, se vincula directamente con el desarrollo emocional de los mismos. Por ello, siempre va hacer valido saber sobrellevar las emociones que generan acciones negativas y comprenderlas para cambiar actitudes. Las destrezas emocionales, pueden llegar a ser las que aseguren el éxito y la adaptación en un entorno desafiante, estresante y que requiere de un análisis y reflexión constante para la toma de decisiones y resolución de conflictos adecuadamente. (Gil-Olarte, Guil, B, Serrano, D, & Larrán, E, 2014)

La inteligencia emocional, se convierte en una habilidad para sobrellevar los distintos conflictos que se presentan en la vida diaria, aplicándola no como una capacidad más en la vida de los seres humanos, sino convirtiéndola en un aspecto transversal en el proceso, generadora de hábitos afectivos y sociales que determinan la funcionalidad en las interacciones y el desarrollo de la personalidad. Ruvalcaba, Gallegos, Villegas, & Lorenzo, (2013) llevaron a cabo el estudio “Influencia de las Habilidades Emocionales, Los Estilos de Comunicación y Los Estilos Parentales sobre el Clima Familiar” en donde se expone como punto de partida, que muchos de los problemas que tienen que ver con

la salud mental, las conductas agresivas y el riesgo en niños y jóvenes, o todo aquello que afecte el bienestar del individuo y su comunidad, provienen de una falta de habilidad para relacionarse de manera positiva, y de la incapacidad para regularse emocionalmente.

Así mismo, indican que la IE aunque se aprende a lo largo de la vida, sus primeras bases se trabajan en la familia, allí los padres marcan pautas y patrones de las manifestaciones emocionales y por esto, investigar sus mecanismos e influencias, debe ser el punto de partida para comprender y analizar el clima familiar, de manera que se pueda fortalecer habilidades socio-emocionales desde la infancia, garantizando una educación emocional durante toda la vida, que inicia en el seno familiar y se complementa en la escuela y las relaciones sociales con agentes externos.

Al respecto, Burrola, H, Burrola, M, & Viramontes, A, (2016.) En su estudio “Inteligencia Emocional e Integración Grupal en el Aula: Dos consideraciones en la Formación Docente”, con una modalidad de investigación-acción, desarrollaron actividades en grupos, analizaron y reflexionaron sobre las observaciones encontradas en cuanto a conductas y respuestas sistematizadas; concluyendo que educar emocionalmente no es una tarea fácil ni individualizada, al contrario, ésta debe llevarse en conjunto con los padres de familia, de manera que se tengan resultados más efectivos y duraderos. Pues su investigación demostró también, que los estudiantes que tienen una relación afectiva estrecha con sus padres, se relacionan más favorablemente con sus compañeros, tienen más seguridad en sí mismos y respetan a los individuos que los rodean; contrario a aquellos que su relación parental es más distante, quienes demuestran inseguridad o autoritarismo en las interacciones con sus compañeros.

Oros, Manucci, & Richaud (2011) Sostienen que “La educación emocional, debe ser considerada como un proceso continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del cognitivo. Ambos elementos son esenciales para el desarrollo de la personalidad integral” (p. 496). La escuela no sería la única responsable de la educación integral, el hogar como principal educador y por excelencia el lugar donde se imparte la educación emocional, debe propender por que ésta sea un proceso natural y constante en la vida de los niños. Por ello educar emocionalmente no debe ir dirigido solamente a los estudiantes, también a los padres de familia como principales generadores de ejemplo de vida.

Lo anterior también es respaldado por la investigación de Ruvalcaba, R, Gallegos, G, Villegas, G, & Lorenzo, A (2013), quienes concluyen que la IE incorpora diferentes habilidades, como la percepción y expresión precisa de la emoción, la comprensión de ésta y su autorregulación; por ello la enseñanza de estas debe ser parte de los programas de prevención e intervención temprana, no solo de los niños y adolescentes, sino también de los adultos. Sugiriendo que el desarrollo de la IE en estos últimos, es una vía efectiva para el fomento de un clima familiar positivo y mejoramiento de la calidad de vida.

Hablar de Inteligencia Emocional en la familia para el desarrollo de habilidades emocionales en niños, también implica observar sobre las prácticas que los padres o cuidadores utilizan para fomentar conductas positivas en los niños. Diversas investigaciones, han dirigido sus esfuerzos por comprender la relación entre los estilos parentales y el desarrollo de la IE, obteniendo como resultado varios estilos de interacción familiar, que conducen el aprendizaje de normas y la educación emocional de los más pequeños, no obstante dichos estilos también están marcados por la IE de los padres.

Para Isaza & Henao, (2012) quienes desarrollaron una investigación sobre la “Influencia del Clima Sociofamiliar y Estilos de Interacción Parental sobre el Desarrollo de Habilidades Sociales en Niños y Niñas”. La familia representa un papel relevante para el desarrollo emocional y social, por lo que su estudio se basó en la familia y las variables que confluyen en ella, como es el caso de los estilos de interacción parental y el clima familiar. En el proceso, encontraron que los padres que logran generar espacios con estructuras cohesionadas, propician el aprendizaje de repertorios sociales y disminuyen los temores sociales iniciales. Por el contrario, los padres estrictos y autoritarios, con estilos más disciplinados y sin orientación emocional, limitan a sus hijos en su aproximación a situaciones sociales constructivas.

Además, estas autoras defienden que los padres con estrategias equilibradas, caracterizadas por el diálogo, las expresiones de afecto y las normas claramente constituidas, favorecen en los niños repertorios sociales y por tanto emocionales más amplios; por el contrario los hogares que tienen actitudes más punitivas, autoritarias o de poco control y permisividad, generan en los infantes comportamientos disfuncionales y pobres en aprendizajes.

Así mismo, lo señalan Gil-Olarte, Guil, B, Serrano, D, & Larrán, E, (2014) en su investigación “Inteligencia Emocional y Clima Familiar” confirmando que los climas cohesionados potencian el desarrollo de la IE, mientras que los climas familiares conflictivos, producen en las personas déficit en su conciencia emocional. También este estudio, basado en el modelo de capacidades de Salovey y Mayer (1997) dirigido únicamente a mujeres, logra establecer que estas, promueven una mayor y mejor interacción emocional con los hijos, logrando así estos últimos, asimilar una adecuada

capacidad para reconocer, comprender y regular sus emociones, desarrollando competencias emocionales propias y adaptándose a la vida social y las necesidades que de ésta surgen. Es razonable pensar entonces, que las madres o mujeres que muestran atención a las necesidades emocionales de los niños y en general de su familia, responden a ellas de una manera más adecuada, induciendo una mejora en la IE propia y de sus familiares.

Ramirez, Ferrando, & Sainz ¿Influyen los estilos parentales y la Inteligencia Emocional de los Padres en el desarrollo Emocional de sus Hijos Escolarizados en Segundo Ciclo de Educación infantil? (2015), indican además que un cuidador sensible a las señales de los niños y niñas y que responde a ellas de una manera bidireccional, teniendo en cuenta el interés del niño, pero fijando límites comprensibles, inducirá una alta IE en los niños, basada en la minimización del estrés y aumentando la aceptación por sí mismo y los demás.

Igualmente, se determina que la relación entre la IE de los niños y la IE de los padres, depende de la capacidad emocional de los adultos, y cómo esta influirá en el desarrollo afectivo de los niños. Ruvalcab, Gallegos, Robles, Morales, & González, (2012) en su indagación sobre “Inteligencia Emocional en la Mejora de los Estilos Educativos de Padres con Hijos en Edad Escolar” también hallaron que los padres de familia con mayor Inteligencia Emocional, favorecen el desarrollo de habilidades emocionales, a través, de la comunicación afectiva y positiva. Se puede concluir a partir de estos estudios, que para desarrollar habilidades emocionales, es necesario estar en contacto con modelos emocionalmente hábiles.

Educación en emociones, es un aprendizaje que se extiende desde el nacimiento y durante toda la vida, los principales precursores de ello, son el hogar y la escuela como los primeros entes socializadores de los niños, por ello los programas deben ir dirigidos al desarrollo de competencias emocionales tanto a niños como a familiares, llevando una educación corresponsable y articulada en beneficio del proceso integral de los niños. La importancia de incluir una educación emocional desde la infancia, radica en la trascendencia que se le da a los sentimientos para lograr que los niños se desenvuelvan de forma segura, tanto en su cotidianidad como consigo mismos, factores relevantes para la vida.

Es así que el niño en educación infantil, debe comenzar a desarrollar la capacidad para manejar sus emociones de forma apropiada, a tener buenas estrategias para afrontar y controlar aquellas emociones que lo hagan sentirse inseguro o de forma inadecuada, así como automotivarse para desarrollar emociones positivas, regulando la impulsividad, tolerando la frustración y afrontando los cambios con flexibilidad. (Heras, Cepa, & Lara, 2016)

La necesidad de implementar una Educación Emocional durante los primeros años, es una prioridad en el sistema educativo, así lo demuestra el estudio realizado por De Nóbrega & Franco, (2014) "Inteligencia Emocional: la Comprensión Emocional y las Relaciones entre Pares en el Jardín de Infancia" cuyos participantes fueron 212 niños y niñas; en esta investigación, se logró establecer, entre otras cosas, la relación entre la comprensión emocional y la aceptación entre pares, evidenciando, que cuanto mayor la IE de los niños, mayor la aceptación, la popularidad y menor el rechazo, es decir, las interacciones sociales se basaban en la comprensión mutua y la buena comunicación.

Concluyentemente si los niños son populares o impopulares, si tienen amigos o no, si tienen influencia constructiva o destructiva sobre el funcionamiento del grupo, son aspectos de interaccion social que estan influenciados por la manera como los niños comprenden y regulan sus emociones.

Desarrollar competencias emocionales en niños de primera infancia, no solo permite el desenvolvimiento pleno de los individuos, además de mejorar o fortalecer las competencias socio-emocionales desde temprana edad, al mismo tiempo, ayuda a prevenir el rechazo social y en consecuencia, las patologías de éste. (Mateu, Piqueras, Rivera, Espada, & Orgilés, 2014)

Así, los estudios retomados persisten en que la estabilidad emocional y las interacciones sociales, estan relacionadas directamente con la calidad de las relaciones que se establecen en las edad infantil, puesto que estas le brindarán los instrumentos o herramientas emocionales, afectivas y sociales necesarias para que los niños se desenvuelvan satisfactoriamente a lo largo de su vida. Por ello, propender por una educacion emocional incluyendo a la familia, es un reto que debe asumirse, para fortalecer también, una comunicación asertiva, formar la personalidad y conformar una perspectiva positiva de sí mismo.

3. Capítulo III: Método

En el ejercicio docente, se adquiere el compromiso por observar las situaciones concurrentes en la práctica pedagógica, así como gestionar acciones para que éstas trasciendan lo más positivamente posible, siempre con aras de mejorar la práctica educativa. El interés por el conocimiento y el aprendizaje significativo, son ejemplo de las preocupaciones diarias de los maestros, además, la motivación por el aprendizaje y el disfrute de éste, también son factores que preocupan en el quehacer docente. Lo que obliga a concebir al estudiante como un ser integral que puede desarrollar procesos cognitivos, y además emocionales y sociales.

Entender que el ser humano es tanto lógico y racional, como social y emocional, exige a la educación implementar planes de acción que se originan de la necesidad de conocer e interpretar la parte emocional de cada ser humano y cómo ésta trasciende durante toda la vida; de modo que, no se fundamente solo en competencias académicas, sino, se logre integrar la emocionalidad con las habilidades cognitivas, obteniendo una formación articulada y efectiva.

La presente investigación se plantea la necesidad de describir y comprender la influencia que tiene la educación emocional en el desarrollo de habilidades necesarias para la interacción social y la formación de la personalidad, esto, visto desde la educación de la primera infancia y su trascendencia para su desarrollo social y emocional durante la vida. Comprendiendo además que la familia es el primer grupo socializador y la influencia que ésta tiene sobre la trasmisión de valores y normas, también se hace necesario trabajar con ella, para conocer su educación emocional y la importancia de dicha educación en los procesos emocionales de los niños y niñas.

Considerando lo anterior, este estudio se enmarca en la metodología cuantitativa; que desde el campo de las ciencias sociales y específicamente desde la Educación, permite crear conocimientos sobre la realidad, posibilita observar, medir y estimar su estructura, la relación y funcionamiento entre sus elementos, así como los cambios que experimenta. En palabras de Hernández, Baptista y Fernández (2014), la metodología cuantitativa, si bien pretende delimitar intencionalmente la información, que permita consolidar teorías y establecer con mayor exactitud patrones de comportamiento de la población estudiada, también ofrece la posibilidad de generalizar los resultados enfocándose puntualmente en fenómenos determinados y así crear propuestas de solución o aportar evidencias empíricas para ello, desde una mirada objetiva.

Para Berardi, “la investigación social cuantitativa, vinculada al campo educativo, procura analizar datos objetivados u objetivables, conceptos, variables; su medición parece sustentar la demostración de causalidad de los fenómenos, que luego se procuran generalizar” (2015, p. 49). Así pues, la información que se recolecta en este tipo de investigación procura ser sistemática y estructurada, de manera que se facilite su análisis.

En el caso concreto de esta investigación, la metodología cuantitativa con diseño cuasi-experimental permitirá estimar las habilidades de la Inteligencia Emocional en niños y padres, a través de distintos instrumentos de medición, para validar la pertinencia de propuestas educativas dirigidas a estudiantes y familias, fomentando la corresponsabilidad y conciencia sobre esta dimensión humana; todo ello a través de la comprobación numérica y el análisis estadístico de la información recolectada.

3.1. Objetivos

3.1.1 Objetivo General

Estimular los niveles de Inteligencia Emocional y las habilidades sociales de padres de familia y estudiantes entre las cinco y seis años, del Colegio Manuel Cepeda Vargas, a través de una propuesta de Educación Emocional, para comprender y analizar su influencia en el desarrollo infantil.

3.1.2 Objetivos Específicos

- Conocer los niveles de Inteligencia Emocional de padres de familia y las capacidades emocionales de los niños, a través de instrumentos psicométricos, que permitan observar los posibles cambios de éstas, antes y después de la implementación de la propuesta en Educación Emocional.
- Favorecer el reconocimiento de los sentimientos propios y la comprensión de los sentimientos y las emociones de los demás, así como fortalecer las habilidades sociales, a través de estrategias de aprendizaje emocional
- Proponer e implementar estrategias que posibiliten el manejo adecuado de las emociones, y así una mejor madurez emocional en niños y padres de familia, a través de una propuesta de Educación Emocional.

3.2. Participantes

Como respuesta al objetivo principal de esta investigación, encaminado hacia la intervención pedagógica en emocionalidad, dirigido a padres, madres y niños, se toma como población a los estudiantes de grado Transición y respectivos acudientes de primera infancia del colegio Manuel Cepeda Vargas, sede A. En general, la comunidad se encuentra en estratos de nivel socioeconómicos 1 y 2, con situaciones laborales inestables. Los tipos de familia que predominan, son los de tipo extendido, es decir residen con abuelos, tíos, primos, entre otros, de tipo monoparental y nuclear. El nivel educativo de los padres oscila entre educación media básica y educación superior, siendo la primera, la sobresaliente entre ellos.

En cuanto a los niños y niñas de primera infancia, se ha observado, que en general algunos tienen dificultad para expresar sus emociones y por tanto sus conductas suelen disgustar o incomodar a los otros compañeros, igualmente, también hay niños que destacan por ser altamente independientes y mantener relaciones sociales afectivas.

El grupo de transición 01 del centro educativo, está conformado por un total de 23 estudiantes en edades de 5 y 6 años, de los cuales 14 son niños y 9 niñas. Con esta parte de la población se realizó una serie de talleres que permitieron resaltar y observar el manejo o grado de Inteligencia Emocional, además, se aplicó el cuestionario CIEMPRE dirigido a estudiantes en educación Preescolar.

Los padres de familia de cada uno de los niños del grado transición, oscilan en edades entre 25 y 56 años; es una muestra de 23 participantes permanentes, a la cual se le aplicó una encuesta tipo Likert (TMMS-24 Trait Meta-Mood Scale).

3.3. Muestra

La muestra que se maneja en el estudio, es no probabilística, ésta “*supone un procedimiento de selección orientado por las características de la investigación, más que por un criterio estadístico de generalización*” (Hernández, Baptista, & Fernández, 2014, p. 189) Por lo tanto, la muestra se hace por conveniencia, puesto que no fue elegida al azar, por el contrario, el grupo se encontraba conformado y representaba accesibilidad para la investigación, de manera que el trabajo pudiera tener mayor facilidad operativa, ser mas sistémico, continuo y organizado.

3.3.1. Criterios de Inclusión

Todos los niños y niñas del grado Transición 001, así como sus padres, madres y o acudientes.

3.3.2. Criterios de Exclusión

Encuestas que no sean respondidas en su totalidad o personas que expresen su deseo de no participación en la misma.

3.4. Escenario

El presente estudio se desarrolló en la IED Manuel Cepeda Vargas, ubicado al sur de la ciudad de Bogotá, Colombia. Esta Institución cuenta con instalaciones para la atención de la primera infancia, educación primaria, básica y media. El contexto de la sede A, se ubica en un sector con altos índices de delincuencia, por las actividades económicas manejadas alrededor, aunque mayormente la zona es residencial, también se evidencian bodegas de reciclaje, zonas comerciales y microempresas.

Las diferentes etapas de la investigación, tuvieron lugar en las instalaciones del colegio. Los instrumentos de medición y los talleres tanto para padres como para niños, se aplicaron en diversos espacios que les permitieron sentirse cómodos, los motivaron a expresarse libremente, mantener la concentración y actuar con la mayor naturalidad, de manera que la información proporcionada fuera lo más auténtica posible.

3.5. Instrumentos de Recolección de Información

3.5.1. Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24)

El instrumento aplicado tanto a padres y madres, fue la TMMS-24 tipo Likert. En su versión original consta de 48 ítems, pero fue adaptada al español y reducida a 28 ítems por Pablo Fernández, de manera que pudiera ser aplicada a adultos mayores de 18 años. (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, 1995, adaptación al castellano por Fernández-Berrocal, Alcaide, Domínguez, Fernández-McNally, Ramos y Ravira, 1998). (Ver anexo 2)

La TMMS-24, está compuesta por enunciados verbales cortos, a los cuales la persona encuestada debe darle un valor según su propia estimación de las habilidades propias de la IE. Dicho indicador según Fernández y Extremera, (2003) se denomina “Índice de Inteligencia Emocional Percibida o auto-informada (IEP)” y cumple con el papel de informar y dar a conocer las creencias propias de cada sujeto sobre el manejo y conocimiento de las emociones propias.

Este tipo de cuestionario, ha sido uno de los más utilizados en temas de la IE, puesto que su escala proporciona al investigador una estimación personal sobre los aspectos reflexivos de la experiencia emocional de la población (Fernández y Extremera,

2003) permitiendo así una observación propia de cada sujeto sobre sus competencias emocionales y como estas influyen en la interacción social.

La TMMS-24 está compuesta por tres dimensiones o sub-factores derivadas de los factores originales: atención a los propios sentimientos (percepción), claridad emocional (Comprensión) y reparación de las propias emociones (Regulación), cada uno de estos factores, está compuesto por ocho ítems que son valorados en una escala de uno a cinco, según la honestidad y proximidad que sienta el encuestado con la afirmación correspondiente.

Esta encuesta se aplicó en la presente investigación, porque permite conocer el índice emocional de cada uno de los encuestados, así como su recepción a las emociones de los demás, la discriminación emocional, la atención hacia sus emociones y la forma como las maneja y permite realizar una aproximación al perfil emocional.

3.5.1.1. Validez y Confiabilidad

La TMMS-24 es una versión reducida de la TMMS-48 y aunque tiene sub-factores para su valoración, sigue estando compuesta por los tres factores originales: atención con una fiabilidad de Alfa de Cronbach de (0,90), claridad con (0,90) y reparación (0,86), no obstante algunos ítems de la escala fueron excluidos por su baja fiabilidad y escaso aporte a la fiabilidad total de la escala general en castellano, así como también fueron eliminados ítems que no parecían evaluar la IE intrapersonal, por el contrario se enfocaban en habilidades interpersonales. De esta forma, al eliminar y reducir ítems de la escala original, la TMMS-24 ha aumentado su fiabilidad, re-convirtiendo también, los ítems formulados de forma negativa a positiva, proporcionando mayor claridad y comprensión del mismo al encuestado, obteniendo un Alfa de Cronbach de .90,

obteniendo una fiabilidad test retest adecuada. (Extremera P, Fernández, Mestre, & Guil, 2004)

3.5.1.2. Evaluación de la TMMS-24

La TMMS-24 contiene 24 ítems divididos de acuerdo con factores básicos, cada uno es valorado en una escala de 1 a 5. Dichos ítems, corresponden a tres dimensiones claves de la IE, percepción, comprensión y regulación emocional. La tabla número 2 muestra las dimensiones y su respectiva definición (Vivas, Gallego y González, 2007)

Tabla 2: Componentes de la IE en la TMMS-24

Dimensión	Definición
Percepción	Soy capaz de sentir y expresar los sentimientos de forma adecuada
Comprensión	Comprendo bien mis estados emocionales
Regulación	Soy capaz de regular los estados emocionales correctamente

Tomado de CIEMPRE cuestionario de inteligencia emocional para niños y niñas de preescolar (Tamayo, Echeverry y Araque, 2006)

Para obtener una puntuación de cada una de las dimensiones, es preciso sumar los ítems de cada una de ellas, así los puntos del 1 al 8 corresponden a percepción, del 9 al 16 a comprensión y los ítems del 17 al 24 hacen parte de la dimensión regulación. En la tabla número 3, se muestran los puntos de corte tanto para hombres como para

mujeres, puesto que existen diferencias en las puntuaciones para cada uno de ellos.
(Vivas, Gallego, & González, 2007)

Tabla 3: Puntuación de los ítems

	Puntuación Hombres	Puntuación Mujeres
Percepción	Debe mejorar su percepción: presta poca atención < 21	Debe mejorar su percepción: presta poca atención < 24
	Adecuada percepción: 22 a 32	Adecuada percepción 25 a 35
	Debe mejorar su percepción: presta demasiada atención > 33	Debe mejorar su percepción: presta demasiada atención > 36
	Puntuación Hombres	Puntuación Mujeres
Comprensión	Debe mejorar su comprensión: < 25	Debe mejorar su comprensión: < 23
	Adecuada comprensión: 26 a 35	Adecuada comprensión: 24 a 34
	Excelente comprensión: > 36	Excelente comprensión: > 35

	Puntuación Hombres	Puntuación Mujeres
Regulación	Debe mejorar su regulación: < 23	Debe mejorar su regulación: < 23
	Adecuada regulación: 24 a 35	Adecuada regulación: 24 a 34
	Excelente regulación: > 36	Excelente regulación: > 35

Tomado de CIEMPRES cuestionario de inteligencia emocional para niños y niñas de preescolar (Tamayo, Echeverry y Araque, 2006)

Es importante mencionar que la veracidad de los datos obtenidos depende de la honestidad y sinceridad con la que los sujetos, en este caso madres, padres o acudientes, hayan tenido en el momento de responder cada uno de los enunciados.

3.5.2. CIEMPRES. Cuestionario de Inteligencia Emocional para Niños y Niñas de Preescolar

CIEMPRES, es un cuestionario psicométrico desarrollado desde el año 2004 por Gloria Tamayo, Claudia Echeverry y Luz Araque, con el apoyo de la Universidad Cooperativa de Colombia, seccional Medellín, es un instrumento que se apoyó en las necesidades de niños y niñas y en la carencia de un instrumento adecuado y confiable para medir las habilidades emocionales. Tuvo varias fases de construcción y fue puesto en consideración de expertos en el tema, obteniendo así una validez altamente satisfactoria. Actualmente, CIEMPRES es el único cuestionario con validez aprobada en Colombia.

El cuestionario se concentra en su totalidad, en siete escalas de las habilidades emocionales, las cuales después de ser evaluadas y sometidas a una escala factorial, de acuerdo a la investigación de estas autoras, se obtuvo un valor para cada una, medido en escalas de: Bajo, Medio bajo, Medio alto y Alto. CIEMPRE, está diseñado para ser aplicado por docentes, psicólogos o profesionales en educación, teniendo como base la observación de actitudes y habilidades emocionales de los niños en edad Preescolar. (Anexo 3)

Las siete escalas y el número de ítem relacional, así como los valores de los cuartiles por sexo (niño, niña) se relacionan a continuación:

Tabla 4: Desempeño de Habilidades Emocionales por escala

COMPETENCIA	NÚMERO DE ÍTEM
Actitud de Compartir	1,4,6,7,14,22,39,41
Identificación de sentimientos	2,8,9,18,24,28,33,36
Solución creativa de Conflictos	3,21,30,40,43
Empatía	5,10,13,25,34,38,44
Independencia	11,12,15,23,42
Persistencia	16,,17,19,20,27,29
Amabilidad	26,31,32,35,37

Tomado de CIEMPRE cuestionario de inteligencia emocional para niños y niñas de preescolar (Tamayo, Echeverry y Araque, 2006)

Tabla 5: Valores de los cuartiles para Niños

Escala	Bajo	Medio Bajo	Medio Alto	Alto
Actitud de Compartir	Puntajes menores de 24	Puntajes por debajo de 30	Puntajes entre 30 y 33	Puntajes mayores de 33
Identificación de sentimientos	Puntajes menores de 22	Puntajes por debajo de 27	Puntajes entre 27 y 30	Puntajes mayores de 30
Solución creativa de Conflictos	Puntajes menores de 12	Puntajes por debajo de 14	Puntajes entre 14 y 20	Puntajes mayores de 20
Empatía	Puntajes menores de 18	Puntajes por debajo de 22	Puntajes entre 22 y 27	Puntajes mayores de 27
Independencia	Puntajes menores de 15	Puntajes por debajo de 17	Puntajes entre 17 y 19	Puntajes mayores de 19
Persistencia	Puntajes menores de 14	Puntajes por debajo de 19	Puntajes entre 19 y 25	Puntajes mayores de 25
Amabilidad	Puntajes menores de 13	Puntajes por debajo de 18	Puntajes entre 18 y 21	Puntajes mayores de 21

Tomado de CIEMPRE cuestionario de inteligencia emocional para niños y niñas de preescolar (Tamayo, Echeverry y Araque, 2006)

Tabla 6: Valores de los cuartiles para Niñas

Escala	Bajo	Medio Bajo	Medio Alto	Alto
Actitud de Compartir	Puntajes menores de 29	Puntajes por debajo de 35	Puntajes entre 35 y 36	Puntajes mayores de 36
Identificación de sentimientos	Puntajes menores de 26	Puntajes por debajo de 29	Puntajes entre 29 y 33	Puntajes mayores de 33
Solución creativa de Conflictos	Puntajes menores de 16	Puntajes por debajo de 19	Puntajes entre 19 y 23	Puntajes mayores de 23
Empatía	Puntajes menores de 22	Puntajes por debajo de 24	Puntajes entre 24 y 32	Puntajes mayores de 32
Independencia	Puntajes menores de 17	Puntajes por debajo de 19	Puntajes entre 19 y 21	Puntajes mayores de 21
Persistencia	Puntajes menores de 17	Puntajes por debajo de 22	Puntajes entre 22 y 26	Puntajes mayores de 26
Amabilidad	Puntajes menores de 17	Puntajes por debajo de 20	Puntajes entre 20 y 22	Puntajes mayores de 22

Tomado de CIEMPRE cuestionario de inteligencia emocional para niños y niñas de preescolar (Tamayo, Echeverry y Araque, 2006)

3.6. Procedimiento

El proceso de investigación, estuvo dividido en varios hitos importantes para su aplicación y seguimiento organizado. En un primer momento, se informó a la coordinadora como jefe inmediato de la Institución Educativa, la intención de llevar a cabo

una propuesta para la estimulación de la Inteligencia Emocional, en ese momento se especificó los lugares y la población que participaría. Igualmente, se le explicó el objetivo principal de la investigación y la utilidad futura de ésta.

Teniendo el aval de las directivas de la institución, se inician con los talleres de padres y las sesiones con los niños del grupo 001 de Transición. En el primer taller para padres, se les explica de modo similar la intención de las intervenciones tanto para ellos como para los niños, concientizándolos sobre la importancia de la temática. Así mismo, se les proporciona los consentimientos informados, aclarándoles la voluntariedad en el estudio y confiabilidad de los datos tratados.

Teniendo el consentimiento de los padres, se les aplica el instrumento TMMS-24, el cual por ser un test de tipo autoinforme, fue realizado de manera individual durante el primer taller para padres, con presencia de la investigadora para aclarar dudas con respecto a su diligenciamiento. Posteriormente se pide a los acudientes que respondan el cuestionario CIEMPRE, basándose en las observaciones de las conductas de sus hijos. Cuestionario que posteriormente también fue diligenciado por la docente titular del grupo, obteniendo así dos pre-informes por cada estudiante.

La propuesta de Inteligencia emocional se llevó acabo en las instalaciones de la Institución Educativa, tanto por disponibilidad de tiempo y recursos de los acudientes o padres de familia, así como de los estudiantes participantes, tuvo un proceso de seis meses.

Al terminar los talleres, se realizó nuevamente la aplicación del Post-test, tanto a padres como el cuestionario dirigido a los niños, pero diligenciado por docentes y padres

de familia, de manera que se pudiera observar los posibles cambios después de la intervención en educación emocional. Se inició la fase de sistematización y análisis de resultados.

3.7. Diseño Metodológico

3.7.1 Diseño

Para esta investigación, el estudio pre-experimental permitió trabajar con una muestra de 23 estudiantes y sus respectivos acudientes, como grupo experimental, lo que permitió mantener una accesibilidad de espacio, tiempo y disponibilidad constante para manipular la variable independiente y observar sus efectos en la variable dependiente. Considerando la operacionalidad de las variables, el pre-experimento, permitió aplicar un pretest y posttest, obteniendo una mirada más amplia en el cotejo de la información. Así pues, se logró tener un punto de referencia inicial y hacer un seguimiento al grupo de intervención.

3.7.2. Momento de Estudio

Se manejó un momento de estudio de tipo Longitudinal, que permite “*estudiar los procesos de cambio y sus posibles causas*” (Bono, p. 19) con un alcance *Correlacional*, brindando la posibilidad de recolectar datos en distintos momentos de la investigación (pre y posttest) para analizar la relación entre los posibles cambios en cuanto al nivel de Inteligencia Emocional antes y después de la intervención en Educación Emocional.

El seguimiento a los procesos de cambio se realizó en un periodo de tiempo de siete meses, que parte de la fase de indagación y aprobación en la institución de la investigación y finalizan con la aplicación por segunda vez de los instrumentos tanto a

padres de familia como a estudiantes. Es importante mencionar que tanto la TMMS-24 y el cuestionario CIEMPRE, se aplicaron de manera pre y post a la intervención educativa.

3.8. Análisis de datos

Bajo la premisa del objetivo principal de la investigación, es necesario recolectar datos estadísticos que denoten las habilidades emocionales logradas o no, con la propuesta de educación emocional implementada. Por lo anterior se aplica la encuesta TMMS-24 y el cuestionario CIEMPRE. La encuesta tiene referencias evaluativas según la totalidad numérica de cada dimensión por persona, así se podría valorar a la población dentro de características adecuadas o que deba mejorar. (Fernández y Extremera, 2004)

Al obtener los datos arrojados por la encuesta y el cuestionario, y sumar los valores totales por persona dentro de cada dimensión, (tablas 5 y 6) se hace necesario utilizar la estadística como herramienta que permite recolectar, analizar, interpretar y presentar (Monje, 2011) de manera organizada la información que se obtiene de los instrumentos metodológicos. Para lograr lo anterior con facilidad, se implementaron las TIC dispuestas para los análisis de investigación cuantitativa, específicamente el Software SPSS v. 23 en español (Statistical Product and Service Solutions), un conjunto de herramientas para el análisis de datos estadísticos en ciencias sociales y humanas, creado por la empresa IBM, para el sistema operativo Windows 10, con una licencia empresarial.

En consecuencia, para interpretar los datos recolectados, es necesario utilizar el programa SPSS y la estadística como herramienta descriptiva, en donde se usan las medidas de tendencia central y de dispersión a saber media, mediana, moda y desviación estándar. Así mismo se utiliza la Prueba T Student para muestras emparejadas y el análisis de la correlación lineal mediante un gráfico de dispersión. Finalmente se usan

elementos de la estadística inferencial para complementar el análisis, contrastándola con la prueba chi cuadrado para establecer la distribución de las frecuencias antes y después de la implementación.

La media aritmética o promedio aritmético es uno de los estadígrafos más conocidos, puesto que es muy estable en el muestreo y permite cálculos matemáticos posteriores como los promedios ponderados (Monje, 2011). En esta investigación se observa cual es el valor promedio o tendencia central (de manera general) en las tres dimensiones, pudiendo así interpretar y analizar cuál de las habilidades es la más desarrollada o la que necesita mejorar, dentro del grupo de padres encuestados. Para calcular la media, se deben sumar todos los datos numéricos de una muestra específica y dividirlos por la cantidad de ítems evaluados, esta operación puede hacerse en un archivo de Excel o utilizar calculadoras online, que permite obtener la exactitud de la misma.

Por otra parte la mediana representa un punto central de la muestra, en el cual la mitad el valor del 50% de los datos se ubica en su mitad negativa y el otro 50% en su mitad positiva. En tal sentido en palabras de la mediana es el valor de la estadística que define la postura central, cuando los datos se acomodan en disposición de magnitud (Quevedo, 2011). En tanto representa un valor más certero que la media si se piensa en que algunos puntajes extremos podrían llevar a incidir en la media pero serían centralizados por la mediana. Así mismo la moda resulta de importancia en cuanto representa el punto máximo de acumulación de puntajes similares en una muestra, estableciendo un polígono de frecuencias que alimentarán posteriormente los porcentajes de datos de acuerdo con los rangos (Quevedo, 2011)

En cuanto a la desviación estándar, ésta permite visualizar cuanto difieren los datos de la distribución en cuanto al valor promedio, es decir se observan las diferencias que hay dentro de una variable. Para el manejo dentro de la propuesta investigativa, ésta puede inferir que posibilidades hay para que un evento o dimensión llegue a un nivel adecuado o disminuya su valor, es decir permite observar el promedio en que tiende a mejorar o desmejorar una habilidad dentro del grupo de padres de primera infancia y realizar proyecciones o tomar medidas al respecto (Quevedo, 2011). Por su parte de acuerdo a la Varianza, puede ser entendida como la esperanza de dispersión de los datos de acuerdo a la media, lo que determinaría una medida de dispersión fundamentada en una de tendencia central, esta tiene gran importancia en las investigaciones puesto que representa una forma de relación la dispersión de los datos de acuerdo a los límites superiores e inferiores y la media, que en una comparación entre dos variables explica (Quevedo, 2011).

Además de lo anterior, la prueba T Student para muestras relacionadas determina una posibilidad de analizar las medias de dos muestras aplicadas al mismo grupo de sujetos para determinar las diferencias entre un Pre Test y Post Test (Rubio Hurtado & Berlanga Silvente , 2012). Esta prueba resulta importante porque además de arrojar estadísticos descriptivos, expone la correlación entre las dos variables y un indicador de Significación bilateral que establece la comparación de las Medias y su similitud o diferencia. (Rubio Hurtado & Berlanga Silvente , 2012).

En cuanto a la comparación de la dispersión de los puntajes de las pruebas se analizará el valor de correlación lineal de Pearson, que determina un coeficiente de correlación determinado por la letra R, cuyos valores oscilan entre -1 y 1, siendo los

valores cercanos a 0 los que indican menor relación entre variable (Camacho, 2008). Así mismo esta correlación puede ser determinada mediante un gráfico de dispersión, cuyo análisis representa la cercanía de los puntajes frente a una de las dos variables de acuerdo con la inclinación lineal (Camacho, 2008).

Además como ya se dijo se utilizará la prueba Chi cuadrado para analizar la independencia de las variables de pre test y post test de acuerdo a las categorías en las que se ubicaron tanto padres como estudiantes respecto al Trait Meta-Mood Scale y cuestionario CIEMPRE. Esta prueba tiene un nivel de validez importante al analizar la homogeneidad de varias muestras o la independencia o asociación de tablas de contingencia, de acuerdo a Cañadas, Batanero, Díaz & Gea (2013), permite definir desde la frecuencia observada y la frecuencia deseada las modificaciones de un pre test y post test en el tiempo. La Chi cuadrado puede ser aplicada bien sea para analizar variables nominales cualitativa de situaciones problema, de lenguaje, de conceptos, de propiedades, de procedimientos o de argumentos (Cañadas, Batner, Díaz, & Gea, 2013)

Finalmente, dentro de las medidas cuantitativas, también es importante hallar el porcentaje en cuanto a las medidas de valoración de acuerdo con la escala Likert (requiere mejorar, adecuado manejo, excelente manejo) (bajo, medio bajo, medio alto, alto) en relación con cada dimensión, ello con el fin de realizar un análisis en cuanto al desarrollo de habilidades de la IE en la población muestra.

3.9. Consideraciones éticas

Para la participación en esta investigación, se le entregó a cada participante mayor de edad los consentimientos informados (anexo 7 y 8) así mismo, se explica el objetivo del estudio, el cual es totalmente académico e informativo. De la misma manera, se

informó sobre el papel de cada sujeto y las etapas de la investigación. Se resaltó especialmente la voluntariedad del estudio y la confidencialidad y anonimato en sus respuestas, explicando que la permanencia tanto del padre de familia como del niño o niña dentro del estudio no es obligatoria y puede retirarse cuando el responsable legal así lo desee.

Las distintas fases y actividades del estudio, se realizaron con total respeto a los derechos de los participantes, así como siempre se dieron espacios para exponer dudas y dar las respectivas respuestas.

4. Capítulo IV: Resultados de la Investigación

4.1. Presentación de Resultados

A continuación se presentan los resultados de las dos pruebas implementadas (TMMS-24 y CIEMPRE) en principio definiendo un análisis de estadística descriptiva e inferencial de los ítems de la prueba TMMS 24 en Pre Test y Post Test y de los promedios de los puntajes de los sujetos en la misma.

Posteriormente tiene lugar la exposición de los resultados de la prueba CIEMPRE en Pre Test y Post Test, iniciando con una correlación estadística entre las calificaciones de padres y docentes, para continuar con un análisis de estadística descriptiva e inferencial en todos los ítems de la prueba y en los promedios de la misma.

Finalmente se expone una comparación de los resultados con los objetivos general y específicos de la investigación, además de un análisis de la corroboración de las hipótesis de investigación.

4.1.1. Cuestionario Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24)

Para presentar los resultados obtenidos en el cuestionario TMMS-24 se realizó en principio un análisis por cada uno de los ítems a saber Percepción, Comprensión y Regulación, comparando mediante estadística descriptiva las medias, medianas, modas y desviación estándar de cada ítem entre el pre test y post test. Posteriormente se aplicó la prueba paramétrica T Student para muestras relacionadas en cada ítem entre el pre test y el post test para probar la diferencia de medias (teniendo como intervalo de confianza el de 95%, por ende un valor de significación de α fue de 0.05, además de las hipótesis H_0 nula de que “No hay diferencias significativas en la comparación entre medias en pre test y post test”; y H_1 del investigador de que “Hay diferencias significativas en la

comparación entre medias en pre test y post test”), además se analizó la correlación lineal de variables mediante el análisis de un gráfico de dispersión y su valor. Finalmente se establecieron los porcentajes de padres ubicados en cada uno de los ítems de la prueba en el pre test y el post test, junto con el análisis de los promedios de los tres ítems en el pre test y el post test. Para finalizar se aplicó el test de chi cuadrado para analizar la homogeneidad e independencia entre pre test y post test de acuerdo a las frecuencias, siendo H_0 : “las dos variables son independientes entre sí”; o H_1 : “Las dos variables no son independientes entre sí”, teniendo un valor de confianza del 95%, por ende un valor de α de 0,05, en tanto un valor de p mayor de 0.05 corroboraría H_0 .

Tabla 7: Medidas Generales de Tendencia Central y Dispersión Pre Test, Pos Test ítem de Percepción

		Pre Test TMMS 24 Percepción	Post Test TMMS 24 Percepción
N	Válido	23	23
Media		23,65	27,04
Mediana		23,00	29,00
Moda		23	31
Desv. Desviación		5,757	4,353
Varianza		33,146	18,953
Mínimo		13	18
Máximo		34	32

Fuente: Elaboración propia con base en SPSS, febrero de 2019

En relación con el análisis descriptivo general del ítem de Percepción, es posible determinar de acuerdo con la Tabla 7 una diferenciación importante entre las medias de las dos variables, además de una divergencia mayor respecto a la mediana, lo que da cuenta que en el post test hubo un aumento de los puntajes generales de los sujetos y que el punto central de la distribución se movió hacia el positivo. Igualmente en la tabla 7 es permisible demostrar un aumento bastante sustancial de la moda de 8 puntos, lo cual

probablemente explique el aumento de la mediana, siendo también de destacar una disminución de la desviación típica de más de un punto, pero sobre todo, la disminución bastante significativa de la varianza de más de 14 puntos, lo que implicaría una reducción de la dispersión de los datos de acuerdo a la media.

En lo que refiere a la prueba T Student para muestras relacionadas en el ítem de Percepción establecido en la Tabla 8 hay que iniciar diciendo que entre pre test y post test es viable no perder de vista una diferencia importante de Medias de -3,391, en favor del post test que representa una mejoría en los puntajes generales. Sumado a lo anterior existe un diferencia de límite inferior de -5,622, dando cuenta de un avance significativo de los sujetos de más bajos puntajes, sumado a una diferencia de -1,160 en el límite superior a favor del pre test, un elemento bastante llamativo que determina que el puntaje más alto fue menos en el pre test que en el post test. Finalmente un análisis de la información de la tabla 8 muestra una significación bilateral de 0,005, sustancialmente inferior a α , rechazando la Hipótesis nula H_0 de “No hay diferencia entre la comparación de Medias en el Pre Test y el Post Test” y afirmando la Hipótesis del investigador de H_1 de que “Existe una diferencia significativa entre las medias del Pre Test y el Post Test”.

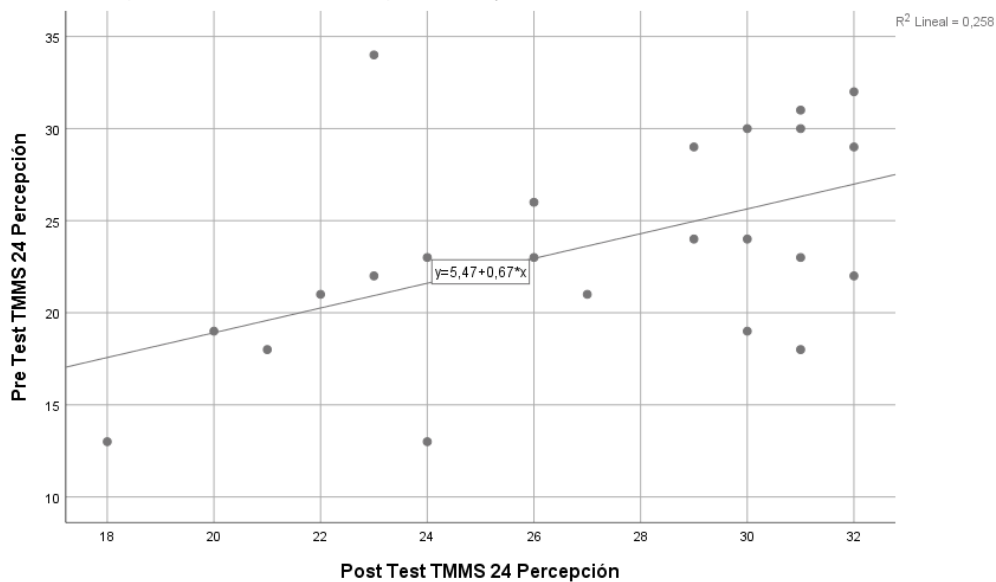
Tabla 8: Prueba T Student en TMMS 24 para Percepción en Pre Test y Post Test

	Diferencias emparejadas					t	gl	Sig. (bilateral)
	Media	Desv. Desviación n	Desv. Error promedio	95% de intervalo de confianza				
				Inferior	Superior			
Pretest – Postest	-3,391	5,159	1,076	-5,622	-1,160	-3,153	22	,005

Fuente: Elaboración propia con base en SPSS, febrero de 2019

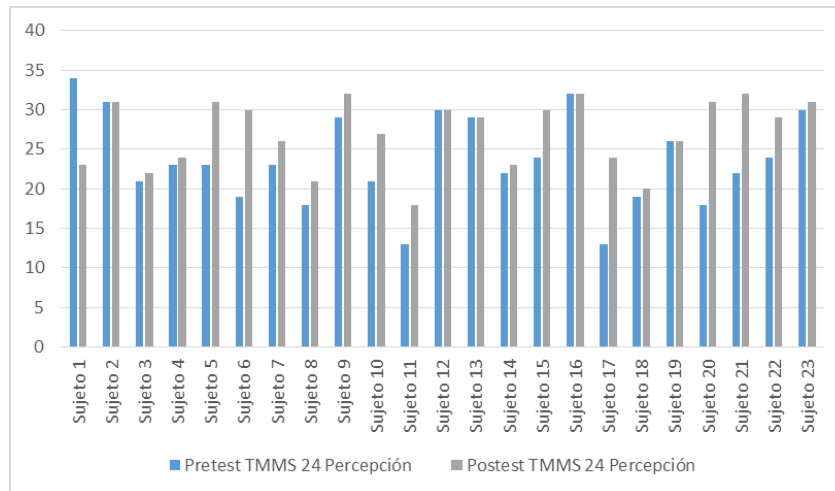
Entre tanto de acuerdo a la Figura 1 del gráfico de dispersión es observable que de acuerdo al valor de R^2 de 0,258, se debe afirmar que las dos variables tienen una correlación positiva débil, positiva en tanto se están analizando los mismos sujetos y el mismo test, y débil porque es posible ver diferencias significativas entre ambas puntuaciones. Homólogamente se debe afirmar que de acuerdo a la información de la Figura 1, se puede ver una inclinación de la recta bastante marcada hacia el eje X, que representaría una prevalencia de puntajes mayores en este, es decir en el Post Test.

Figura 1: Diagrama de dispersión TMMS 24 Percepción Pre y Post Test



Fuente: Elaboración propia con base en SPSS, febrero de 2019

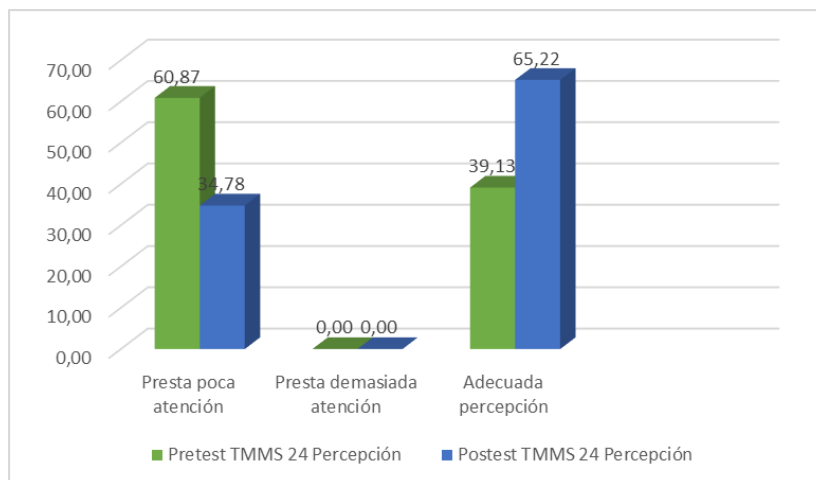
Figura 2: Puntuaciones en TMMS 24 ítem Percepción Pre Test Post Test



Fuente: Elaboración propia con base en SPSS, febrero de 2019

En lo que respecta a las puntuaciones individuales, de acuerdo a la Figura 2 se muestra que 17 de los 23 casos tuvieron un incremento de puntaje entre Pre y Post test, así mismo, 5 de ellos tuvieron el mismo resultado y ninguno disminuyó su desempeño. Igualmente es de notar como 5 de ellos aumentaron en 1 punto, siendo este el incrementó mínimo y uno de ellos (Sujeto 20) aumentó 13 puntos. Como quiera que sea, es pertinente afirmar que el 73% de los participantes de la muestra aumentó su desempeño.

Figura 3: Ubicación de sujetos en TMMS 24 en Pre Test Post Test por nivel de Percepción



Fuente: Elaboración propia con base en SPSS, febrero de 2019

Tabla 9: Tabla cruzada Pre test Pos test TMMS*baremo percepción Chi cuadrado

		Pre test Pos test TMMS		Total	
		pre test tmms	pos test tmms		
baremo percepción TMMS	poca atención	Recuento	14	8	22
		% dentro de Pre test Pos test TMMS	60,9%	34,8%	47,8%
	adecuada percepción	Recuento	9	15	24
		% dentro de Pre test Pos test TMMS	39,1%	65,2%	52,2%
Total	Recuento	23	23	46	
	% dentro de Pre test Pos test TMMS	100,0%	100,0%	100,0%	

Fuente: Elaboración propia con base en SPSS, diciembre de 2019

De la misma manera, como se infiere de la Figura 3 y la Tabla 9, para el Pre Test cerca del 60% de los sujetos se clasificó en el nivel de Presta Poca Atención, disminuyendo en más de un 25% esta cifra para el Post Test. Por otro lado en lo que refiere al ítem de adecuada percepción para el Pre Test el 39% de los sujetos alcanzaron ese nivel, mientras que para el Post Test 65% llegaron hasta allí, así mismo no se presentaron sujetos ni en Pre Test y Post Test en el ítem de Presta Demasiada Atención. De lo expuesto anteriormente es posible concluir que hubo un avance significativo en la mejora de la percepción entre el Pre Test y el Post Test definido desde la estadística descriptiva e inferencial.

Por lo que refiere a la prueba de Chi cuadrado en el ítem de percepción de la TMMS fue claro evidenciar de acuerdo a la Tabla 10 que entre el pre Test y el Post Test se puede observar una Significación Asintótica de $p: 0,077$, mayor que α , por lo que se

confirma la hipótesis H₀: “las dos variables son independientes entre sí”, demostrando un cambio en las frecuencias entre el pre test y post test en este ítem.

Tabla 10: Prueba de Chi cuadrado en TMMS ítem de percepción

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	3,136 ^a	1	,077
Razón de verosimilitud	3,173	1	,075
Asociación lineal por lineal	3,068	1	,080
N de casos válidos	46		

Fuente: Elaboración propia con base en SPSS, diciembre de 2019

Pasando a otra ámbito y respecto al ítem de Comprensión y de acuerdo a la Tabla 11, se sustenta el argumento de que existe un cambio significativo en la Media y en la Mediana, ambas representando una mejoría de los puntajes en general y un aumento tanto de límites inferiores como de superiores. Además es evidente una disminución de la Desviación Típica, lo que da cuenta de un mayor agrupamiento de las puntuaciones y una reducción de la varianza de casi 10 puntos, que refiere una menor dispersión de acuerdo a la Media.

Tabla 11: Medidas Generales de Tendencia Central y Dispersión Pre Test, Pos Test ítem de Comprensión

	Pre Test TMMS 24 Comprensión	Post Test TMMS 24 Comprensión
N Válido	23	23
Media	25,83	29,65
Mediana	27,00	30,00
Moda	31	30
Desv. Desviación	5,813	4,858
Varianza	33,787	23,601
Mínimo	12	20
Máximo	34	37

Fuente: Elaboración propia con base en SPSS, febrero de 2019

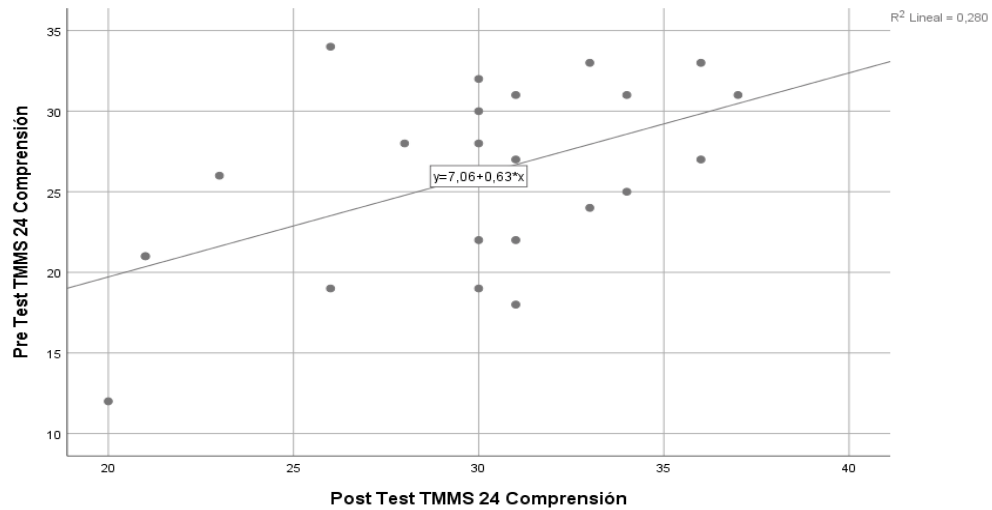
Tabla 12: Prueba T Student en TMMS 24 para Comprensión en Pre Test y Post Test

	Diferencias emparejadas					t	Gl	Sig. (bilateral)
	Media	Desv. Desviación	Desv. Error promedio	95% de intervalo de confianza				
				Inferior	Superior			
Pretest – Posttest	-3,826	5,245	1,094	-6,094	-1,558	-3,498	22	,002

Fuente: Elaboración propia con base en SPSS, febrero de 2019

En lo referente a la prueba T Student en el ítem de Comprensión, se puede afirmar basándose en la información arrojada por la tabla 12, que la diferencia de Medias es específicamente de -3,826, así como una importante reducción del límite inferior de -6,094 y no tanto del superior de -1,558. Sumado a lo anterior es de exponer que para el ítem de Comprensión la comparación de las Medias da cuenta de un valor de Significación Bilateral de 0,002, bastante lejano en inferioridad al valor de α , por lo que se corroboraría respecto a la Comprensión en la prueba TMMS 24 que ““Existe una diferencia significativa entre las medias del Pre Test y el Post Test””

Figura 4: Diagrama de dispersión TMMS 24 Comprensión Pre y Post Test

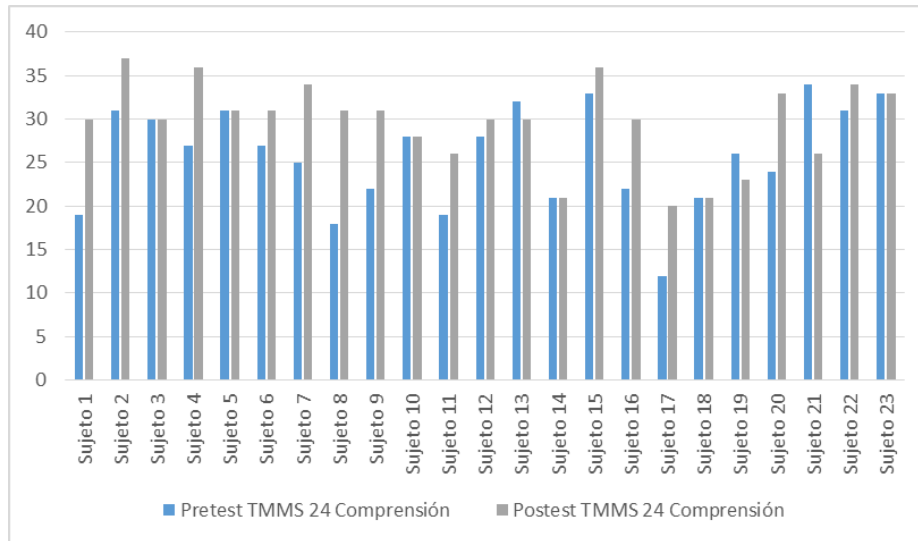


Fuente: Elaboración propia con base en SPSS, febrero de 2019

Ahora bien, respecto a la correlación lineal de las variables Pre Test y Post Test en el ítem de Comprensión, observando la Figura 4 se puede inferir que debido a la inclinación lineal hacia el eje X una predominancia de mayor puntuación de los sujetos en el Post Test. De igual manera la correlación lineal definida en R^2 por un valor de 0,280 indica de antemano una correlación positiva débil, resultado de la comparación del mismo Test, con los mismos sujetos, en dos momentos diferentes y con variaciones significativas en las puntuaciones de ambos Test.

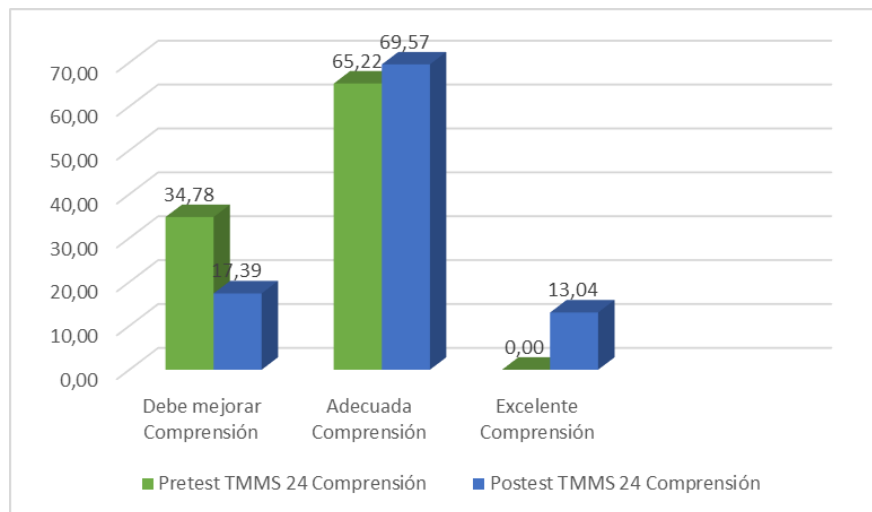
Así es como, en lo respectivo a los puntajes individuales con relación a Pre Test y Post Test en el ítem de Comprensión y de acuerdo a la Figura 5 un 60% de los sujetos mejoró en su desempeño en por lo menos 1 punto y en un máximo de 13 puntos. De igual manera se debe argumentar que un 26% de los sujetos mantuvo su puntuación entre Pre y Post Test, y que solo un 13% de estos disminuyó su puntuación, corroborándose nuevamente la premisa de que la mayoría del grupo de muestra tuvo mejoría significativa.

Figura 5: Puntuaciones en TMMS 24 ítem Comprensión Pre Test Post Test



Fuente: Elaboración propia con base en SPSS, febrero de 2019

Figura 6: Ubicación de sujetos en TMMS 24 en Pre Test Post Test por nivel de Comprensión



Fuente: Elaboración propia con base en SPSS, febrero de 2019

En esta línea, en el ítem de Comprensión y de acuerdo a los niveles de la prueba, tal como muestra la Figura 6 y la Tabla 13 de la prueba del Chi cuadrado, el porcentaje de sujetos ubicados en Pre Test en Debe Mejorar su Comprensión se ubicaba en 34% teniendo una reducción de cerca de 17% para el Post Test. Además en el nivel de Adecuada Comprensión se presentó un aumento de más del 4% entre Pre Test y Post

Test pasando de 65,2% de los sujetos a 69,5% de ellos. Consecuentemente respecto a la Excelente Comprensión, nivel en el que en el Pre Test no se habían colocado sujetos, para el Post Test logró un avance bastante importante del 13%, indicando todos los argumentos anteriores que en el grupo en general pudo observarse un aumento y mejoramiento de las condiciones de Comprensión como fundamento de la Inteligencia Emocional

Tabla 13: Tabla cruzada Pre test Pos test TMMS*baremo comprensión chi cuadrado

		Pre test Pos test TMMS		Total	
		pre test tmms	pos test tmms		
baremo comprensión TMMS	debe mejorar comprensión	Recuento	8	4	12
		% dentro de Pre test Pos test TMMS	34,8%	17,4%	26,1%
	adecuada comprensión	Recuento	15	16	31
		% dentro de Pre test Pos test TMMS	65,2%	69,6%	67,4%
	excelente comprensión	Recuento	0	3	3
		% dentro de Pre test Pos test TMMS	0,0%	13,0%	6,5%
Total	Recuento	23	23	46	
	% dentro de Pre test Pos test TMMS	100,0%	100,0%	100,0%	

Fuente: Elaboración propia con base en SPSS, diciembre de 2019

Por su parte tal y como lo evidencia la Tabla 14 de la prueba de Chi cuadrado para el ítem de comprensión en el cuestionario TMMS, es válido afirmar que la significación asintótica bilateral de Pearson equivale a 0,113, superior al valor de α , lo que conllevaría a corroborar la Hipotesis H_0 : "las dos variables son independientes entre

sí”, demostrando una independencia total de frecuencia entre pre test y post test en el ítem de comprensión del TMMS.

Tabla 14: Prueba de Chi cuadrado en TMMS ítem comprensión

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	4,366 ^a	2	,113
Razón de verosimilitud	5,550	2	,062
Asociación lineal por lineal	3,621	1	,057
N de casos válidos	46		

a. 2 casillas (33,3%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 1,50.

Fuente: Elaboración propia con base en SPSS, diciembre de 2019

Tabla 15: Medidas Generales de Tendencia Central y Dispersión Pre Test, Pos Test ítem de Regulación

		Pre Test TMMS 24 Regulación	Post Test TMMS 24 Regulación
N	Válido	23	23
	Perdidos	0	0
Media		30,65	34,09
Mediana		31,00	35,00
Moda		25 ^a	37
Desv. Desviación		4,820	3,919
Varianza		23,237	15,356
Mínimo		22	26
Máximo		39	39

Fuente: Elaboración propia con base en SPSS, febrero de 2019

En otra perspectiva y respecto al ítem de Regulación, analizando la información arrojada por la Tabla 15, se denota una diferencia importante de Medias y Medianas muy similares, lo que da cuenta de la homogeneidad del cambio de puntajes por sujeto y por grupo entre el Pre Test y el Post Test. Homólogamente se observa allí una disminución de la Desviación Típica en más de un punto, pero sobre todo una reducción de 8 puntos en

la Varianza, que determina una agrupación mayor de la dispersión de los datos en torno a la Media, además respecto a la Moda es de notar un aumento en la concentración de puntajes similares que paso de 35 y se ubicó en 37, lo que da cuenta de una gran mejoría del grupo en general.

Tabla 16: T Student en TMMS 24 para Regulación en Pre Test y Post Test

	Diferencias emparejadas					t	gl	Sig. (bilateral)
	Media	Desv. Desviación	Desv. Error promedio	95% de intervalo de confianza				
				Inferior	Superior			
Pretest – Posttest	-3,435	5,358	1,117	-5,752	-1,118	-3,074	22	,006

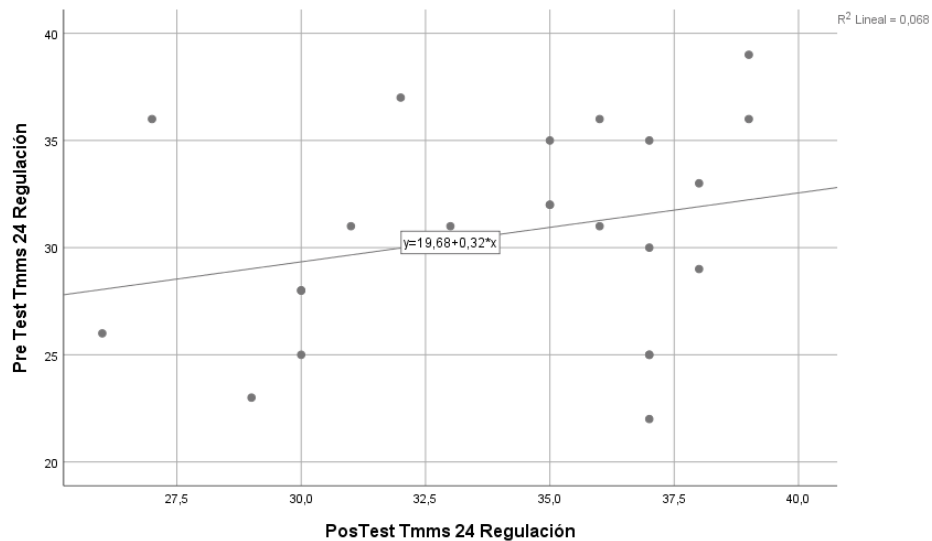
Fuente: Elaboración propia con base en SPSS, febrero de 2019

De otra parte, la comparación de las variables Pre Test y Post Test del ítem de Regulación mediante la prueba T Student de la Tabla 16 establece elementos incidentes para el análisis como son la diferencia de Medias de -3,435 a favor del Post Test, así como un significativo aumento de los límites inferiores para el mismo de -5,752, no tanto para el superior que si bien avanzó solo lo hizo en un -1.118. En tanto, en lo que refiere a la Significación bilateral hay que señalar que para este ítem fue de 0,006, estando por debajo del valor de α , lo que corroboraría nuevamente la Hipótesis del investigador de H₁ de que en el ítem de Regulación “Existe una diferencia significativa entre las medias del Pre Test y el Post Test”.

En el mismo ámbito, el análisis de correlación de variables establecida por el gráfico de dispersión representado en la Figura 7 da cuenta de un alto grado de inclinación de linealidad sobre el eje X, muestra de puntajes trascendentalmente superiores en el Post Test. De igual manera frente al valor de R² de 0.068 es posible

determinar la existencia de una Correlación Positiva débil, que representa algún tipo de referencia entre las dos variables pero muy poco cercana, tal vez más próxima a 0, lo que determinaría la inexistencia de relación. En tal orden de ideas es posible afirmar que hay una diferencia significativa en la correlación lineal de variables del ítem de Regulación entre el Pre Test y el Post Test.

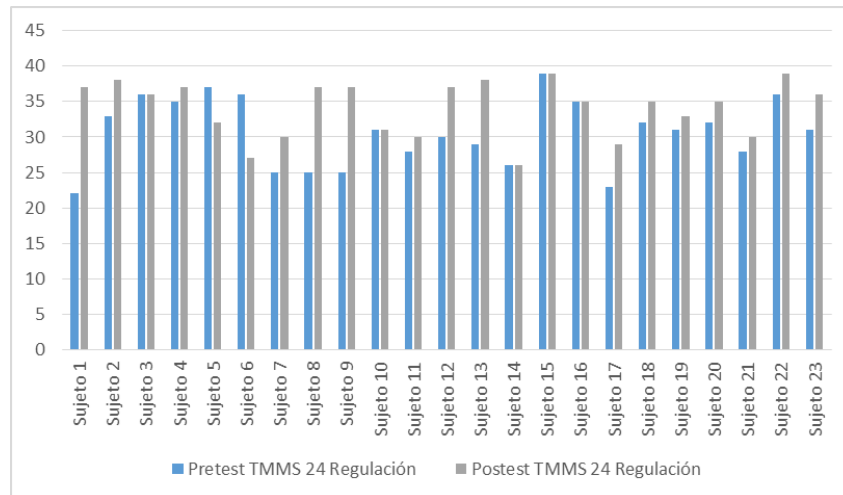
Figura 7: Diagrama de dispersión TMMS 24 Regulación Pre y Post Test



Fuente: Elaboración propia con base en SPSS, febrero de 2019

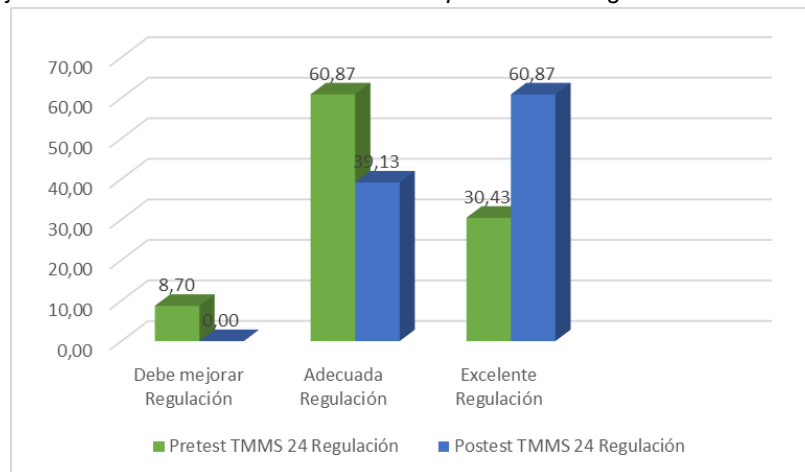
Consecuentemente, otro elemento de análisis del ítem de Regulación puede ser explicado desde la Figura 8 que expresa como un 69% de los sujetos tuvieron un aumento en este ítem, cuyo acrecentamiento mínimo fue de 1 punto y el máximo de 15 puntos. Por su parte un 21% de los partícipes en la muestra se mantuvo con el mismo puntaje, mientras que solo un 8% presentó disminución en el Post Test. En tal fundamento es posible afirmar que en el ítem de Regulación la mayoría de los sujetos de la muestra evidenciaron un mejoramiento tal como aconteció con los dos ítems anteriores.

Figura 8: Puntuaciones en TMMS 24 ítem Regulación Pre Test Post Test



Fuente: Elaboración propia con base en SPSS, febrero de 2019

Figura 9: Ubicación de sujetos en TMMS 24 en Pre Test Post Test por nivel de Regulación



Fuente: Elaboración propia con base en SPSS, febrero de 2019

Así es como, para el ítem de Regulación, el último elemento de análisis está representado en la ubicación de los sujetos en los baremos propios del Test, entonces de acuerdo a la Figura 9 y la Tabla 17 se puede fundamentar el argumento como el 8% de los sujetos que para el Pre Test puntuaron en el nivel de Debe Mejorar Regulación no aparecieron en el Post Test. Sumado a ello es evidenciable que existió una reducción de un 21% de los sujetos que en Pre Test se encontraban en Adecuada Regulación

quedando en el Post Test un 39% en este nivel, cambio que puede ser explicado con el significativo aumento de un 30% de sujetos en el nivel de Excelente Regulación finalizando este último con un 60% de sujetos. En ese orden de argumentos se afirma la idea que todo el grupo tuvo un mejoramiento significativo en el ítem de Regulación mejorando dentro de los niveles de la prueba.

Tabla 17: Tabla cruzada Pre test Pos test TMMS*baremo regulación chi cuadrado

		Pre test Pos test TMMS		Total	
		pre test tmms	pos test tmms		
Cuestionario TMMS	debe mejorar regulación	Recuento	2	0	2
		% dentro de Pre test Pos test TMMS	8,7%	0,0%	4,3%
	demasiada regulación	Recuento	14	9	23
		% dentro de Pre test Pos test TMMS	60,9%	39,1%	50,0%
	adecuada regulación	Recuento	7	14	21
		% dentro de Pre test Pos test TMMS	30,4%	60,9%	45,7%
Total	Recuento	23	23	46	
	% dentro de Pre test Pos test TMMS	100,0%	100,0%	100,0%	

Fuente: Elaboración propia con base en SPSS, diciembre de 2019

Tabla 18: Prueba de Chi cuadrado en TMMS ítem de regulación

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	5,420 ^a	2	,067
Razón de verosimilitud	6,247	2	,044
Asociación lineal por lineal	5,230	1	,022
N de casos válidos	46		

a. 2 casillas (33,3%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 1,00.

Fuente: Elaboración propia con base en SPSS, diciembre de 2019

Así mismo, tal como se evidencia en la Tabla 18, la prueba Chi cuadrado demuestra la existencia de una independencia total de las frecuencias entre el pre test y post test en el ítem de regulación del cuestionario TMMS, en tanto la significación asintótica bilateral de p es de 0,067, superior al valor de α , por lo que es posible corroborar también en este ítem la hipótesis nula de H0: “las dos variables son independientes entre sí”.

Por su parte, en lo que respecta al análisis del promedio general y de acuerdo a la Tabla 19 es posible demostrar diferencias muy similares entre Media y Mediana, lo que evidencia un cambio bastante uniforme y proporcional entre todos los ítems del TMMS 24 en Pre Test y Post Test. También es destacable una reducción de la Desviación Típica de 0,6 y de la Varianza de cerca de 5 puntos, lo que habla de mayor homogeneidad en la distribución de los datos en general y su dispersión de acuerdo a la Media. De tal manera, de esta revisión general surge el argumento de que en el promedio general del Post Test existe un mejoramiento significativo en Dispersión y Tendencia central.

Tabla 19: Medidas Generales de Tendencia Central y Dispersión Pre Test, Pos Test General

		Pre Test Tmms 24 Promedio	Post Test Tmms 24 Promedio
N	Válido	23	23
	Perdidos	0	0
Media		26,71	30,26
Mediana		27,67	30,00
Moda		30	32
Desv. Desviación		4,121	3,436
Varianza		16,983	11,808
Mínimo		16	23
Máximo		32	35

Fuente: Elaboración propia con base en SPSS, febrero de 2019

Tabla 20: T Student en TMMS 24 Promedio General en Pre Test y Post Test

	Diferencias emparejadas					t	gl	Sig. (bilateral)
	Media	Desv. Desviación	Desv. Error promedio	95% de intervalo de confianza				
				Inferior	Superior			
Pretest – Posttest	-3,551	2,774	,578	-4,750	-2,351	-6,139	22	,000

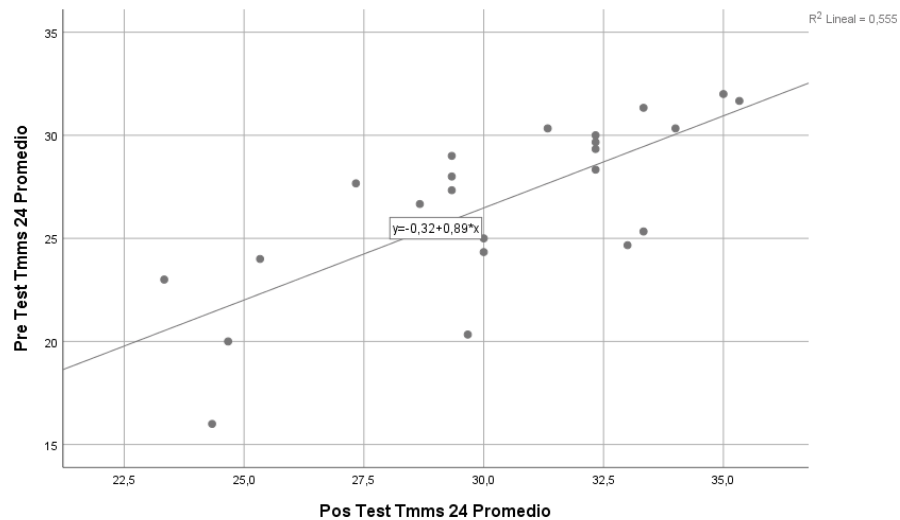
Fuente: Elaboración propia con base en SPSS, febrero de 2019

En el mismo ámbito, la prueba T Student para muestras relacionadas de los promedios del TMMS 24 en Pre Test y Post Test continua exponiendo la tendencia de diferenciación y mejor desempeño de los sujetos de la muestra en el Post Test, en principio al mostrar un cambio de Media en favor del Post Test de -3,551, un aumento del límite inferior de -4,750 y de límite superior de -2,351, lo que expone un avance significativo en los puntajes menores y mayores de todo el grupo de la muestra. Además de lo expresado, es destacable el valor de Significación Bilateral de 0,000, ostensiblemente inferior al valor de α , lo que simbolizaría una corroboración de la Hipótesis del investigador H_1 para el promedio de la prueba TMSS 24 entre Pre Test y Post Test de “Existe una diferencia significativa entre las medias del Pre Test y el Post Test”.

En cuanto a la correlación lineal de los promedios generales de las Variables Pre Test y Pro Test TMMS 24, es de notar de acuerdo a la Figura 10, una inclinación lineal cercana al eje X, que tal como en el caso de todos los ítems de la prueba demuestra una mayor calificación de los puntajes en el Post Test. En tanto, respecto a la correlación lineal, de acuerdo al valor de R^2 de 0,555 da cuenta de una Correlación lineal moderada, con alguna fuerza de correspondencia entre las variables, pero no la suficiente para determinar que no existe diferencia entre las mismas. De tal manera, se posibilita afirmar

que en la correlación lineal expresada en la Figura 11 se determina otra diferenciación entre el Pre Test y Post Test de la prueba TMMS 24.

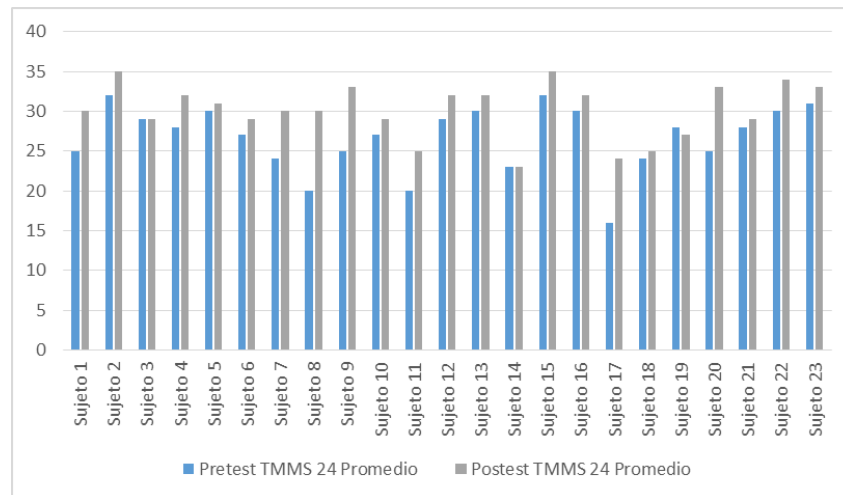
Figura 10: Diagrama de dispersión TMMS 24 Promedios Pre y Post Test



Fuente: Elaboración propia con base en SPSS, febrero de 2019

Finalmente, con el ánimo de realizar un análisis integral de la comparación entre las Variables Pre Test y Post Test desde el promedio general es trascendente analizar los puntajes individuales. En tal caso y observando la Figura 11 se expone como un 86% de los sujetos tuvieron una mejoría en sus puntajes entre Pre Test y Post Test, con un avance mínimo de 1 punto y máximo de 10 puntos. Por su parte solamente un 8% de los sujetos mantuvo su puntaje similar, y tan solo un 4% disminuyó sus puntajes entre las dos pruebas. Lo anterior resulta una evidencia más del mejoramiento que se evidenció para el Post Test TMMS 24 en todo el grupo de la muestra.

Figura 11: Puntuaciones individuales en TMMS 24 ítem Pre Test Post Test



Fuente: Elaboración propia con base en SPSS, febrero de 2019

4.1.2. Cuestionario CIEMPRE

En principio, el análisis estadístico inicial de resultados de este cuestionario se basa en la relación estadística entre las puntuaciones de padres y docentes tanto en Pre Test, como en Post Test. Dicha relación permitiría establecer con mayor precisión la validez del cuestionario desde la medición de estadística descriptiva comparativa entre la calificación de los padres y la docente en un mismo ítem de la prueba. En consecuencia se deberá analizar la diferencia de los 7 pares de calificaciones del Pre Test y los siete pares de calificaciones en el Post Test.

Así es como, la observación del cuestionario CIEMPRE se inició analizando los 7 pares de calificaciones del Pre Test, de acuerdo a la significación de Correlación entre Variables de las puntuaciones numéricas comparando calificaciones de padres y de estudiantes. Para esta medición de Correlación, se tuvo como intervalo de confianza el de 95%, por ende un valor de significación de α fue de 0.05, generándose dos sub hipótesis a saber; la hipótesis nula H_0 : Hay una correlación significativa entre las puntuaciones otorgadas por padres y docente en cada ítem. H_1 : No hay una correlación

significativa entre las puntuaciones otorgadas por padres y docente en cada ítem. De tal manera se asume que con un valor de Significación mayor que α se validaría H_0 y se negaría H_1 y con un valor menor que α se haría una corroboración de H_1 se negaría H_0 .

Tabla 21: Significación de correlación entre calificación docente y padres en los 7 ítems del Pre Test CIEMPRE

		N	Correlación	Sig.
Par 1	Pre test Ciembre Actitud de Compartir Evaluación Docente & Pre test Ciembre Actitud de Compartir Evaluación Padres	23	-,168	,443
Par 2	Pre test Ciembre Identificación de sentimientos Evaluación Docente & Pre test Ciembre Identificación de sentimientos Evaluación Padres	23	-,119	,588
Par 3	Pre test Ciembre Solución de Conflictos Evaluación Docente & Pre test Ciembre Solución de Conflictos Evaluación Padre	23	-,118	,593
Par 4	Pre test Ciembre Empatía Evaluación Docentes & Pre test Ciembre Empatía Evaluación Padres	23	-,001	,995
Par 5	Pre test Ciembre Independencia Evaluación Docentes & Pre test Ciembre Independencia Evaluación Padres	23	,484	,019
Par 6	Pre test Ciembre Persistencia Evaluación Docente & Pre test Ciembre Persistencia Evaluación Padre	23	,135	,539
Par 7	Pre test Ciembre Amabilidad Evaluación Docente & Pre test Ciembre Amabilidad Evaluación Padres	23	-,240	,271

Fuente: Elaboración propia con base en SPSS, febrero de 2019

En esa misma línea, cabe afirmar tal como lo muestra la Tabla 21 que en la prueba de Correlación de las calificaciones del Pre Test emparejadas en los siete casos, el valor de significancia es en 6 comparaciones sustancialmente superior al valor de α , siendo la más alta la del par 4 del ítem de Empatía (0.995) y la más baja la del par 7 (0.271) del ítem de Amabilidad, corroborándose en todas la hipótesis H_0 de que “Hay una correlación significativa entre las puntuaciones otorgadas por padres y docente en cada ítem”. Por su parte, solo uno de los emparejamientos resultó tener un valor menor de α , lo que

refiere que solo en uno de los 7 casos se corroboraría la hipótesis de H_1 , en donde no habría una correlación significativa. En cualquier caso, se pudo corroborar que las calificaciones de Padres y Docentes en 6 de los 7 ítems en el Pre Test muestran un alto grado de Correlación, lo que se podría interpretar en como el instrumento permite que la descripción de las características de la Inteligencia Emocional del sujeto puedan ser calificadas de manera similar, complementaria e integral desde dos observadores diferentes de su conducta.

Tabla 22: Significación de correlación entre calificación docente y padres en los 7 ítems del Post Test CIEMPRE

Correlaciones de muestras emparejadas		N	Correlación	Sig.
Par 1	Post test Ciembre Actitud de Compartir Evaluación Docente & Post test Ciembre Actitud de Compartir Evaluación Padres	23	-,180	,412
Par 2	Post test Ciembre Identificación de Sentimientos Evaluación Docentes & Post test Ciembre Identificación de Sentimientos Evaluación Padres	23	-,101	,646
Par 3	Post test Ciembre Solución de Conflictos Evaluación Docente & Post test Ciembre Solución de Conflictos Evaluación Padres	23	-,026	,906
Par 4	Post test Ciembre Empatía Evaluación Docentes & Post test Ciembre Empatía Evaluación Padres	23	-,013	,953
Par 5	Post test Ciembre Independencia Evaluación Docentes & Post test Ciembre Independencia Evaluación Padres	23	,262	,228
Par 6	Post test Ciembre Persistencia Evaluación Docente & Post test Ciembre Persistencia Evaluación Padres	23	,072	,745
Par 7	Post test Ciembre Amabilidad Evaluación Docente & Post test Ciembre Amabilidad Evaluación Padres	23	-,298	,168

Fuente: Elaboración propia con base en SPSS, febrero de 2019

Por consiguiente, la significación correlacional entre variables de puntuación de padres y docentes sobre cada uno de los 7 ítems del Post Test, se realizó de acuerdo a las mismas variables del Pre Test, el mismo intervalo de confianza y el mismo valor de α . Sobre esa consideración, de acuerdo a lo evidenciado en la Tabla 22, en los 7

emparejamientos el valor de Significación es sustancialmente superior a α , siendo nuevamente el de mayor correlación el par 4 de Empatía (0.953) y nuevamente el más bajo el par 7 de Amabilidad (0.168), corroborándose para el Post Test la H_0 de que “Hay una correlación significativa entre las puntuaciones otorgadas por padres y docente en cada ítem”. Además de lo anterior, es de señalar que hay correlación entre los valores de significación máximos y mínimos tanto en el Pre Test como en el Post Test, lo que refuerza el argumento de que fue adecuado comparar las puntuaciones de padres y docentes y sería también complementar la estadística descriptiva basándose en los promedios de esas dos calificaciones.

Ahora bien, consiguientemente se realizó un análisis comparativo general de los promedios de cada ítem (de calificación de docente y de padres) entre el Pre Test y el Post Test mediante la estadística descriptiva de la Media, Mediana, Moda, Desviación Típica y Varianza. Posteriormente tuvo lugar un análisis de las Medias de cada uno de los 7 ítems y del promedio general de los 7 en Pre Test y Post Test utilizando la prueba paramétrica de T-Student, con las sub hipótesis a saber: H_0 nula de que “No hay diferencias significativas en la comparación entre medias en Pre Test y Post Test”; y H_1 del investigador de que “Hay diferencias significativas en la comparación entre medias en Pre Test y Post Test”. Consecuentemente, tendrá lugar una comparación del promedio de cada uno de los 7 ítems y de su promedio general en el Pre Test y Post Test desde una correlación lineal desde un gráfico de dispersión. Posterior a ello se realizó un análisis de estadística inferencial del porcentaje de sujetos en cada nivel de cada ítem del cuestionario siempre, corroborado por la aplicación de la prueba del Chi cuadrado, que a partir de las frecuencias observadas y esperadas se plantearon las hipótesis de

H₀: “las dos variables son independientes entre sí”; o H₁: “Las dos variables no son independientes entre sí”, teniendo un valor de confianza del 95%, por ende un valor de α de 0,05, en tanto un valor de p mayor de 0.05 corroboraría H₀ y un valor de p menor de 0.05 corroboraría H₁.

Tabla 23: Medidas Generales de Tendencia Central y Dispersión Pre Test, Pos Test CIEMPRE ítem de Actitud de Compartir

	Pre test Ciembre Actitud de Compartir promedio	PosT test Ciembre Actitud de Compartir Promedio
Media	29,54	34,26
Mediana	29,50	34,50
Moda	29 ^a	35
Desv. Desviación	2,291	1,437
Varianza	5,248	2,065
Mínimo	25	32
Máximo	35	37

Fuente: Elaboración propia con base en SPSS, febrero de 2019

Entre tanto, sobre la base de las consideraciones de la Tabla 23, un análisis general demuestra una diferencia significativa en la media, que representa una mejoría en el grupo general de puntuaciones del ítem. Así mismo el análisis de dicha tabla muestra un aumento bastante significativo de la mediana, lo que habla de una dispersión de las calificaciones más cercana al límite superior, de lo que también da cuenta un aumento sustancial en la moda que pasó de 29 a 35. Por complemento se observa allí una disminución en la desviación estándar, lo que implica una menor dispersión de los datos, así como un aumento de los límites superior e inferior y una menor distancia entre estos en el Post Test. Igualmente tal como se puede observar en la Tabla 24, el valor de Significación Bilateral es sustancialmente menor a α , lo que rechazaría la hipótesis nula H₀ y corroboraría la hipótesis del investigador H₁ de que “Hay diferencias significativas en la comparación entre medias en Pre Test y Post Test”.

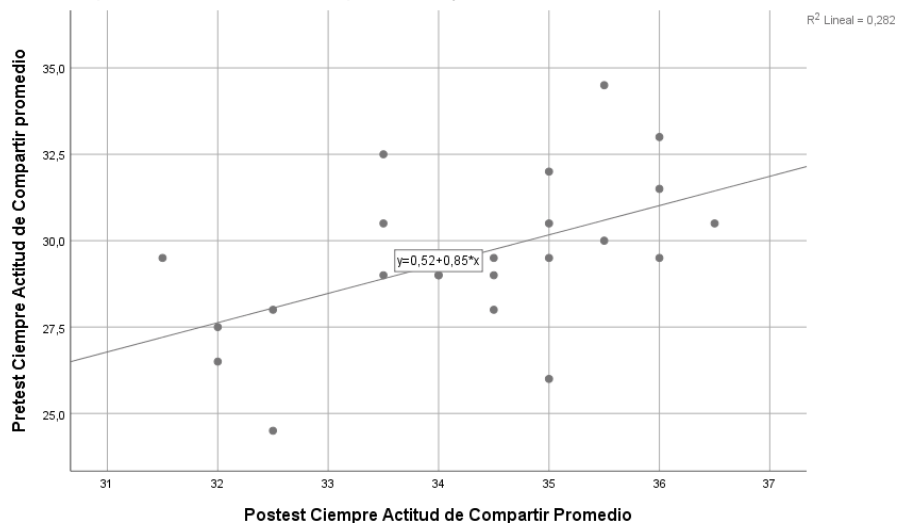
Tabla 24: Prueba T Student para Actitud de Compartir en Pre Test y Post Test CIEMPRES

	Diferencias emparejadas					t	gl	Sig. (bilateral)
	Media	Desv. Desviación	Desv. Error promedio	95% de intervalo de confianza				
				Inferior	Superior			
Pretest – Posttest	-4,717	1,953	,407	-5,562	-3,873	-11,584	22	,000

Fuente: Elaboración propia con base en SPSS, febrero de 2019

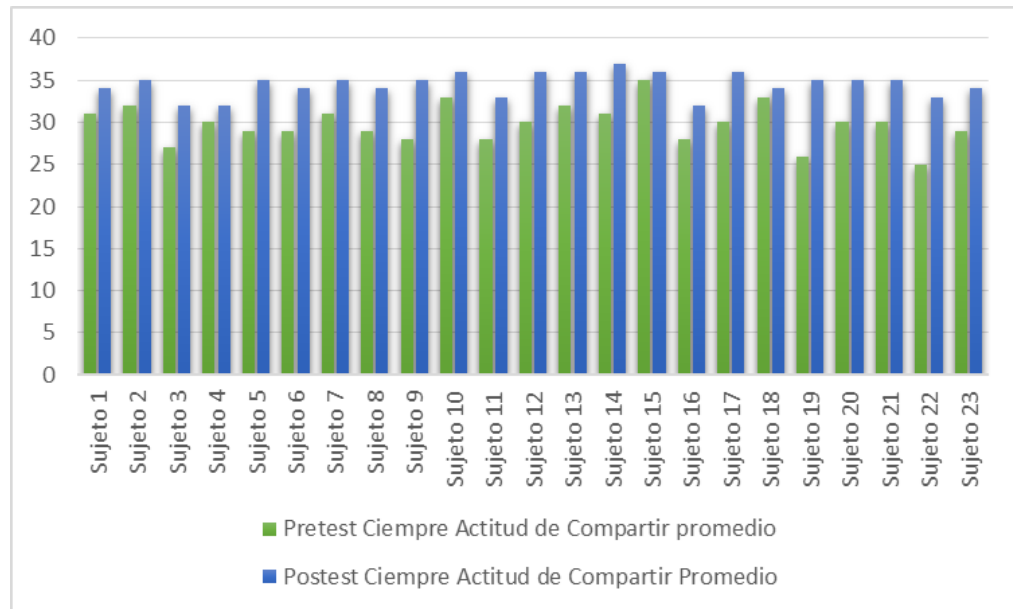
Por su parte, un análisis del diagrama de dispersión permitirá concluir que de acuerdo al valor de R^2 de 0,282 existe una correlación positiva débil, lo que significa si bien hay una relación entre las dos puntuaciones del mismo ítem en el caso de Pre Test y Post Test, tal relación resulta muy débil en tanto la distribución de los puntajes apunta a una disimilitud favorable hacia el eje X. Esta diferencia puede ser observada en la Figura 12 al analizar el trazo de la regresión lineal formando un ángulo agudo hacia el eje X, lo que demostraría en conclusión que en comparación son mayores los puntajes en el Post Test (Eje X) que en el Pre Test (eje Y).

Figura 12: Diagrama de dispersión Actitud de Compartir Pre y Post Test CIEMPRES



Fuente: Elaboración propia con base en SPSS, febrero de 2019

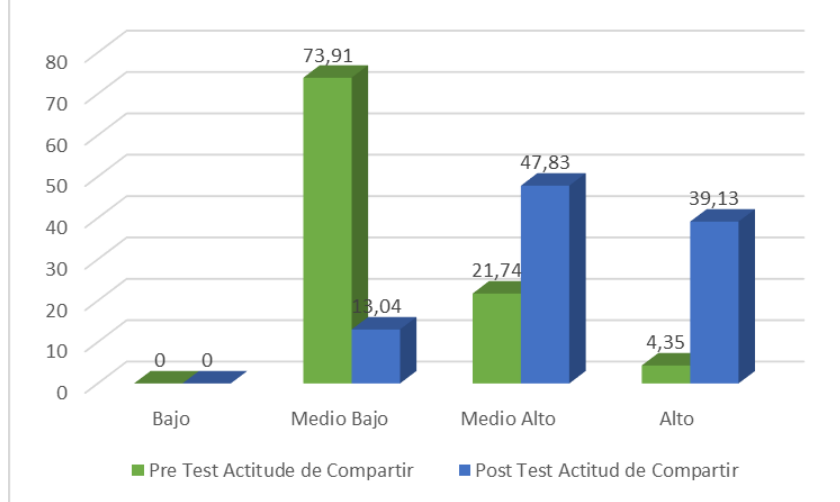
Figura 13: Promedios de puntuaciones en Actitud de Compartir Pre Test Post Test CIEMPRE



Fuente: Elaboración propia con base en SPSS, febrero de 2019

Para finalizar con el ítem de Actitud de Compartir, teniendo en cuenta la Figura 13 se concluye que de acuerdo a las puntuaciones promedio en el Pre Test y en el Post Test, todos los sujetos tuvieron un aumento entre las dos pruebas, en cuanto se puede observar allí una mejoría significativa desde estos datos. Como consecuencia y basándose en la Figura 14 y la Tabla 25 es observable como tanto en Pre Test como en Post Test en el nivel Bajo no se encontraron sujetos, en el nivel Medio Bajo se vió una reducción de más del 50% en los sujetos para el Post Test, sumado a un aumento superior al 25% de los sujetos en el nivel Medio Alto para el Post Test, pero sobre todo un aumento significativo que sobrepaso el 35% en los sujetos ubicados en el nivel Alto.

Figura 14: Porcentajes Pre Test Post Test CIEMPRE por nivel de Inteligencia Emocional en Actitud de Compartir



Fuente: Elaboración propia con base en SPSS, febrero de 2019

Tabla 25: Tabla cruzada Pre test Pos test CIEMPRE *baremo Actitud de compartir Chi cuadrado

		Cuestionario Ciempre		Total	
		Pre Test	Pos Test		
baremo actitud de compartir	Medio bajo	Recuento	17	3	20
		% dentro de Cuestionario Ciempre	73,9%	13,0%	43,5%
	Medio alto	Recuento	5	11	16
		% dentro de Cuestionario Ciempre	21,7%	47,8%	34,8%
	Alto	Recuento	1	9	10
		% dentro de Cuestionario Ciempre	4,3%	39,1%	21,7%
Total	Recuento	23	23	46	
	% dentro de Cuestionario Ciempre	100,0%	100,0%	100,0%	

Fuente: Elaboración propia con base en SPSS, diciembre de 2019

Además de lo anterior, de acuerdo a lo analizado en la Tabla 26 se puede evidenciar como en la prueba del Chi cuadrado, respecto a las frecuencias esperadas y observadas en el baremo de actitud de compartir, la significación asintótica tiene un valor de $p: 0.194$, que se encuentra por encima del valor de α , por lo que es posible rechazar

la Hipótesis H_1 y corroborar H_0 , concluyendo que H_0 : “las dos variables son independientes entre sí”, existiendo entonces independencia entre pre test y post test en el ítem de actitud de compartir.

Tabla 26: Prueba de Chi cuadrado en CIEMPRE baremo de actitud de compartir

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	4,713 ^a	3	,194
Razón de verosimilitud	4,885	3	,180
Asociación lineal por lineal	3,456	1	,063
N de casos válidos	46		

a. 2 casillas (25%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 5,50.

Fuente: Elaboración propia con base en SPSS, diciembre de 2019

Ahora bien, en lo referente al ítem de Identificación de Sentimientos se puede advertir de acuerdo a la información destacada de la Tabla 27 para el Post Test un aumento significativo de la Media de cerca de 4 puntos, lo que responde a un acrecentamiento de las puntuaciones en general de la mayoría de sujetos. Conjuntamente, un aumento similar en la mediana establece que el centro que agrupa los datos de la segunda muestra se incrementó de manera positiva y se ubicó en hacia puntajes superiores. También de acuerdo a la Tabla 19 la Desviación típica disminuye, lo que lleva a pensar que en el Post Test los datos están más agrupados y son mayormente homogéneos, complementando todo lo anterior con el hecho de un aumento sustancial entre los mínimos y los máximos puntajes se podría estar afirmando que en una revisión general existen diferencias importantes en este ítem entre Pre Test y Post Test.

	Pre test Ciembre Identificación de sentimientos promedio	Post test Ciembre Identificación de Sentimientos Promedio
Media	26,89	29,54
Mediana	26,50	29,50
Moda	26 ^a	30
Desv. Desviación	2,105	1,588
Varianza	4,431	2,521
Mínimo	23	26
Máximo	30	34

Tabla 27: Medidas Generales de Tendencia Central y Dispersión Pre Test, Post Test CIEMPRE ítem identificación de sentimientos

Fuente: Elaboración propia con base en SPSS, febrero de 2019

Tabla 28: Prueba T Student para Identificación de Sentimientos en Pre Test y Post Test CIEMPRE

	Diferencias emparejadas					T	gl	Sig. (bilateral)
	Media	Desv. Desviación	Desv. Error promedio	95% de intervalo de confianza				
				Inferior	Superior			
Pretest – Postest	-2,652	1,741	,363	-3,405	-1,899	-7,304	22	,000

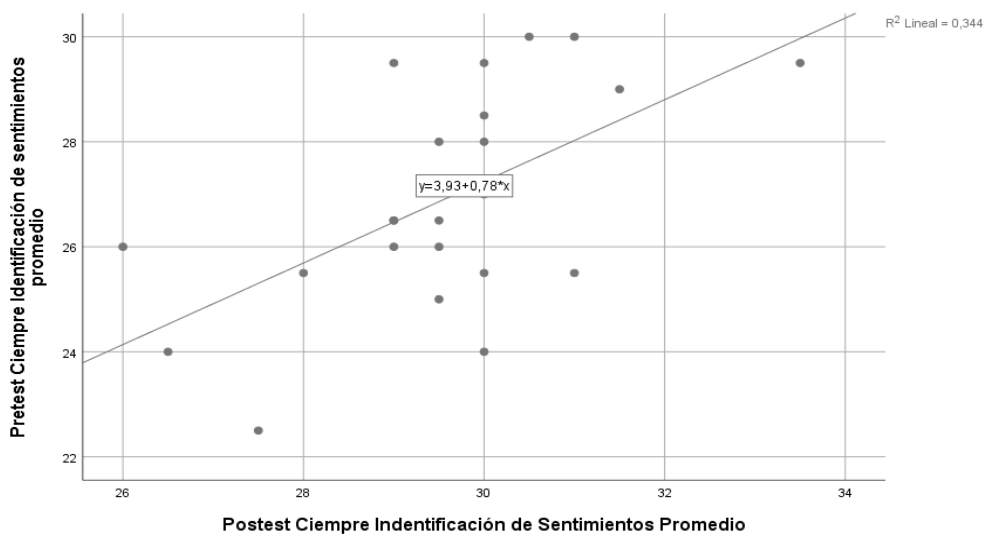
Fuente: Elaboración propia con base en SPSS, febrero de 2019

Consecuentemente, con relación al ítem de Identificación de Sentimientos, de acuerdo a lo observable en la Tabla 28, se corrobora nuevamente una diferencia significativa de la media, sumada a una disminución de la esperanza entre límites superior en inferior pero sobre todo una Significación bilateral de 0,000, sustancialmente inferior al valor de α por lo que es necesario descartar la hipótesis nula H_0 y afirmar la hipótesis

del investigador H₁ de que “Hay diferencias significativas en la comparación entre medias en Pre Test y Post Test”.

En este mismo orden y argumentación, para el ítem de Identificación de Sentimientos y de acuerdo a la Figura 15 el valor de la correlación lineal expuesto por R² de 0.344 indicaría una relación positiva débil, estableciendo que si bien existe una correspondencia entre las dos variables, esta no es fuerte y muestra una dispersión diferente, de la misma manera es posible evidenciar como la recta se inclina en mayor medida hacia el eje X (Post Test), mostrando como la dispersión de los puntajes del Post Test se incrementó de acuerdo a los del Pre Test.

Figura 15: Diagrama de dispersión Identificación de Sentimientos Pre y Post Test CIEMPRE

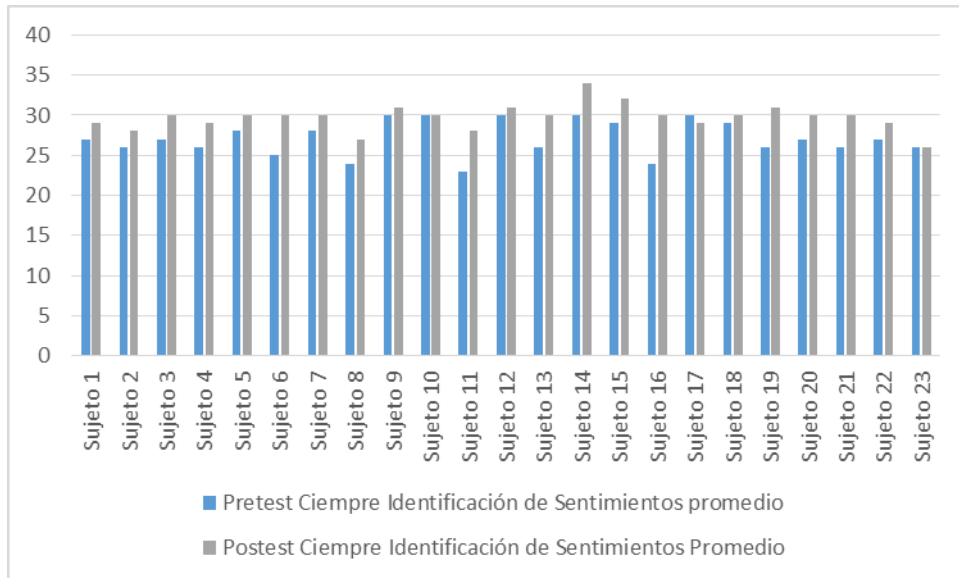


Fuente: Elaboración propia con base en SPSS, febrero de 2019

En otra perspectiva, de acuerdo a los puntajes individuales mostrados en la Figura 16 es notorio como en el ítem de Identificación de Sentimientos se presentó una mejoría de desempeño en 20 de los sujetos en un mínimo de 1 punto y en un máximo de 6 puntos, mientras que solo 2 sujetos mantuvieron su puntajes (Sujeto 10 y 23) y un sujeto

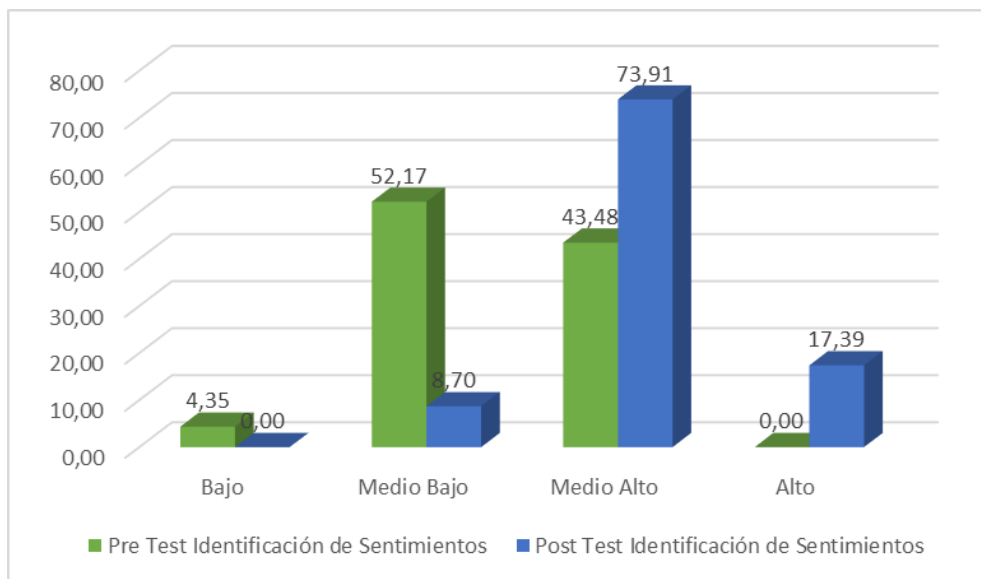
lo redujo en 1 punto (sujeto 17) siendo entonces concluyente como en el 86% de los casos se presentó aumento de puntuación.

Figura 16: Promedios de puntuaciones en Identificación de Sentimientos Pre Test Post Test CIEMPRES



Fuente: Elaboración propia con base en SPSS, febrero de 2019

Figura 17: Porcentajes Pre Test Post Test CIEMPRES por nivel de Inteligencia Emocional en Identificación de Sentimientos



Fuente: Elaboración propia con base en SPSS, febrero de 2019

Complementariamente, tal como lo muestra la Figura 17 y la tabla 29 se infiere que en el ítem de Identificación de Sentimientos entre el Pre Test y Post Test se presentó una reducción del 100% de los casos de sujetos en nivel Bajo; además los casos de nivel Medio Bajo disminuyeron en un 46%; se presentó un incremento superior al 20% en los casos de Medio Alto, además de que aparecen un 17% de sujetos en el nivel Alto del Post Test que no estaban en el Pre Test, corroborando así desde otra óptica estadística un mejoramiento significativo de la inteligencia emocional en tal ítem.

Tabla 29: Tabla cruzada Pre test Pos test CIEMPRE *baremo identificación de sentimientos Chi cuadrado

			Cuestionario Ciempre		Total
			Pre Test	Pos Test	
baremo identificación de sentimientos	Bajo	Recuento	1	0	1
		% dentro de Cuestionario Ciempre	4,3%	0,0%	2,2%
	Medio bajo	Recuento	12	2	14
		% dentro de Cuestionario Ciempre	52,2%	8,7%	30,4%
	Medio alto	Recuento	10	17	27
		% dentro de Cuestionario Ciempre	43,5%	73,9%	58,7%
	Alto	Recuento	0	4	4
		% dentro de Cuestionario Ciempre	0,0%	17,4%	8,7%
Total	Recuento	23	23	46	
	% dentro de Cuestionario Ciempre	100,0%	100,0%	100,0%	

Fuente: Elaboración propia con base en SPSS, diciembre de 2019

En la misma perspectiva, el análisis de la prueba Chi cuadrado del baremo de identificación de sentimientos en el cuestionario CIEMPRE muestra una significación asintótica de 0.263, superior al nivel de α , por lo que se podría comprobar la Hipótesis

H₀: “las dos variables son independientes entre sí”, existiendo diferencias de frecuencia entre el Pre test y Post test

Tabla 30: Prueba de Chi cuadrado en CIEMPRE baremo de identificación de sentimientos

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	3,983 ^a	3	,263
Razón de verosimilitud	4,106	3	,250
Asociación lineal por lineal	2,967	1	,085
N de casos válidos	46		

a. 4 casillas (50%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 4,00.

Fuente: Elaboración propia con base en SPSS, diciembre de 2019

Tabla 31: Medidas Generales de Tendencia Central y Dispersión Pre Test, Pos Test CIEMPRE ítem de Solución de Conflictos

		Pretest Ciempre Solución de Conflictos promedio	Postest Ciempre Solución de Conflictos Evaluación Docente
N	Válido	23	23
	Perdidos	0	0
Media		16,35	21,28
Mediana		16,50	21,00
Moda		18	21
Desv. Desviación		2,338	1,506
Varianza		5,464	2,269
Mínimo		11	19
Máximo		22	24

Fuente: Elaboración propia con base en SPSS, febrero de 2019

Continuando por otra parte con el ítem de Solución de Conflictos, de acuerdo a la Tabla 30 se hace destacable una diferencia positiva de Media que implica una mejoría general de los puntajes en el Post Test, además de un incremento positivo en la Mediana

que da cuenta de cómo la dispersión de los datos se movió en la recta de manera positiva y un cambio en la Moda que muestra una modificación en la concentración de los puntajes similares también hacía un nivel superior. Seguidamente se observa una disminución de la Desviación Típica que da cuenta de un mayor agrupamiento en la dispersión de los datos, pero tal vez el dato más significativo de este ítem está representado por un aumento del puntaje mínimo de 8 puntos, que ejemplifica como los sujetos de puntuaciones inferiores mejoraron ostensiblemente sus calificaciones, no tanto así en límite superior que aunque aumentó bastante no lo hizo en tal proporción.

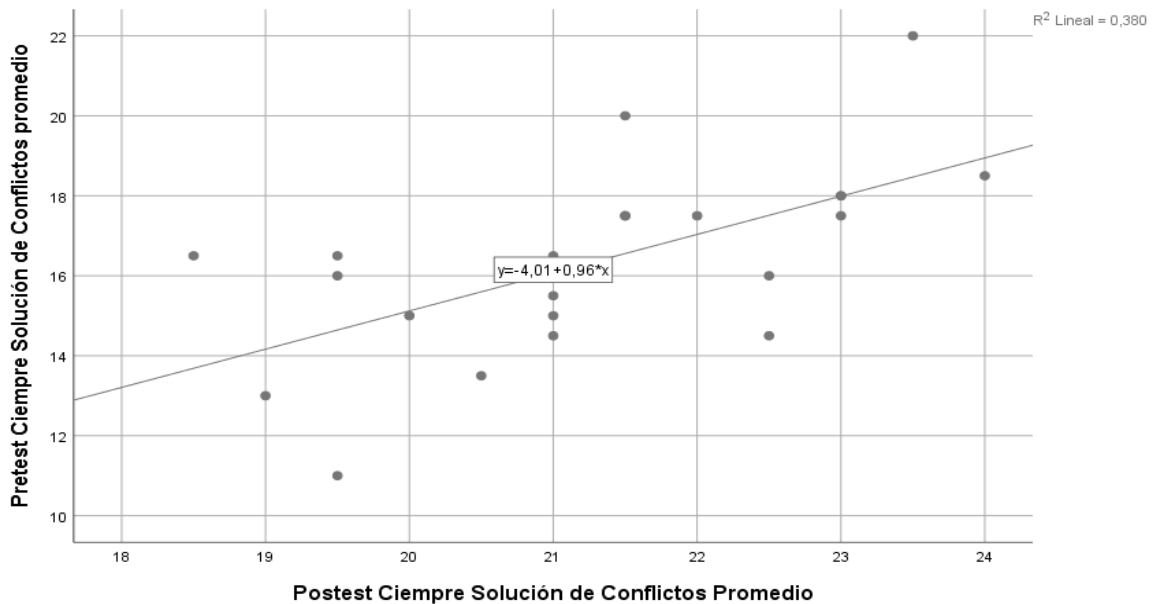
Tabla 32: Prueba T Student para Solución de Conflictos en Pre Test y Post Test CIEMPRES

	Diferencias emparejadas					T	Gl	Sig. (bilateral)
	Media	Desv. Desviación	Desv. Error promedio	95% de intervalo de confianza				
				Inferior	Superior			
Pretest – Posttest	-6,696	2,557	,533	-4,801	-2,590	-6,931	22	,000

Fuente: Elaboración propia con base en SPSS, febrero de 2019

Conjuntamente, respecto a la prueba T Student para el ítem de Solución de Conflictos de acuerdo a los datos arrojados por la Tabla 32 es posible ver una diferencia sustancial de media de -6,696, que corrobora lo enunciado en párrafos anteriores. En complemento, la información dada en la Tabla 32 muestra como dato más relevante una Significación Bilateral de ,000 que evidencia una gran diferencia entre las dos variables y que a su vez confirma la hipótesis del Investigador H_1 de que “Hay diferencias significativas en la comparación entre Medias en Pre Test y Post Test”, en tanto se concluye que estadísticamente se manifiesta diferencia demostrativa en Pre Test y Post Test en este ítem.

Figura 18: Diagrama de dispersión Solución de Conflictos Pre y Post Test CIEMPRE



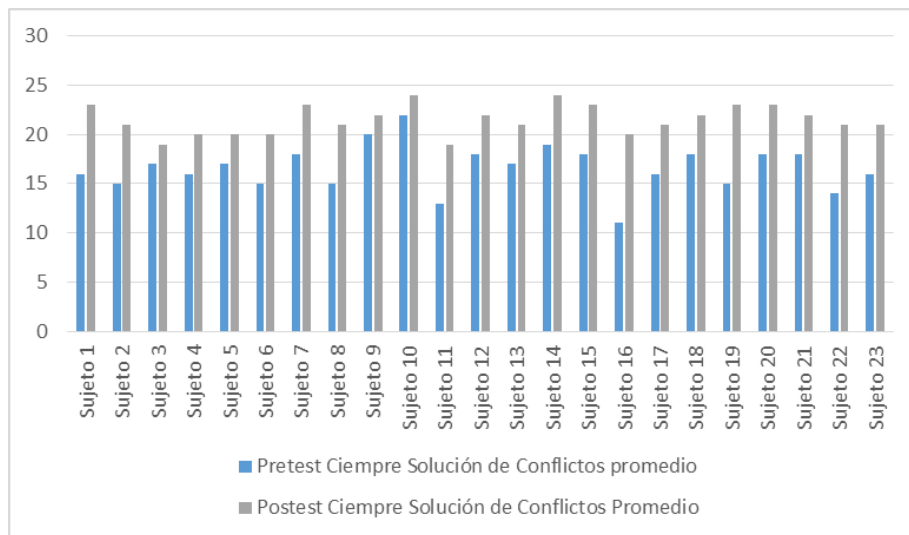
Fuente: Elaboración propia con base en SPSS, febrero de 2019

Pasando a otro elemento de análisis dentro del mismo ítem de Solución de Conflictos, de acuerdo a la Figura 18 se puede observar una inclinación lineal en un ángulo agudo tendiente hacia el eje X (Post Test) de la mayoría de los sujetos comparados, que da cuenta de que la dispersión en el Post Test resulta ser mayormente positiva. –complemento de ello es de notar como de acuerdo a la Figura 18 es posible observar un valor de R^2 de 0,380 es posible decir que existe una correlación lineal débil, lo que significa que si bien hay similitud en la distribución de los puntajes, esta relación es muy poco significativa, en tanto se evidencia un cambio con relación al Pre Test y Post Test.

Por lo que se refiere a los puntajes individuales del ítem de Solución de Conflictos, de acuerdo a la Figura 19 se puede concluir que la totalidad de los sujetos tuvieron una mejoría, en el caso de algunos de ellos bastante significativa, que en el caso del sujeto 1 fue de 7 puntos y en el caso del sujeto 16 fue de 9 puntos. De este argumento se puede

afirmar que todos los sujetos de la muestra tuvieron una mejoría significativa en el ítem de Resolución de conflictos entre la aplicación del Pre Test y el Post Test y que esta mejora fue de grandes proporciones en este ítem.

Figura 19: Promedios de puntuaciones en Solución de Conflictos Pre Test Post Test CIEMPRES



Fuente: Elaboración propia con base en SPSS, febrero de 2019

En el análisis de otro elemento importante, según la información arrojada por la Figura 20 y la Tabla 33, también se puede observar la mejoría significativa en el ítem de Solución de Conflictos de acuerdo a los niveles propios de la prueba. En este caso se produce una reducción de gran proporción en los sujetos que estaban en el Nivel bajo que en el Pre Test eran el 13% y para el Post Test no se reportan; además hay una disminución total del porcentaje de estudiantes que en Pre Test estaban en nivel Medio Bajo (30%) llegando a cero estudiantes en el Post Test. Así mismo es de observar como en el Nivel Medio Alto hay una reducción del 4% en el número de estudiantes entre el Pre Test y el Post Test, no obstante esto se explica en que los estudiantes que en Pre Test estaban en nivel Bajo y Medio Bajo en el Post Test se ubicaron en Medio Alto; y que

quienes estaban en el nivel Medio Alto en el Pre Test, avanzaron hacia el nivel Alto, de allí la explicación del incremento del Nivel Alto entre Pre Test y Post Test de un 47%.

Tabla 33: Tabla cruzada Pre test Pos test CIEMPRE *baremo solución de conflictos Chi cuadrado

			Cuestionario Ciembre		Total
			Pre Test	Pos Test	
baremo de solución de conflictos	Bajo	Recuento	3	0	3
		% dentro de Cuestionario Ciembre	13,0%	0,0%	6,5%
	Medio bajo	Recuento	7	0	7
		% dentro de Cuestionario Ciembre	30,4%	0,0%	15,2%
	Medio alto	Recuento	13	12	25
		% dentro de Cuestionario Ciembre	56,5%	52,2%	54,3%
	Alto	Recuento	0	11	11
		% dentro de Cuestionario Ciembre	0,0%	47,8%	23,9%
	Total	Recuento	23	23	46
		% dentro de Cuestionario Ciembre	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia con base en SPSS, diciembre de 2019

Tabla 34: Prueba de Chi cuadrado en CIEMPRE baremo de solución de conflictos

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	4,040 ^a	2	,107
Razón de verosimilitud	5,152	2	,055
Asociación lineal por lineal	3,837	1	,061
N de casos válidos	46		

a. 3 casillas (37.5%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 1,50.

Fuente: Elaboración propia con base en SPSS, diciembre de 2019

En tanto, de acuerdo a la prueba del Chi cuadrado para el baremo de solución de conflictos el valor de significación asintótica es de 0.107, significativamente superior al valor de α de 0.05, por lo que es posible rechazar la Hipótesis alternativa y corroborar la nula de H_0 : “las dos variables son independientes entre sí”, corroborando independencia entre los puntajes de pre test y pos test en este ítem del cuestionario CIEMPRE.

Tabla 35: Medidas Generales de Tendencia Central y Dispersión Pre Test, Pos Test CIEMPRE ítem de Empatía

		Pretest Ciempre Empatía Evaluación Promedio	Postest Ciempre Empatía Evaluación Promedio
N	Válido	23	23
	Perdidos	0	0
Media		25,04	32,26
Mediana		25,00	32,00
Moda		25	32
Desv. Desviación		2,504	1,356
Varianza		6,271	1,838
Mínimo		21	29
Máximo		30	35

Fuente: Elaboración propia con base en SPSS, febrero de 2019

En lo que Respecta al ítem de Empatía es de exponer que tal como se fundamenta en la Tabla 35 existe una diferencia importante entre las Medias de las dos variables, casi en la misma medida que en la Mediana, lo que representa un aumento en los puntajes individuales y una distribución con aumento positivo de dichos puntajes del grupo general. A la anterior situación planteada se adhiere la evidencia de un aumento en la Moda que define una agrupación de puntajes también en un nivel superior, una reducción amplia de la Desviación Típica y de la varianza lo que refiere a una menor dispersión de los puntajes y a un aumento de la agrupación de probabilidad de los mismos.

Tabla 36: Prueba T Student para Empatía en Pre Test y Post Test CIEMPRE

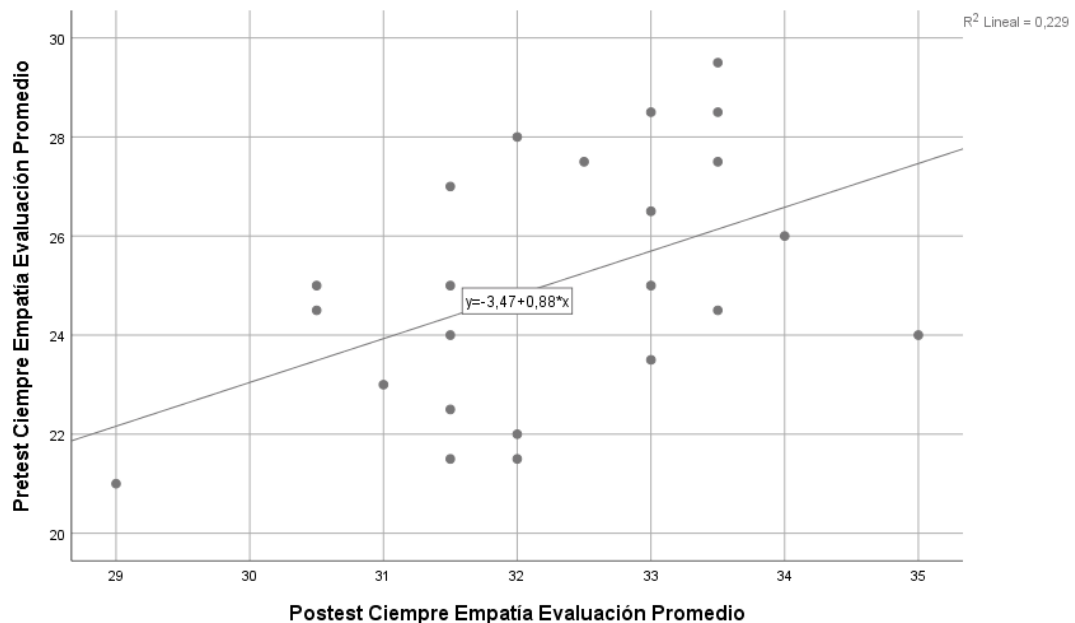
	Diferencias emparejadas					t	gl	Sig. (bilateral)
	Media	Desv. Desviación	Desv. Error promedio	95% de intervalo de confianza				
				Inferior	Superior			
Pretest – Postest	-7,217	2,204	,460	-8,171	-6,264	-15,701	22	,000

Fuente: Elaboración propia con base en SPSS, febrero de 2019

En el análisis de otro factor importante del ítem de Empatía se revela el de la prueba estadística T Student para muestras relacionadas, que de acuerdo a la información arrojada por la Tabla 36 reafirma el argumento de que hay una diferencia sustancial entre las medias señalando un -7,217, además de otras diferencias de gran magnitud como son la diferencia de límites superior mayor a 6 puntos e inferior mayor a 8 puntos. Agregación de lo anterior hay que mencionar un nivel de Significación Bilateral de ,000, elocuentemente inferior al valor de α , que conlleva a un rechazo definitivo de la Hipótesis nula H_0 , y a una corroboración de la hipótesis del investigador a saber; que “Hay diferencias significativas en la comparación entre medias en Pre Test y Post Test”

Así pues, frente al análisis de correlación entre las variables Pre Test Post Test en el ítem de Empatía, de acuerdo a la Figura de dispersión 21 es de exponer que el valor de R^2 es de 0,229, por lo cual puede establecerse desde allí una correlación positiva débil, que tal como en los otros ítems demuestra que hay consecutividad entre Pre Test y Post Test debido a que se evalúan los mismos sujetos, pero que esta correlación es débil y hay diferencias significativas en su dispersión. Sumado a lo anterior, es posible observar en la Figura N°21 una inclinación lineal bastante aguda hacia el eje X, que nuevamente significaría una tendencia de dispersión bastante favorable de puntajes hacia el Post Test.

Figura 21: Diagrama de dispersión Empatía Pre y Post Test CIEMPRE

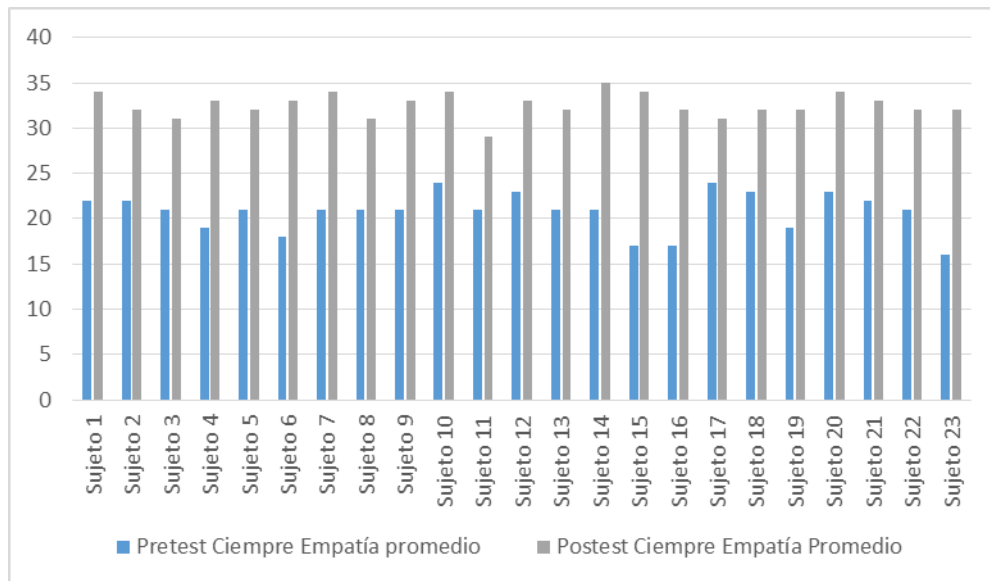


Fuente: Elaboración propia con base en SPSS, febrero de 2019

En tanto, como se puede observar en la Figura 22, en el caso del ítem de Empatía, todos los sujetos aumentaron sus calificaciones en la relación Pre Test y Post Test, además de lo anterior, este aumento significativo de puntajes está caracterizado

por grandes cambios en la puntuación, que tienen un acrecentamiento mínimo de 6 puntos (Sujeto 17) y máximo de 17 puntos (sujeto 15). Basándose en el anterior argumento es posible afirmar según la Figura N° 12 que la totalidad de sujetos tuvo una mejoría bastante sustancial entre las puntuaciones del Pre Test y el Post Test en el ítem de Empatía.

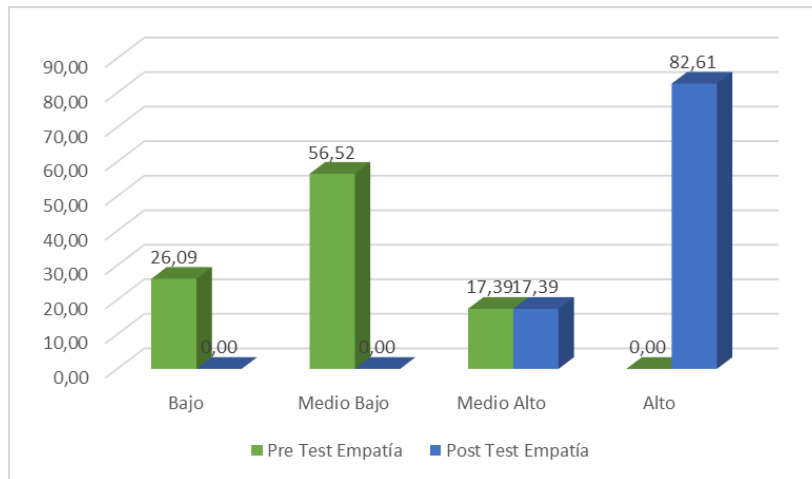
Figura 22: Promedios de puntuaciones en Empatía Pre Test Post Test CIEMPRE



Fuente: Elaboración propia con base en SPSS, febrero de 2019

Además, en el mismo ítem de Empatía y haciendo referencia a la Figura 23 y la Tabla 37 cruzada de chi cuadrado, se puede analizar una gran diferencia en puntuaciones y en mejoramiento de los niveles de Inteligencia Emocional en el grupo en general.

Figura 23: Porcentajes Pre Test Post Test CIEMPRES por nivel de Inteligencia Emocional en Empatía



Fuente: Elaboración propia con base en SPSS, febrero de 2019

Tabla 37: Tabla cruzada Pre test Pos test CIEMPRES *baremo Empatía Chi cuadrado

		Cuestionario Ciempres		Total	
		Pre Test	Pos Test		
baremo de empatía	Bajo	Recuento	6	0	6
		% dentro de Cuestionario Ciempres	26,1%	0,0%	13,0%
	Medio bajo	Recuento	13	0	13
		% dentro de Cuestionario Ciempres	56,5%	0,0%	28,3%
	Medio alto	Recuento	4	4	8
		% dentro de Cuestionario Ciempres	17,4%	17,4%	17,4%
	Alto	Recuento	0	19	19
		% dentro de Cuestionario Ciempres	0,0%	82,6%	41,3%
Total	Recuento	23	23	46	
	% dentro de Cuestionario Ciempres	100,0%	100,0%	100,0%	

Fuente: Elaboración propia con base en SPSS, febrero de 2019

Como se puede observar en la Figura 23 y la tabla 37 en el Post Test se presentó una disminución total del 26% de los sujetos que en Pre Test estaban en nivel Bajo; similarmente se presentó una disminución total del 56% de los estudiantes que en el Pre Test estaban en nivel Medio Bajo; y si bien el porcentaje de estudiantes en nivel Medio Alto se mantuvo en 17% entre el Pre Test y el Post Test, el avance significativo se dio con el incremento excesivo de un 82% de los estudiantes en nivel Alto, que en el Pre Test estaba en 0%, evidencias todas las anteriores de un mejoramiento en todos los aspectos de la Empatía del grupo analizado.

Tabla 38: Prueba de Chi cuadrado en CIEMPRE baremo de empatía

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	6,218 ^a	3	,101
Razón de verosimilitud	6,666	3	,083
Asociación lineal por lineal	4,238	1	,040
N de casos válidos	46		

a. 3 casillas (37,5%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 3,50.

Fuente: Elaboración propia con base en SPSS, febrero de 2019

Por su parte la prueba de Chi cuadrado del baremo de Empatía de la Tabla 38 demuestra un valor de p de 0.101, superior al valor de α , lo que permitiría rechazar la hipótesis alternativa H_1 y corroborar la hipótesis nula de H_0 : “las dos variables son independientes entre sí”, determinando así una independencia de frecuencias entre los muestreos de pre test y pos test.

Tabla 39: Medidas Generales de Tendencia Central y Dispersión Pre Test, Pos Test CIEMPRE ítem de Independencia

		Pretest Ciembre Independencia Promedio	Postest Ciembre Independencia Promedio
N	Válido	23	23
	Perdidos	0	0
Media		16,59	19,59
Mediana		16,50	19,50
Moda		17	19 ^a
Desv. Desviación		1,635	1,203
Varianza		2,674	1,447
Mínimo		14	18
Máximo		20	22

Fuente: Elaboración propia con base en SPSS, febrero de 2019

Seguidamente, de acuerdo a la Tabla 39 en un análisis del ítem de Independencia, cabe anotar en primera medida como hay un aumento tanto en la Media como en la Mediana, destacándose así un incremento positivo de la tendencia central de los puntajes entre el Pre Test y el Post Test. Homológamente se evidencia un incremento de la Moda que habla de un avance positivo en la recta de la concentración del mayor número de puntajes similares, sumado a un aumento de 4 puntos en los puntajes mínimos y de 2 puntos en los puntajes máximos.

Tabla 40: Prueba T Student para Independencia en Pre Test y Post Test CIEMPRE

	Diferencias emparejadas					t	gl	Sig. (bilateral)
	Media	Desv. Desviación	Desv. Error promedio	95% de intervalo de confianza				
				Inferior	Superior			
Pretest – Postest	-3,000	1,252	,261	-3,542	-2,458	-11,489	22	,000

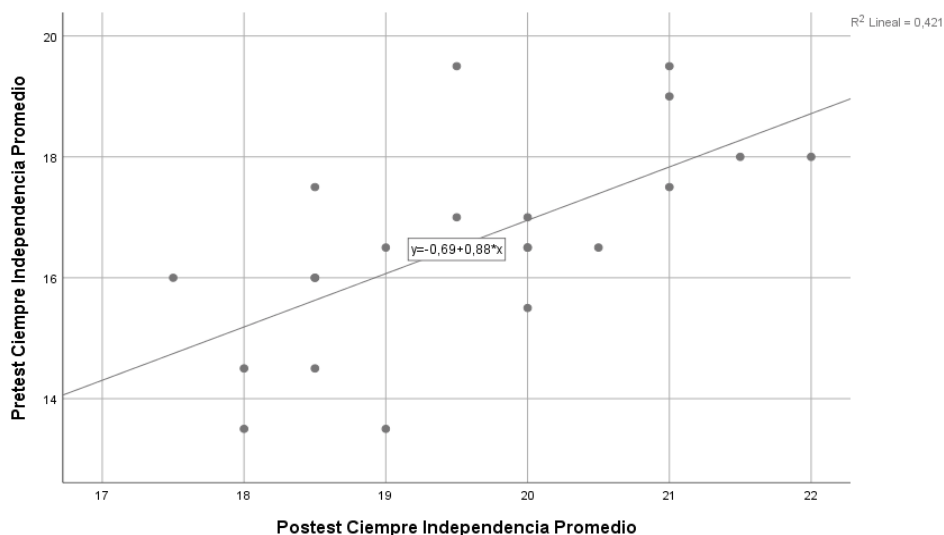
Fuente: Elaboración propia con base en SPSS, febrero de 2019

En una nueva perspectiva del ítem de Independencia, de acuerdo a la prueba T Student demostrada en la Tabla 40, es posible evidenciar una diferencia exacta de Media entre el Pre Test y Post Test de -3, además de una divergencia de puntaje inferior de -

3,5 y superior de -2,4, lo que da cuenta de un movimiento grupal de los puntajes en general. También es importante observar de acuerdo a la Tabla 26 que la significación bilateral es de 0,000, sustancialmente inferior a α , lo que rechazaría la hipótesis nula H_0 y corroboraría la hipótesis del investigador de H_1 de “Hay diferencias significativas en la comparación entre Medias en Pre Test y Post Test”.

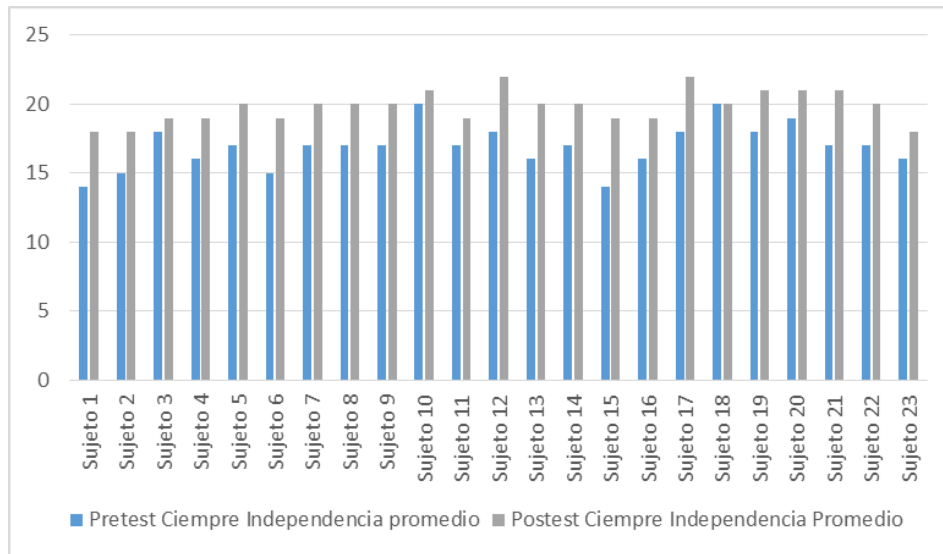
Ahora bien, en lo concerniente a la correlación de variables de Pre Test y Post Test en el ítem de Independencia de acuerdo a la Figura 24 el valor de R^2 es de 0,421, que si bien es mayor al de los otros ítems revisados hasta el momento, aún puede ser considerada como un relación lineal positiva débil, lo que da cuenta de poca dependencia y equiparación en los puntajes. Así mismo la Figura 24 representa un ángulo de mayor inclinación hacía el eje X (Post Test), lo que representaría que los puntajes relativos a este eje son mayores que los expresado en el eje Y (Pre Test), demostrando así nuevamente una total diferencia en el ítem de independencia entre Pre Test y Post test.

Figura 24: Diagrama de dispersión Independencia Pre y Post Test CIEMPRES



Fuente: Elaboración propia con base en SPSS, febrero de 2019

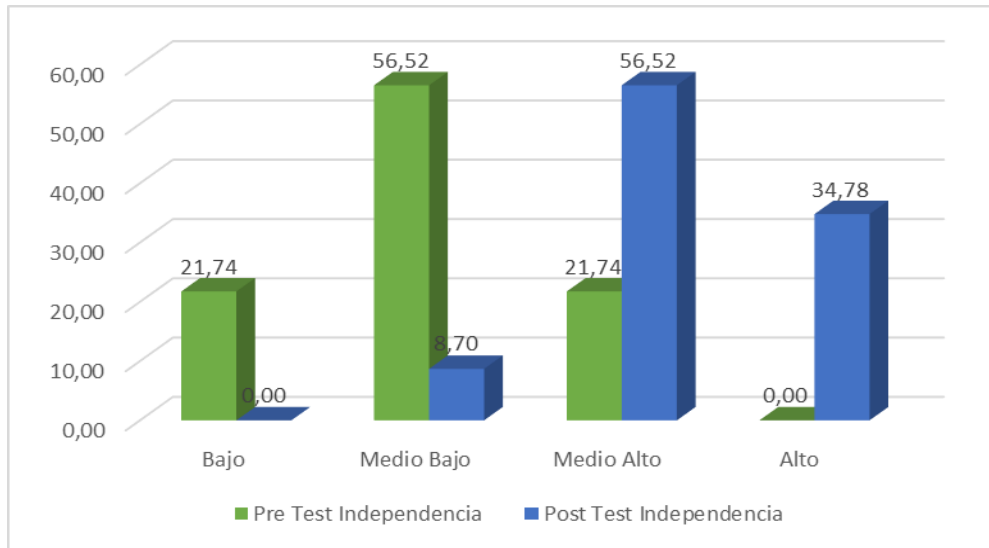
Figura 35: Promedios de puntuaciones en Independencia Pre Test Post Test CIEMPRE



Fuente: Elaboración propia con base en SPSS, febrero de 2019

Complementando todos los argumentos anteriores, con la relación de puntajes entre Pre Test y Post Test del ítem Independencia evidenciados en la Figura 25 es factible exponer como en 22 de los 23 casos puede evidenciarse un incremento de puntuación entre las dos variables exceptuando en el caso del Sujeto 18 que mantiene su puntaje en ambos Test. En la misma medida hay que mencionar que el aumento de puntuaciones mínimo es de 1 punto, mientras que el aumento máximo está representado por 5 puntos en el caso del sujeto 15. En tanto, como quiera que sea, de acuerdo a la Figura 25 es importante argumentar que un 95,65% de los sujetos mostraron una mejoría de puntajes entre Pre Test y Post Test.

Figura 26: Porcentajes Pre Test Post Test CIEMPRE por nivel de Inteligencia Emocional en Independencia



Fuente: Elaboración propia con base en SPSS, febrero de 2019

Tabla 41: Tabla cruzada Pre test Pos test CIEMPRE *baremo independencia Chi cuadrado

		Cuestionario Ciempre		Total	
		Pre Test	Pos Test		
baremo de independencia	Bajo	Recuento	5	0	5
		% dentro de Cuestionario Ciempre	21,7%	0,0%	10,9%
	Medio bajo	Recuento	13	2	15
		% dentro de Cuestionario Ciempre	56,5%	8,7%	32,6%
	Medio alto	Recuento	5	13	18
		% dentro de Cuestionario Ciempre	21,7%	56,5%	39,1%
	Alto	Recuento	0	8	8
		% dentro de Cuestionario Ciempre	0,0%	34,8%	17,4%
Total	Recuento	23	23	46	
	% dentro de Cuestionario Ciempre	100,0%	100,0%	100,0%	

Fuente: Elaboración propia con base en SPSS, Diciembre de 2019

Para concluir con el ítem de Independencia y haciendo referencia a la información arrojada en la Figura 26 y la tabla 41, hay que iniciar argumentando como de acuerdo a los niveles propios de la prueba hubo una reducción del 21% en los sujetos que se ubicaron en el nivel Bajo llegando a 0% en el Post Test; de la misma manera hubo una reducción de más del 48% de sujetos que en Pre Test se ubicaban en nivel Medio Bajo; además de un aumento de 35% en los estudiantes que para el Post Test se ubicaron en el nivel Medio Alto; siendo el aumento más representativo el de un 34% de sujetos ubicados en el nivel Alto en el Post Test, que para el Pre Test era de 0%. De los anteriores argumentos fundamentados en la información de la Figura 26 es posible decir que existió un aumento en la Inteligencia Emocional del grupo en general en lo que respecta a Independencia.

Tabla 42: Prueba de Chi cuadrado en CIEMPRE baremo de independencia

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1,524 ^a	3	,677
Razón de verosimilitud	1,535	3	,674
Asociación lineal por lineal	1,432	1	,231
N de casos válidos	46		

a. 3 casillas (37.5%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 4,00.

Fuente: Elaboración propia con base en SPSS, Diciembre de 2019

Por su parte, la prueba de Chi cuadrado para frecuencias evidencia la existencia de una independencia respecto a la relación pre test pos test, debido a que la significación asintótica tiene un valor de 0.677, superior al valor de α , por lo que se corroboraría la hipótesis de H_0 : “las dos variables son independientes entre sí”.

Tabla 43: Medidas Generales de Tendencia Central y Dispersión Pre Test, Pos Test CIEMPRE ítem de Persistencia

		Pretest Ciembre Persistencia Promedio	Postest Ciembre Persistencia Promedio
N	Válido	23	23
	Perdidos	0	0
Media		20,50	24,78
Mediana		21,00	25,00
Moda		21	26
Desv. Desviación		2,137	1,380
Varianza		4,568	1,905
Mínimo		16	22
Máximo		24	27

Fuente: Elaboración propia con base en SPSS, febrero de 2019

Pasando a otro de los ítems evaluados por la prueba CIEMPRE de Persistencia, que de acuerdo a lo definido en la Tabla 43 y comparando su calificación entre Pre Test y Post Test, exhibe una diferencia significativa de Media y un poco más de Mediana, lo que puede entenderse como un mejoramiento de los promedios y una dispersión que lleva a que el centro de la muestra sea un poco superior al promedio de puntajes. Así mismo para el Post Test es evidente una disminución en la Desviación Típica que refiere mayor agrupación de los puntajes para el Post Test y un decrecimiento de la Varianza, que determina un menor rango de esperanza en la distribución del puntaje para el Post Test.

En tanto, en lo que respecta a la comparación de Medias del ítem de Persistencia referido por la prueba T Student, es posible afirmar de acuerdo a la Tabla 44 que existe una diferencia amplia en la Media entre Pre Test y Post Test de -4,283, similar a una diferencia en favor del Post Test de límite inferior de -4,934 y de límite superior de -3,631, que puede ser interpretada como un aumento positivo en la recta de todos los puntajes en general para el Post Test. Igualmente hay que anotar que la Significación Bilateral es

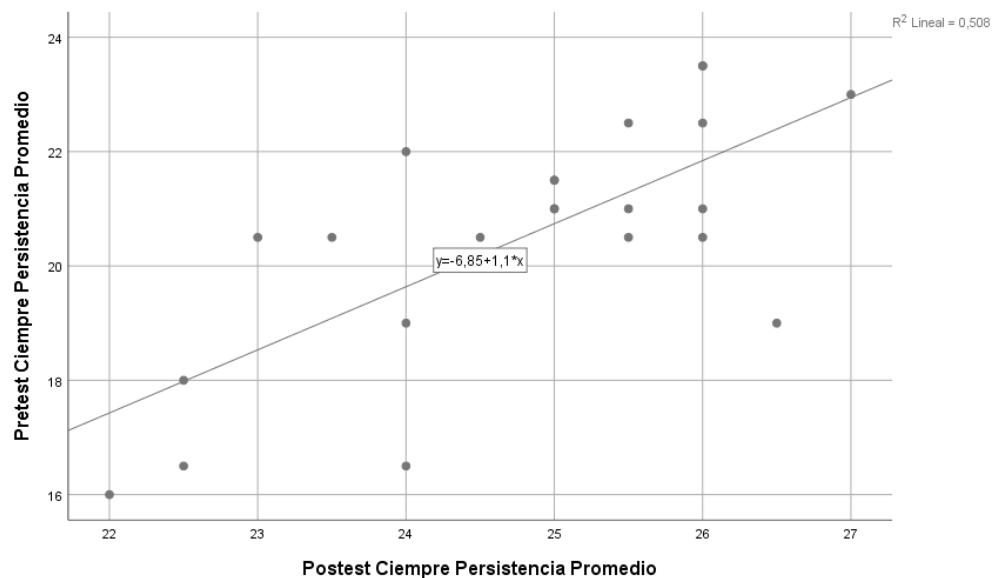
nuevamente 0,000, muy inferior al valor de α , determinante para corroborar la hipótesis del investigador H_1 de que “Hay diferencias significativas en la comparación entre Medias en Pre Test y Post Test”.

Tabla 44: Prueba T Student para Persistencia en Pre Test y Post Test CIEMPRE

	Diferencias emparejadas					t	Gl	Sig. (bilateral)
	Media	Desv. Desviación	Desv. Error promedio	95% de intervalo de confianza				
				Inferior	Superior			
Pretest – Postest	-4,283	1,506	,314	-4,934	-3,631	-13,636	22	,000

Fuente: Elaboración propia con base en SPSS, febrero de 2019

Figura 47: Diagrama de dispersión Persistencia Pre y Post Test CIEMPRE

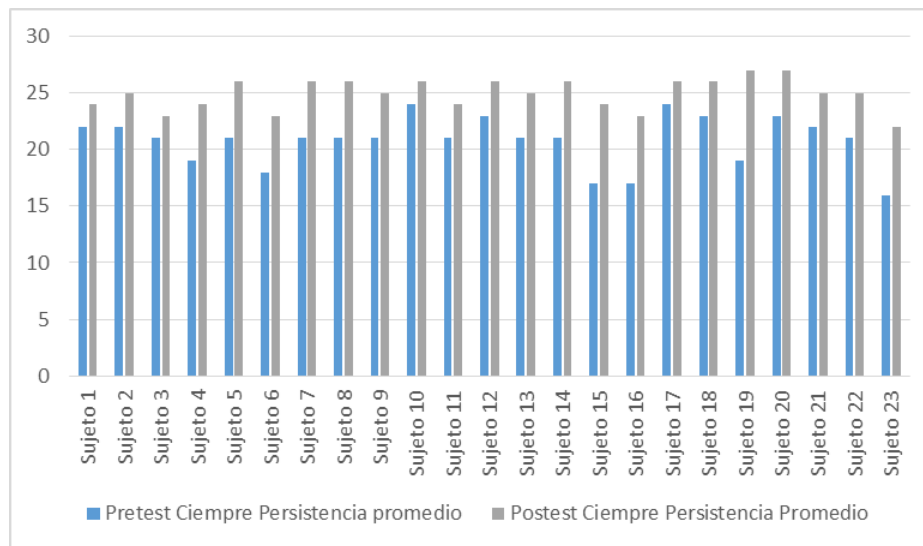


Fuente: Elaboración propia con base en SPSS, febrero de 2019

Así pues, según la Figura 27 en lo que refiere a la correlación estadística de variables en el ítem de Persistencia, hay que decir que entre el Pre Test y el Post Test de acuerdo al valor de R^2 de 0,508 existe una correlación positiva moderada, que define que hay correspondencia en las dos variables, pero estas tienen algunas diferencias significativas entre sí. Por lo propio, nuevamente es de señalar como la inclinación de la

correlación lineal tiene mayor inclinación hacia el eje X, lo que se puede traducir en mayores puntajes de los sujetos en el Post Test de Persistencia.

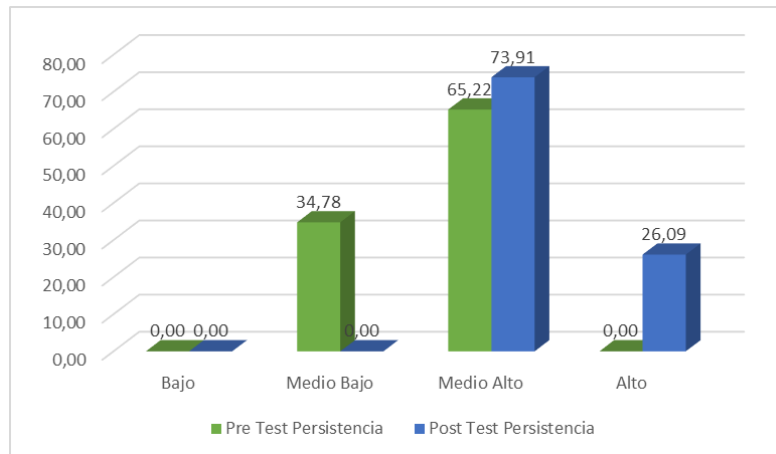
Figura 58: Promedios de puntuaciones en Empatía Pre Test Post Test CIEMPRE



Fuente: Elaboración propia con base en SPSS, febrero de 2019

Simultáneamente, el análisis de la Figura 28 evidencia como en el 100% de los casos de puntuaciones se presentó un aumento de puntuación entre Pre Test y Post Test siendo el acrecentamiento mínimo de 2 puntos recurrente en 4 casos y el incremento máximo el de 12 puntos que aconteció en el caso del sujeto 19. De tales circunstancias cabe anotar que existió un mejoramiento en todos los sujetos en el ítem de Persistencia, cuenta de los cual dan el aumento de todos los sujetos en sus calificaciones de este ítem.

Figura 29: Porcentajes Pre Test Post Test CIEMPRE por nivel de Inteligencia Emocional en Persistencia



Fuente: Elaboración propia con base en SPSS, febrero de 2019

Tabla 45: Tabla cruzada Pre test Pos test CIEMPRE *baremo persistencia Chi cuadrado

		Cuestionario Ciempres		Total	
		Pre Test	Pos Test		
baremo de persistencia	Medio bajo	Recuento	8	0	8
		% dentro de Cuestionario Ciempres	34,8%	0,0%	17,4%
	Medio alto	Recuento	15	17	32
		% dentro de Cuestionario Ciempres	65,2%	73,9%	69,6%
	Alto	Recuento	0	6	6
		% dentro de Cuestionario Ciempres	0,0%	26,1%	13,0%
Total	Recuento	23	23	46	
	% dentro de Cuestionario Ciempres	100,0%	100,0%	100,0%	

Fuente: Elaboración propia con base en SPSS, diciembre de 2019

En las mismas circunstancias, de acuerdo a la estadística establecida por la Figura 29 y la Tabla 45 es observable de acuerdo al ítem de Persistencia la no existencia de sujetos en nivel Bajo tanto en Pre Test como en Post Test; además de ello es también evidente la disminución de la totalidad (34%) de sujetos ubicados en el nivel Medio Bajo

entre el Pre Test y Post Test. Así mismo si bien solo se evidencia un aumento de un 8% en el nivel de Medio Alto, esta característica se complementa con el incremento de un 26% de los sujetos ubicados en el nivel alto en el Post Test, que para el Pre Test era de 0%. De tal manera, la Figura 29 es una evidencia más del mejoramiento del total de sujetos en el ítem de Persistencia.

Tabla 46: Prueba de Chi cuadrado en CIEMPRE baremo de persistencia

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	,168 ^a	3	,983
Razón de verosimilitud	,168	3	,983
Asociación lineal por lineal	,149	1	,700
N de casos válidos	46		

a. 2 casillas (25%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 5,00.

Fuente: Elaboración propia con base en SPSS, diciembre de 2019

Así mismo, como lo muestra la Tabla 46, la prueba de Chi cuadrado demuestra que existe una independencia significativa entre los niveles alcanzados por los sujetos en la relación pre test pos test, debido a que el valor de p de la significación asintótica es de 0.983, superior al valor de α de 0.05, por lo que en este caso también es posible rechazar la hipótesis alternativa H_1 , y corroborar la hipótesis nula de H_0 : “las dos variables son independientes entre sí”.

Pasando al ítem de Amabilidad y en relación con la información de la Tabla 47, se puede exponer que existe una reducida diferencia entre las Medias, muy similar a lo que ocurre frente a las Medianas, lo que habla de un aumento muy homogéneo en la puntuación de todos los sujetos entre Pre Test y Post Test. Además con respecto a la

moda se hace necesario señalar que esta presenta un aumento de 3 puntos, lo que habla de una modificación en mejoría de la dispersión y concentración de los puntajes. Finalmente es posible observar una disminución bastante importante de la Desviación Típica, que en este caso se encuentra por debajo de 1, homológicamente a lo acontecido con la Varianza, lo que indica una muy baja dispersión de los datos y una muy pequeña esperanza de modificación de los mismos en una muestra.

Tabla 47: Medidas Generales de Tendencia Central y Dispersión Pre Test, Pos Test CIEMPRES ítem de Amabilidad

		Pretest Ciempres Amabilidad Promedio	Postest Ciempres Amabilidad Promedio
N	Válido	23	23
	Perdidos	0	0
Media		18,24	21,30
Mediana		18,00	21,50
Moda		19	22
Desv. Desviación		1,347	,808
Varianza		1,815	,653
Mínimo		16	20
Máximo		21	24

Fuente: Elaboración propia con base en SPSS, febrero de 2019

Tabla 48: Prueba T Student para Amabilidad en Pre Test y Post Test CIEMPRES

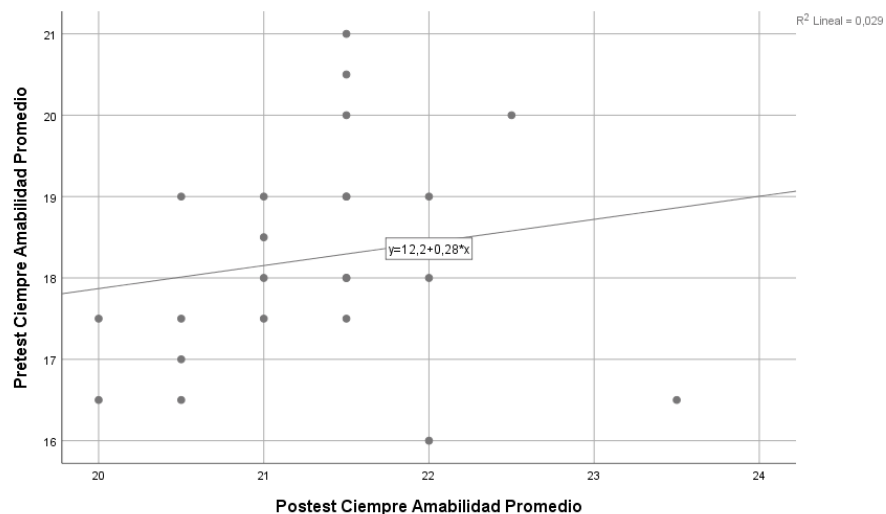
	Diferencias emparejadas					t	Gl	Sig. (bilateral)
	Media	Desv. Desviación	Desv. Error promedio	95% de intervalo de confianza				
				Inferior	Superior			
Pretest – Postest	-3,065	1,448	,302	-3,692	-2,439	-10,149	22	,000

Fuente: Elaboración propia con base en SPSS, febrero de 2019

Complementariamente de acuerdo a la Tabla 48, respecto a la prueba T Student para muestras relacionadas de Pre Test y Post Test, en el ítem de Amabilidad da cuenta de una reducción de media superior a los 3 puntos, una diferencia de límite inferior de -3,692 a favor del Post Test y de límite superior de -2,439, lo que explica la disminución

de la desviación típica y de la varianza. Por su parte en lo que respecta a la corroboración de la prueba la Tabla 48 evidencia un valor de Significación bilateral de 0,000 lo que resulta inferior a α y corrobora la hipótesis del investigador H_1 de “Hay diferencias significativas en la comparación entre Medias en Pre Test y Post Test”.

Figura 60: Diagrama de dispersión Amabilidad Pre y Post Test CIEMPRE

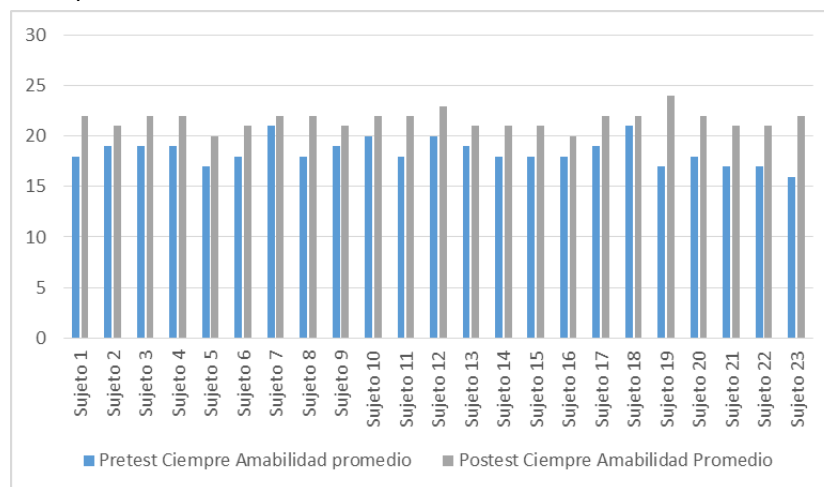


Fuente: Elaboración propia con base en SPSS, febrero de 2019

En lo concerniente al grado de correlación, de acuerdo a la Figura 30 se puede observar como hay una inclinación bastante marcada hacía el eje X, lo que define que las parejas de puntajes de la mayoría de los sujetos es superior en el Post Test. Además de lo anterior y de acuerdo al valor de R^2 de 0,029 se puede afirmar que la correlación de las dos variables es positiva débil, llegando muy cerca a la no correlación, lo que define la disimilitud de las variables y la lejanía de las mismas, otro argumento estadístico que da cuenta del mejoramiento de las puntuaciones, por ende de la Amabilidad, de todos los sujetos de la prueba.

Complementando lo anterior, respecto a las puntuaciones individuales del ítem de Amabilidad, de acuerdo a lo expuesto en la Figura 31 es posible evidenciar como existe un acrecentamiento en el 100% de las puntuaciones de los sujetos, siendo el aumento mínimo el de 2 puntos y el máximo el de 7 puntos en el caso del sujeto 19, lo que evidencia un mejoramiento homogéneo de todos los sujetos en el ítem de Amabilidad.

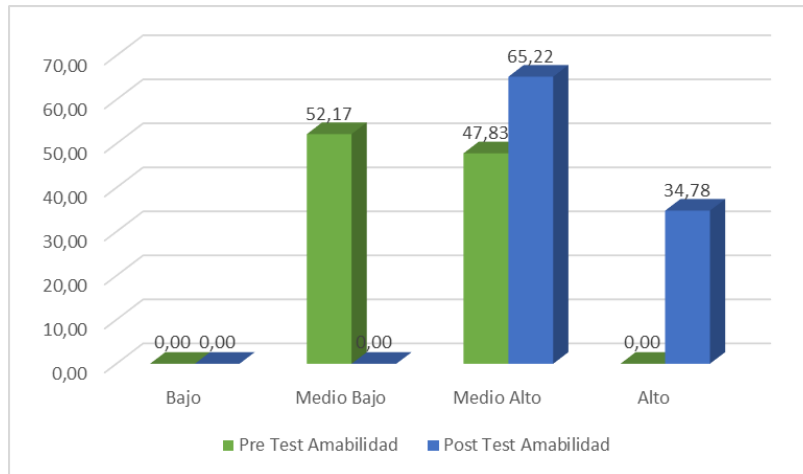
Figura 71: Promedios de puntuaciones en Amabilidad Pre Test Post Test CIEMPRE



Fuente: Elaboración propia con base en SPSS, febrero de 2019

Para finalizar el ítem de Amabilidad, resta realizar el análisis de la Figura 32 y la Tabla 48, que muestran la evolución de los estudiantes de acuerdo a los niveles propios de la prueba, así pues el primer factor subyacente es el de que ni en el Pre Test ni en el Post Test se encuentran estudiantes en el nivel Bajo. Por su parte respecto al nivel Medio Bajo se observa una disminución significativa de un 52% de estudiantes en el Pre Test a un 0% de estudiantes en el Post Test. Esta tendencia continúa al analizar el nivel Medio Alto en el que se ve un avance de un 9% pasando de un 47% de estudiantes en el Pre Test a un 65% para el Post Test, no obstante, el aumento significativo puede evidenciarse en el nivel Alto en donde se pasa de 0% a 34% de sujetos en la relación Pre Test Post Test, tal como se evidencia en la figura 32 y en la Tabla 48.

Figura 32: Porcentajes Pre Test Post Test CIEMPRES por nivel de Inteligencia Emocional en Amabilidad



Fuente: Elaboración propia con base en SPSS, febrero de 2019

Tabla 49: Tabla cruzada Pre test Pos test CIEMPRES *baremo de amabilidad Chi cuadrado

			Cuestionario Ciempres		Total
			Pre Test	Pos Test	
baremo de amabilidad	Medio bajo	Recuento	12	0	12
		% dentro de Cuestionario Ciempres	52,2%	0,0%	26,1%
	Medio alto	Recuento	11	15	26
		% dentro de Cuestionario Ciempres	47,8%	65,2%	56,5%
	Alto	Recuento	0	8	8
		% dentro de Cuestionario Ciempres	0,0%	34,8%	17,4%
Total	Recuento	23	23	46	
	% dentro de Cuestionario Ciempres	100,0%	100,0%	100,0%	

Fuente: Elaboración propia con base en SPSS, diciembre de 2019

De la misma manera, la prueba de Chi cuadrado de análisis de frecuencias expuesta en la Tabla 50 permitió determinar que respecto al baremo de amabilidad existe un nivel significativo de independencia entre pre test y pos test, debido a que el valor de

p, de significación asintótica fue de 0.191, superior al valor de α de 0.05, por lo que es posible ratificar la hipótesis de H_0 : “las dos variables son independientes entre sí”.

Tabla 50: Prueba de Chi cuadrado en CIEMPRE baremo de amabilidad

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	4,749 ^a	3	,191
Razón de verosimilitud	4,872	3	,181
Asociación lineal por lineal	1,950	1	,163
N de casos válidos	46		

a. 2 casillas (25,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 4,50.

Fuente: Elaboración propia con base en SPSS, diciembre de 2019

Finalmente, en un análisis del promedio general de Pre Test y Post Test arroja una diferencia de la Media casi idéntica a la Mediana, que define que el nivel central de los puntajes está muy cerca al promedio general de la muestra. Así mismo es posible evidenciar como hubo un aumento de Moda de 3 puntos que da cuenta de un aumento positivo en la recta de la concentración de puntajes similares. Finalmente de acuerdo a la Tabla 31 es posible destacar una disminución de la Desviación Típica y la Varianza, que determina mayor homogeneidad y menor dispersión en la muestra para el Post Test.

Tabla 51: Medidas Generales de Tendencia Central y Dispersión Pre Test, Pos Test CIEMPRE promedio General

		Pretest Ciempre Promedio	Postest Ciempre Promedio
N	Válido	23	23
	Perdidos	0	0
Media		21,88	26,15
Mediana		21,79	26,29
Moda		22	25
Desv. Desviación		1,502	,946
Varianza		2,256	,894
Mínimo		19	25
Máximo		25	28

Fuente: Elaboración propia con base en SPSS, febrero de 2019

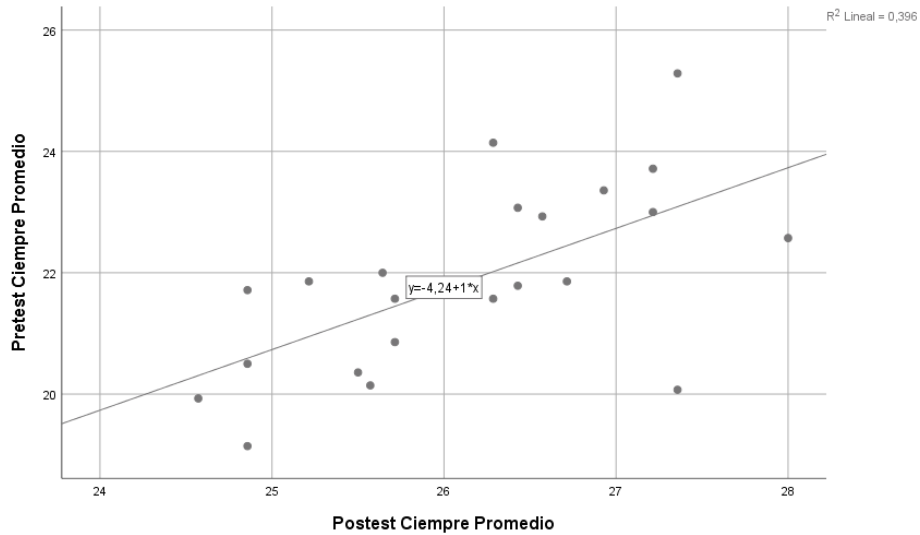
Tabla 52: Prueba T Student Promedio General en Pre Test y Post Test CIEMPRE

	Diferencias emparejadas					t	gl	Sig. (bilateral)
	Media	Desv. Desviación	Desv. Error promedio	95% de intervalo de confianza				
				Inferior	Superior			
Pretest – Postest	-4,267	1,167	,243	-4,772	-3,762	-17,530	22	,000

Fuente: Elaboración propia con base en SPSS, febrero de 2019

Consecuentemente, la Prueba T Student para muestras relacionadas expresada en la Tabla 32 es evidencia de diferencias sustanciales entre el promedio general del Pre Test y el Post Test, como por ejemplo una diferencia de medias de -4,267, además una reducción del límite inferior de -4,772 y de límite superior de -3,762, que da cuenta también de una menor dispersión de los datos. Sumado a todo lo anterior es importante señalar como el valor de Significación bilateral es de 0,000, lo que afirma la hipótesis del investigador H_1 argumentando que existe una diferencia significativa entre las puntuaciones del Pre Test y el Post Test.

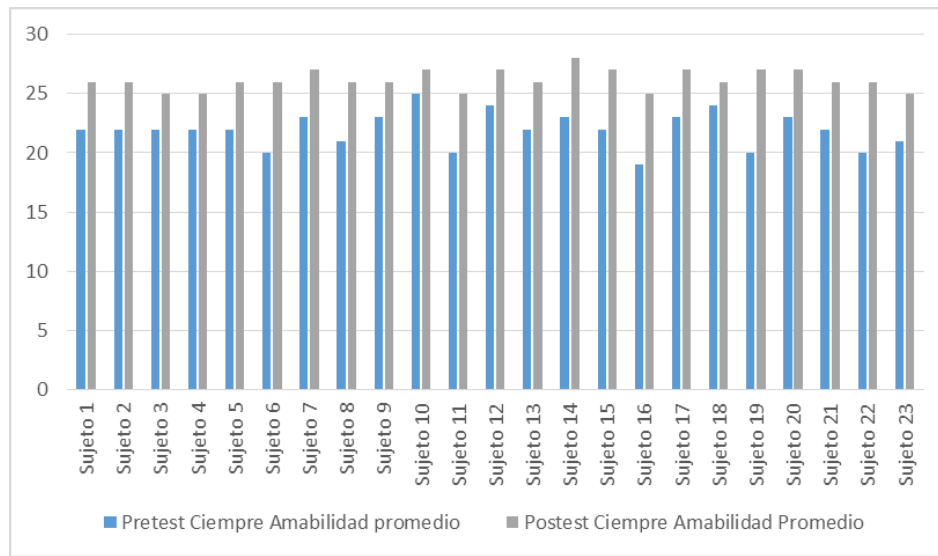
Figura 83: Diagrama de dispersión promedio general Pre y Post Test CIEMPRE



Fuente: Elaboración propia con base en SPSS, febrero de 2019

Comparativamente con lo anterior, la Figura 33 es posible observar el trazo lineal inclinado hacía el eje X, lo que representa que los puntajes aumentaron de manera intensa en el Post Test y fueron bajos en el Pre Test. Sumado a lo anterior un valor de R^2 de 0,396 representa una correlación positiva débil, que define una similitud entre las dos variables, pero que determina que esta similitud es muy débil y poco representativa. Por lo anterior es posible afirmar que la evidencia de correlación da cuenta de un cambio bastante significativo en el Post Test del promedio general de la prueba CIEMPRE.

Figura 94: Promedio General de puntuaciones en Pre Test Post Test CIEMPRE



Fuente: Elaboración propia con base en SPSS, febrero de 2019

Finalmente, al analizar la Figura 34 se puede sustentar como en el promedio general de calificaciones de todos los sujetos en todos los ítems se destaca un mejoramiento en el 100% de los casos. Tal mejoramiento tiene un incremento mínimo de 2 puntos en el caso del sujeto 18 y un incremento máximo de 7 puntos en el sujeto 19. De lo anterior es factible exponer el argumento de que en todos los ítems que presenta la prueba siempre se pudo sustentar un mejoramiento de las puntuaciones de los sujetos de la muestra, una diferencia en la estadística descriptiva y una demostración general de una diferencia significativa e importante del Post Test respecto al mejoramiento de la Inteligencia Emocional en los 7 ítems específicos de la prueba y en su promedio general.

4.2. Relación de los resultados con los Objetivos y las Hipótesis de investigación

Con el fin de comparar los resultados de las pruebas aplicadas y del trabajo de campo en general se hace importante la revisión del cumplimiento de los objetivos generales y específicos a posteriori. En tal orden de argumentos es importante destacar que de acuerdo al análisis estadístico dispuesto en el numeral anterior del presente

capítulo que evidenció a todas luces un cambio hacia el mejoramiento tanto en el TMMS 24 como en la prueba CIEMPRE, que desde la estadística descriptiva, como la inferencial resulta como conclusión determinante que la intervención que buscaba estimular los niveles de Inteligencia Emocional de padres de familia y estudiantes entre las cinco y seis años del Colegio Manuel Cepeda Vargas, a través de una propuesta de Educación Emocional, logró su cometido con restos, generando una transformación en las prácticas de los sujetos del estudio no solo desde lo observable desde los Test de Inteligencia Emocional, sino seguramente en sus prácticas cotidianas de interrelación e interacción.

Ya con más especificidad es posible decir que mediante la implementación de instrumentos psicométricos como la prueba TMMS 24 se logró de manera general conocer los niveles de Inteligencia Emocional de padres de familia y generar reflexión sobre sus prácticas al respecto. De igual forma la aplicación del Test CIEMPRE permitió dictaminar en detalle, con integralidad y desde diversas perspectivas las capacidades emocionales de los niños, permitiendo observar los posibles cambios de éstas, antes y después de la implementación de la propuesta en Educación Emocional. Favorecer el reconocimiento de los sentimientos propios y la comprensión de los sentimientos y las emociones de los demás, así como fortalecer las habilidades sociales, a través de estrategias de aprendizaje emocional.

Finalmente y respecto a los objetivos, los resultados expuestos con antelación posibilitaron comprender los procesos de Inteligencia Emocional en el aula y establecer mecanismos de intervención pedagógica que incidan en mejoramiento, en tanto se dio cumplimiento a la meta inicial de investigación de proponer e implementar estrategias

que posibiliten el manejo adecuado de las emociones, y así una mejor madurez emocional en niños y padres de familia.

Por su parte en lo que respecta a las Hipótesis de investigación cabe concluir que se corrobora la Hipótesis Ha: A mayor Educación Emocional, mayor índice de inteligencia emocional percibida. Lo anterior se fundamenta si se piensa que tal como se describió en el apartado estadístico posterior a la intervención que fomentó la Educación Emocional, todos los indicadores mostraron un mejoramiento psicométrico de la misma. Dando por sentado, basándose en tales argumentos que la intervención tuvo una inferencia directa en el mejoramiento de los niveles de inteligencia emocional de los sujetos parte del estudio.

En tal caso, analizando todos los factores incidentes en esta investigación y generando perspectivas sobre la influencia del mejoramiento de la Inteligencia Emocional de padres y estudiantes es posible entonces corroborar la Hipótesis H₂ respecto a la Educación Emocional contribuye en la construcción de relaciones interpersonales funcionales, en tanto con seguridad, la mejoría determinada en el análisis de los resultados psicométricos también será evidente en las interacciones a futuro de padres e hijos y en su reconocimiento de sí mismo y del otro como fundamental para vivir mejor, corroborando a su vez con todo ello, la Hipótesis de investigación (HI) de que La Educación Emocional de padres, madres y/o cuidadores influye en la Inteligencia Emocional de los niños y niñas en edad infantil, esto debido a los resultados obtenidos en ambas pruebas.

5. Capítulo V. Discusión

5.1. Discusión

Estudios aplicados en los últimos años, han demostrado que la Inteligencia Emocional, no es cuestión solamente de la escuela primaria, también se ha trasladado a ámbitos universitarios y empresariales por su enfoque hacia el desarrollo del ser, como persona social y emocional además de productiva. La familia también ha tenido protagonismo en el desarrollo de la inteligencia emocional, considerando que ésta es el primer grupo socializador y en donde se recibe el primer amor, rodeado de la aceptación, la seguridad, la autonomía, la autoestima, aspectos que favorecerán la vida del niño en todos los ámbitos de su desarrollo.

Fundamentando entonces que los padres o cuidadores son el primer ejemplo de vida de la infancia, esta investigación se ha centrado en el estudio de las competencias emocionales tanto de padres como de niños y niñas, asumiendo como primera hipótesis determinar la influencia de la educación emocional de los padres sobre la inteligencia emocional de los hijos.

De acuerdo a los resultados obtenidos, se podría decir que la conducta, la manera de resolver problemas, de tomar decisiones y de direccionar los pensamientos en la infancia, es promovida en gran medida por el ambiente y por aquellas personas que se encargan de educarlos y cuidarlos; para López y González (2003) la familia, sin importar los miembros que existan o la conformación de la misma, es la encargada de brindar seguridad, afecto e identidad a los más pequeños, lo que conlleva a un desarrollo positivo y sano.

Desde los resultados arrojados por la investigación, se observa que tanto padres, madres y niños al iniciar demuestran una percepción e identificación de sentimientos ubicados en un nivel bajo. Para los padres asistentes a los talleres, era más difícil reconocer y hablar sobre sus emociones, pero al conocer más sobre la inteligencia emocional se iba dando una desinhibición y se observaba mayor preocupación por el tema y compromiso con las tareas dejadas para con sus hijos. Esto se correlaciona estadísticamente con los resultados obtenidos en el pre-test y post-test, cuyos puntajes varían positivamente del uno al otro.

En algunos casos, los resultados aumentaron significativamente en la prueba posterior a la propuesta de educación emocional, ubicándose en un nivel medio alto según las escalas de los test, manejando entonces una mejor identificación de sentimientos, comprensión de los mismos y dándoles más herramientas para actuar adecuadamente en los distintos momentos emocionales, evitando quedar a la merced de las emociones incontroladas (Bisquerra, 2000).

Esta investigación arroja resultados que concuerdan con los demostrados en el estudio de Ruvalcaba, Gallegos, Robles, Morales, & González, (2012), indicando que cuando los padres de familia tienen una mayor inteligencia emocional, favorecen el desarrollo de mejores habilidades en sus hijos; hecho que se demuestra en esta investigación con la estadística tanto descriptiva e inferencial, en donde se observa el cambio positivo en los resultados tanto de padres como de niños niñas, comparando los distintos resultados de los ítems evaluados; así como en casos específicos, de alumnado y padres de familia, en los cuales se observa una mejora en la comunicación de sus sentimientos y aumento del vocabulario emocional y regulación de los mismos.

Sin embargo, en estudios realizados sobre clima familiar, el desarrollo emocional de la infancia, también se ve relacionado por componentes socioculturales y estilos parentales, (Isaza y Henao, 2012). Por lo que sería interesante que en estudios posteriores se trataran los factores socioculturales y qué tan influyentes son en el desarrollo de la IE en la infancia.

Para Henao, Ramírez P. y Ramírez N (2007) la manera como los padres se comunican y ejercen la disciplina, entendida no como una medida de imponer reglas sino de llegar a acuerdos en donde sean claros los límites, marcan la educación de los niños, lo que a su vez ayuda a estructurar su personalidad y por ende el desarrollo armónico de los mismos. De allí la importancia que los padres sean más conscientes de su actuar en la educación de sus hijos sin desconocer la emocionalidad propia y la de los más jóvenes de la familia.

Ramírez, Ferrando y Sainz, (2015) obtuvieron resultados similares a esta investigación, demostrando una clara relación entre la IE de padres y la de sus hijos a través de cuestionarios como el MEIS (basado en el modelo de Mayer y Salovey, así como la TMMS-24) concluyendo que, a mayor percepción de claridad emocional por parte de los padres, mayor percepción emocional en sus hijos.

Igualmente, Gil-Olarte, Guil, Serrano y Larrán (2014) en su investigación, concuerdan con los resultados de este estudio, en cuanto a que las prácticas educativas en padres relacionadas con la inteligencia emocional, promueven una mayor y mejor interacción emocional con los hijos. Lo que lleva a pensar que los padres que muestran mayor atención a las emociones y sentimientos de los demás, incluyendo a sus hijos, podrán transmitirle ese conocimiento a los mismos.

De esta manera, se puede decir que cuando se gestiona de forma positiva las emociones propias, a su vez se está aportando a los niños un modelo positivo, logrando una imitación u ejemplo de conductas adecuadas, además posibilitará tener mejores relaciones con los más pequeños, elemento fundamental al pasar a la edad de la adolescencia. Comprender la importancia de las emociones y reconocerlas dentro del diario vivir, permitirá que en cada hogar se vaya creando un ambiente de felicidad, comprensión y respeto, guiado por el amor y el dialogo.

Ahora bien, hay que aclarar que la mayoría de participantes en cuanto a las familias en este estudio, fueron mujeres, solo 2 de los 23 encuestados eran hombres, lo que de alguna manera explica también el aumento significativo de puntajes en los niños, pues Gil-Olarte, Guil, Serrano y Larrán (2014) en su trabajo, demuestran que las mujeres son las que están más presentes en su hogar y tienen el liderazgo, en la mayoría de los casos, en la educación de sus hijos. Habría entonces que realizar una investigación incluyendo dos grupos focales, uno conformado por madres y otro por padres, de manera que se evidencie el aumento de IE y su influencia en la IE de los hijos.

Así pues, los resultados arrojados por los instrumentos utilizados para este estudio como la TMMS-24 y CIEMPRE, llevan a asumir que los padres emocionalmente inteligentes, pueden relacionarse de manera positiva tanto con sus hijos como con los otros miembros de su familia, mejorando sus estados de ánimo, sus habilidades sociales, la manera en que resuelven problemas y siendo más perceptivos a las emociones de otros, contribuyendo a una mejor interacción y comunicación (Torío L, Peña C, & Rodríguez, 2008).

Se puede concluir entonces, que los padres que se preocupan por sus emociones sin reprimirlas y reconociéndolas como parte importante en sus vidas, adquieren habilidades emocionales que les permiten educar en emociones a sus hijos y llegar a tener un buen nivel de IE, nuevamente justificando la H1 y negando la H0.

Así mismo, afirma la necesidad de realizar un trabajo educativo dirigido a los padres, madres y/o cuidadores basado en la educación emocional, de manera que estos puedan tener mayores herramientas educativas para hacer este proceso más significativo, desarrollando la personalidad de los niños y previniendo a futuro, posibles problemas en el desarrollo de su identidad, conductas disóciales, adicciones, entre otras, asociadas a estrategias educativas familiares desacertadas.

Del mismo modo, el acompañamiento y la comunicación bidireccional entre familia y escuela es de gran importancia, pues además de generar un acercamiento y apropiación hacia la institución educativa, también se promoverá la participación y compromiso familiar hacia el desarrollo de la afectividad de los niños, especialmente en la primera infancia, edad en donde el proceso emocional y social es fundamental para el fortalecimiento de valores, identidad y personalidad.

Implementar los talleres de inteligencia emocional dirigido a padres y niños, debe tener como objetivo no solo transmitir valores positivos, sino además que los padres adquieran y creen nuevas herramientas para poder controlarse en momentos de tensión y así transmitir un buen ejemplo a sus hijos, aportando así a crear un futuro con una sociedad psicológicamente estable, más feliz, empática y emocionalmente educada.

Ahora bien, la segunda hipótesis planteada en este estudio está relacionada con las habilidades sociales que se vuelven importantes dentro de la educación emocional, pues al estar estrechamente relacionadas, contribuyen al desarrollo integral de los sujetos; así pues, la H2: la educación emocional contribuye en la construcción de relaciones interpersonales funcionales, pudo corroborarse de manera positiva dentro de la investigación, al demostrarse el aumento en los puntajes de las distintas habilidades valoradas.

De acuerdo a la investigación y los resultados obtenidos, se evidencia que todas los siete ítems (actitud de compartir, identificación de sentimientos, solución creativa de conflictos, empatía, independencia, persistencia y amabilidad) evaluados por el formulario CIEMPRE, tuvieron incrementos significativos en los puntajes del post-test, comparados con los del pre-test, obteniendo los picos más altos las habilidades de empatía, solución creativa de conflictos e identificación de sentimientos, lo que permite afirmar que la mayoría de sujetos obtuvieron una mejora en las interacciones sociales.

Es de resaltar que dichos cambios fueron evidenciados y registrados tanto por los padres, con las percepciones de sus hijos en relación a interacciones cotidianas con sus familiares y aquellas que se dan casuales con otros pares, así como los resultados plasmados por la docente en cuanto a las relaciones de amistad que se establecen dentro del centro educativo; obteniendo entonces, al relacionar estadísticamente cada puntaje de ambas partes en cuanto a un mismo ítem, una correlación similar. Lo que permite afirmar nuevamente la validez y veracidad del cuestionario para valorar las categorías enmarcadas dentro de las habilidades sociales y la inteligencia emocional.

López y González (2005) mencionan que cuando un niño es capaz de convivir con otros, aceptar las normas de un lugar, actuar movido por sus valores de manera consiente, mejorando su interacción y fortaleciendo sus habilidades sociales, es porque ha recibido un apoyo emocional desde temprana edad, que se desarrolla en casa, pero se consolida en otros ambientes como el educativo. Los niños que se encuentran en un ambiente agradable, que se sienten aceptados y pueden expresarse libremente, desarrollan su inteligencia emocional a través de las habilidades sociales y pueden llevar una vida más placentera. Corroborando la segunda hipótesis y a su vez la hipótesis del investigador dentro del estudio llevado a cabo.

Los resultados obtenidos en cuanto a la segunda hipótesis, son similares a los referenciados por Isaza y Henao (2012) en su investigación respecto al desarrollo de habilidades sociales de niños y niñas, en ésta se sostiene que, en el desarrollo de dichas habilidades, la familia presenta un papel relevante, pues los padres que ejercen una disciplina positiva y no punitiva, propician el aprendizaje de repertorios sociales y disminuyen la posibilidad que se presenten temores sociales.

Los resultados arrojados por la investigación, muestran relación entre la percepción de sentimientos y las habilidades sociales, así, al aumentar los puntajes en el ítem de identificación de sentimientos, las otras áreas mencionadas anteriormente también aumentaron, tales fueron empatía y solución de conflictos (habilidades que tuvieron mayor cambio) deduciendo entonces, que cuando se logra percibir con claridad los sentimientos propios, también se pueden identificar los de los otros y obtener mayor empatía, estableciendo relaciones más funcionales.

Así mismo, se podría afirmar que al comprender mejor a los otros y establecer buenas relaciones sociales, la solución de conflictos puede darse de manera cooperativa, lo que puede explicar el aumento en los ítems mencionados.

Por su parte, la investigación de Mateu, Piqueras, Rivera, Espada y Orgilés (2014) sugiere que el desarrollo de competencias socio-emocionales se realice desde la edad temprana, para prevenir el rechazo social y las patologías asociadas a éste, esto debido a los resultados evidenciados por su investigación, en donde se comprueba que los niños con mayor rechazo social debido a su inexperiencia en interacciones, niveles de autoestima y personalidad, presentan puntuaciones más bajas en inteligencia emocional.

Lo anterior comprueba nuevamente la importancia de realizar un trabajo con inteligencia emocional, fortaleciendo de manera articulada las habilidades sociales, y así contribuyendo a la construcción de relaciones interpersonales funcionales. Es importante mencionar, que el éxito en evidenciar dichas habilidades, depende también de la prioridad que se les dé y por tanto de la práctica de las mismas, el entrenamiento para diferentes situaciones y su debido perfeccionamiento a lo largo de la vida, de manera que los sujetos puedan actuar de manera consiente pero natural.

De esta manera, dentro de los talleres de educación emocional que se decida implementar ya sea en la institución escolar u otro ámbito educativo, los responsables de estos, deben hacer énfasis en que no basta solo con evidenciar teóricamente cada una de las habilidades sociales tanto en padres como en niños, sino que realmente sean puestas en práctica constantemente, es decir que se tenga coherencia entre lo que se

hace y se dice, así los más pequeños de la casa tendrán más herramientas para actuar con el ejemplo de sus padres y maestros.

Según los resultados obtenidos en la investigación y los estudios que apoyan a los mismos, se puede concluir que trabajar la IE en niños y niñas de primera infancia, así como con padres de familia, propicia que se dé un ambiente mayormente rico en emocionalidad, favoreciendo así la construcción de relaciones intra e interpersonales, que permitirán un mejor desarrollo social y emocional en cada uno de los sujetos.

Por otro lado, conociendo que el trabajo con inteligencia emocional, debe llevarse de una manera organizada y correlacionada con objetivos claros y coherentes, esta investigación se planteó como hipótesis alternativa: a mayor educación emocional, mayor índice de inteligencia emocional, para lo cual se estructuró una propuesta en educación emocional y se aplicó tanto a padres como a estudiantes, de manera que también se diera respuesta a la hipótesis del investigador.

Como se ha mencionado antes, la inteligencia emocional no es algo nuevo en el ámbito educativo, por el contrario lleva años en él, fundamentándose como un área que permite el desarrollo del ser, sin embargo en este estudio quiso trabajar desde la escuela hacia las familias, permitiendo que éstas fueran parte activa del proceso, Fernández y Montero, (2016) sostienen que a pesar de que la IE ha tenido gran auge dentro de la educación, aun no se le da el reconocimiento que merece, puesto que no solo se deben realizar propuestas en educación emocional para niños y niñas, sino es también de gran importancia que se vinculen padres, maestros, directivos y otros, de manera que no solo tengan conocimientos, sino fortalezcan habilidades emocionales que les permitan tener una vida más feliz y transmitir esto a los más pequeños.

En ese orden de ideas, a la luz de los autores mencionados y de los resultados obtenidos, se puede probar positivamente la hipótesis alternativa, esto por medio de los productos psicométricos realizados para el post-test, los cuales han tenido cambios importantes con respecto a los obtenidos en un primer momento con el pre-test, es decir antes de la implementación de los talleres en inteligencia emocional.

De acuerdo con la estadística descriptiva e inferencial, se demuestra que los sujetos aumentaron los puntajes en el 100% de los ítems trabajados y evaluados, que se obtuvo en la mayoría de los diagramas de dispersión una correlación positiva moderada, lo que da cuenta del cambio significativo. Así mismo, a nivel comportamental en el aula, se evidencia que los sujetos tienen mayor confianza al hablar sobre sus sentimientos, no solo entre pares sino también con la docente. Cambio que se hizo más notorio con los padres de familia, quienes al iniciar los talleres se sentían inseguros de dar su opinión y desinteresados, sin embargo, al pasar el tiempo, se sentían más motivados y demostraban poca timidez al hablar de sus emociones o las percibidas en sus hijos.

Los resultados obtenidos, son notoriamente positivos, y coinciden con los obtenidos por Heras, Cepa y Lara, (2016) avalando la implementación de la educación emocional dentro del aula y dándole importancia al aprendizaje o fortalecimiento de las competencias emocionales, tanto en niños y niñas como en padres de familia. Sin embargo, en esta misma investigación se expone la necesidad de que los currículos escolares se amplíen hasta este campo y lo incluyan como transversal en la planeación académica.

Incluir la educación emocional dentro del currículo, es uno de los grandes objetivos que han planteado por años distintos autores, gritando la necesidad de iniciar una educación basada en el ser y dejar de priorizar los contenidos. Este estudio también corrobora la importancia de estimular una educación basada en los sujetos, en la humanidad y la esencia de la misma, propendiendo por el desarrollo integral, pero también sería el punto de partida para incluir la IE dentro de la academia, asumiéndola desde los padres y maestros, como extensión de conocimientos.

Una de las proezas de la IE, es que no hay ninguna edad determinada para fortalecerla y que ésta puede desarrollarse durante toda la vida, así lo prueban los resultados psicométricos de los pre- test y pos-test de esta investigación, en donde tanto padres y niños tuvieron un aumento en cada uno de los ítems, no obstante al trabajar por la infancia, fueron estos los que más amplitud entre resultados tuvieron, debido también a que tanto docente como padres trabajaron con ellos en relación a la IE. Sin embargo, De Nóbrega y Franco, (2014) Indican que según los resultados de su investigación, es en las primeras edades en donde puede ser especialmente importante la gestión de programas que faciliten el desarrollo natural de las competencias emocionales.

Lo anterior reafirma la importancia de la educación emocional en la infancia, por los beneficios que puede llegar a tener a corto y largo plazo, y también por la capacidad biológica del niño por aprender y saber relacionarse en el mundo que lo rodea; apareciendo de nuevo la necesidad de implementar programas desde la primera infancia, para lo cual también es pertinente que los docentes se preparen para efectuarlos, sería además, importante preguntarse qué tanta importancia le otorgan las universidades a la

IE en la formación de los futuros docentes, de manera que desde allí los maestros se sientan preparados para trabajar un currículo con IE.

Otra investigación que ve trascendente trabajar con la educación emocional desde la infancia, es la realizada por Burrola, Burrola y Viramontes (2016) quienes además concluyen que la IE se debe trabajar con los padres de familia, de manera que se tenga resultados más efectivos. Tal como se justifica en esta investigación, en donde como se mencionó anteriormente, se evidencian posibles mejores resultados cuando familia y escuela trabajan en concordancia a un objetivo, desarrollo armónico de la infancia.

La revisión teórica realizada a lo largo de la investigación, demuestra que la sociedad en distintas partes del mundo ha asumido por diversas necesidades trabajar la IE en distintas ramas de la educación, así lo demuestran, Burrola, Burrola y Viramontes, (2016) Fernández y Montero, (2016) Berrocal y Extremera (2005) Bisquerra Alzina (2000) señalando que es un tema que se posiciona fuerte dentro del ámbito de la enseñanza-aprendizaje. No obstante, es importante también asumir otros factores que pueden afectar el desarrollo de la IE, como pueden ser los socioculturales y socioeconómicos, factores que influyen en el desempeño e interacción familiar.

Finalmente, tanto las hipótesis, los objetivos y las preguntas planteadas en esta investigación, han logrado resolverse positivamente y los resultados son satisfactorios, ampliando así el conocimiento sobre la inteligencia emocional y su relación con la educación emocional, afirmando que a partir de la ejecución de propuestas emocionalmente educativas se logra incrementar el índice de IE percibida; dejando como

reflexión la importancia de que cada maestro implemente la educación emocional dentro del aula, sin limitarse a demandas curriculares o académicas.

Así mismo, es importante incluir a los padres de familia dentro del proceso de aprendizaje para que los objetivos tengan mayor trascendencia y se logre también aumentar las habilidades sociales y la inteligencia emocional en los niños y niñas.

Iniciar la educación en emociones desde la primera infancia, es una medida que se debería trabajar en todas las instituciones educativas, concientizando a la sociedad que ésta permitirá tener mejores relaciones futuras, a nivel personal, social, profesional y familiar, proporcionando a su vez mayores beneficios mentales y por su puesto emocionales.

Descuidar la IE según Goleman (1995) puede causar inestabilidad afectiva, emocional, social y psicológica, por lo que trabajarla y fortalecerla se hace tan necesario como las materias académicas que se dictan en las escuelas. Es por ello que la educación emocional debe tomarse como un proceso continuo y permanente, que potencie el desarrollo de competencias emocionales y a su vez el bienestar personal.

Tal vez el cambio que necesita la sociedad actual para confrontar las dificultades que la misma vive gracias a la vanguardia de la globalización, no se vea reflejado de inmediato con la educación emocional, y por supuesto que necesitará de otras medidas políticas, económicas y sociales para lograr una sociedad más consiente y empática, sin embargo educar en emociones, se convierte en la esperanza de las instituciones para que el ser humano recupere su humanidad y pueda SER en medio de las dificultades,

recordando que el éxito no solo depende de que tan profesional se pueda ser, sino de los logros personales e interpersonales que alcanzó.

5.2. Conclusiones

- Estimular los niveles de inteligencia emocional en padres y madres, así como en niños y niñas, era el objetivo principal de esta investigación. Los resultados obtenidos, muestran que tanto el primer grupo como el grupo de infantes, tuvieron avances significativos en las distintas capacidades emocionales valoradas por CIEMPRE y la TMMS-24. Estadísticamente es notoria la correlación entre el pre-test y post-test, no obstante también se observa dentro del aula, que los niños y niñas logran desenvolverse mejor en cada taller, su vocabulario es más expresivo para describir situaciones, así mismo se muestran más empáticos y solidarios con sus compañeros.

Han incorporado el diálogo y algunos, la relajación para resolver situaciones que les causan conflicto, tales como la ansiedad o el estrés, la solución de conflictos generalmente se hace de manera cooperativa y en situaciones recurrentes se logra observar cierta naturalidad en los actos, favoreciendo habilidades sociales y actitudes en pro de los demás y de sí mismos, así pues, se puede observar mayor conocimiento de sí mismo y mejor manejo de situaciones negativas, fortaleciendo interacciones sociales y con ello niveles de IE.

Lo anterior justifica el trabajo en educación emocional y su importancia para crear actitudes prosociales que favorezcan el desarrollo de la personalidad y la sana convivencia dentro y fuera del aula.

En cuanto a los padres, se evidencia más conocimiento sobre el tema, su naturalidad al hablar es más recurrente y el mayor cambio es reconocer las actitudes negativas que en algún momento tienen sus hijos, lo que da libertad al respeto mutuo y a dar opiniones personales sobre cómo han manejado dichas situaciones, convirtiéndose los talleres en el lugar donde el grupo de padres se apoya entre sí y fortalecen sus personalidades y clima familiar.

- Durante la investigación se lograron conocer los niveles de IE de padres y las capacidades emocionales de los niños y niñas, observando de tal manera que en algunos ítems, los sujetos se encontraban en niveles bajos de IE, pero que por medio de los distintos talleres y a veces charlas personales con padres y estudiantes, se lograron incrementar dichos niveles, encontrándose finalmente de manera general en un nivel medio alto o alto.

Una vez más, se justifica la intervención educativa dentro de la institución, involucrando a los padres como manera de extender el conocimiento y lograr resultados más efectivos y permanentes. Permitiendo, además, mejorar las relaciones familiares y fortaleciendo la comunicación bidireccional entre escuela-familia.

Igualmente, trabajar con las familias logra evidenciar, que éstas están dispuestas a participar en los procesos educativos de sus niños, que su disposición y colaboración pueden incrementar en la medida que asuman más protagonismo en el desarrollo educativo de sus hijos. Entonces, los maestros podrán buscar las herramientas necesarias para que esto ocurra. En la realidad el contacto con padres al inicio no será fácil, pues muchos interpondrán una barrera protectora, pero los docentes con tacto

pueden asumir el papel mediador entre la escuela y la familia, respetando siempre el espacio personal y hasta donde los padres permitan llegar.

- Trabajar la IE como se demostró en el capítulo anterior, logró fortalecer habilidades tales como percepción, comprensión y regulación emocional, así mismo habilidades sociales, como empatía, amabilidad, solución de conflictos, entre otras, lo que posibilitó regular las respuestas o comportamientos impulsivos y manejar estrategias personales o cooperativas para los conflictos internos o sociales.

Si bien en los niños de evidencia algunas estrategias para sus propios conflictos, los padres dentro de los talleres, también estuvieron muy interesados en adquirir herramientas pedagógicas que les posibilitaran lidiar con actitudes o conflictos familiares, lo que hizo que cada taller se convirtiera en una sesión educativa para aprender más sobre la educación emocional y su importancia en la vida de cada uno.

Trabajar desde la educación emocional, implica entonces no tanto que se adquieran competencias emocionales, sino que se reconozcan las que ya se tienen, los sujetos son empáticos por naturaleza, pero ciertas actitudes o experiencias de vida, hacen que esta habilidad disminuya; la educación en emociones, debe empezar por reconocer lo que cada uno trae consigo y fortalecerlo al máximo, por tanto la IE nunca se deja de fortalecer.

- En cuanto al cuarto objetivo, proponer e implementar estrategias que posibiliten el manejo adecuado de las emociones, se logra observar que los sujetos entienden la existencia de las emociones y que en cualquier momento se desencadenan distintas sensaciones físicas que direccionan el comportamiento, no obstante saber que existen

es el primer paso para controlarlas y gestionar la intensidad de las mismas es el segundo paso que puede ser canalizado a través de distintas estrategias.

En la actualidad existen diversas estrategias para controlar las emociones que producen conductas poco favorables. Lo interesante de esta investigación, es que durante su desarrollo, aunque la docente proporcionó algunas de ellas, fueron los padres quienes enriquecieron el repertorio, ellos con su experiencia, resaltaron distintas prácticas que les habían sido de utilidad. Presidiendo que la experiencia y comentarios de los padres, pueden ser enriquecedores para el trabajo en el aula.

- La experiencia con esta investigación, demuestra que los padres de familia no quieren repetir la historia que vivieron con sus padres en cuanto a prácticas de educación, por lo tanto, adquieren nuevas que no atenten contra la integridad de sus hijos, deseando a su vez compartir experiencias para saber cómo educar a su hijos y entender que los problemas se dan en cualquier familia. Es por ello que la implementación de programas dirigidos a las familias, son necesarios, como centros de aprendizaje y de ayuda.
- Los resultados obtenidos en esta investigación, contribuyen a valorar las experiencias e involucramiento de los padres en el proceso educativo, también como una manera de estudiar el entorno social y familiar de los estudiantes, teniendo en cuenta la importancia de éste en el desarrollo emocional de los niños, la construcción de autoconcepto, autoestima y personalidad.

- Desarrollar esta investigación no solo ha logrado cumplir con los objetivos propuestos entorno a los niños y padres de familia, también se ha obtenido un crecimiento profesional y personal, siendo más consciente de la participación de la familia y de su agrado por hacerlo.
- Desanimarse al observar que curricularmente la educación emocional no es un requerimiento, no es una opción, las emociones se trabajan diariamente y no se necesita de un programa “obligatorio” para fortalecerla en el alumnado, la educación emocional ha pasado a ser parte del “currículo oculto” formando parte de los principios educadores, pues el maestro como se ha sostenido durante la investigación, debe velar por el desarrollo integral de los estudiantes y esto implica entre otras cosas, la emocionalidad.
- A lo largo de este trabajo, se ha dado importancia a que los padres y niños desarrollen habilidades emocionales, sin embargo también es importante que los docentes puedan trabajar en su propia educación emocional, se sientan motivados por enseñar, pero también por aplicarlo a su vida personal y así verlo reflejado en la profesional, reconociéndose como seres de cambio, bienestar y felicidad.
- A nivel institucional, se ha dejado las puertas abiertas para que el proyecto continúe, esto debido a los comentarios positivos por parte de los padres y el agrado de las directivas al observar cambios en algunos niños y padres de familia.
- Dentro de las recomendaciones, es importante tener en cuenta para próximas investigaciones, las diferencias entre género, nivel educativo y estrato socioeconómico, estudiando su posible influencia en el desarrollo de la IE.

- Así mismo, es importante que los instrumentos obedezcan a un mismo enfoque evaluativo, de manera que se pueda tener una correlación más amplia en el análisis de información, en esta investigación se utilizaron instrumentos tipo auto-informe y cuestionarios, debido a la escasa variedad de estos para valorar la IE en niños menores de siete años.

Por lo anterior, este estudio resalta la importancia para que en investigaciones posteriores se valide un instrumento para evaluar la IE en niños de primera infancia pertenecientes a la población colombiana, cuyos ítems estén más acordes a las posibles respuestas que puedan dar los niños y niñas, así como a su desarrollo psicosocial, cognitivo y comunicativo.

- Continuar con las líneas de investigación que tienen que ver con la Inteligencia Emocional de los maestros o profesionales de la educación, así como en la profundización del tema en los distintos ámbitos educativos y cómo articularlo con las nuevas tecnologías o materiales didácticos en los que la sociedad se ve involucrada.
- Dentro de la investigación y aunque los resultados fueron favorables, el estudio no se desarrolló con un grupo representativo, por lo que resulta importante que, en siguientes indagaciones, se amplié el número de participantes y se realice de manera aleatoria con un grupo de control y observación, para obtener mayor representatividad, impacto y enriquecimiento en los resultados.

- Se espera también, que los resultados arrojados, sean proponentes para investigaciones posteriores, donde se realice seguimiento a los resultados obtenidos y se evalué la pertinencia de los programas o propuestas en educación emocional, así mismo, se pueda estimar el tiempo pertinente para la duración del programa (días, semanas, meses) y la modalidad del mismo (talleres, sesiones).
- Finalmente, la experiencia vivida al realizar este estudio, invita a reflexionar sobre el quehacer docente, el cual no se limita a la academia o demandas curriculares, la labor del docente, va mucho más allá de ello, va dirigida al desarrollo integral y a la dimensionalidad del ser, para lo cual es necesario que tenga en su metodología un enfoque afectivo que le posibilite enseñar de manera diferente y significativa.

El docente de la actualidad debe ir a la vanguardia de la sociedad, y para ello incluir la inteligencia emocional en sus prácticas supone que más que contenidos, prepare a los sujetos para la vida, para disfrutar de la felicidad, para reconocer sus emociones y vivirlas ampliamente, forme sujetos emocionalmente fuertes y exitosos en todos sus ámbitos. La IE se debe convertir en una nueva metodología educativa, que permanezca en cada rincón de la labor docente como la esperanza para una educación más humana. La IE entonces no debe significar y renacer solo para las necesidades o requerimientos inmediatos, debe permear, trascender y practicarse como una promesa del futuro.

6. Referencias

- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2018). *Guía metodológica para el fortalecimiento de la alianza familia-escuela*. Bogotá, Colombia.
- AMAYA,G;, L. M. (2014). *Desarrollo de la Afectividad en los Niños del Grado Preescolar del gimnasio Ismael Perdomo*. Ibagué, Tolima: Universidad del Tolima Instituto de Educación a Distancia.
- ANDER-EGG, E. (1991). *El Taller: una Alternativa para la Renovación Pedagógica*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- AUSTIN, M, T. (febrero 2008). *Metodologías de la investigación: Investigación Cualitativa*.
Obtenido de <https://metodoinvestigacion.wordpress.com/2008/02/29/investigacion-cualitativa/>
- Austin, M. T. (febrero 2008). *Metodologías de la investigación: Investigación Cualitativa*.
Obtenido de <https://metodoinvestigacion.wordpress.com/2008/02/29/investigacion-cualitativa/>
- BELLO, A;, A. J., CASTRO, Y., & DUCON,M;, E. K. (2011). *El Fortalecimiento de las relaciones Interpersonales a través de la Inteligencia Emocional para Niñas de 6 a 7 años de la Fundación de Prevención Infantil*. Bogotá, Colombia: Universidad pedagógica nacional.
- Berardi, L. (2015). la Investigación Cuantitativa. En L. Abero, L. Berardi, A. Capocasale, S. García Montejó, & R. Rójas Soriano, *Investigación Educativa. Abriendo Puertas al Conocimiento* (págs. 48-80). Montevideo, Uruguay: CLACSO.

- Berrocal, F. P., & Extremera, P. N. (2005). La Inteligencia Emocional y la Educación de las Emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 19(3), 63-93.
- Bisquerra Alzina, R. (2000). *Educación Emocional y Bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2003). Educación Emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Bisquerra, R., Pérez, J. C., & García, E. (2015). *Inteligencia Emocional en Educación*. Madrid, España: Editorial Síntesis, S.A.
- Bisquerra, R., Pérez, J., & García, E. (2015). *Inteligencia Emocional en Educación*. España: Editorial Síntesis, S.A.
- Bizquerra, R. (2000). La Inteligencia Emocional. En R. Bizquerra, *Educación Emocional y Bienestar* (págs. 143-162). Barcelona, España: Praxis, S.A.
- Bono, R. (s.f.). *Diseños Cuasi-experimentales y longitudinales*. Barcelona, España: Universidad de Barcelona. Facultad de Psicología .
- Botia,P;, L. F., & Ledesma,H;, L. P. (2011). *Inteligencia Emocional y Potencialización de los procesos de Enseñanza y Aprendizaje (Contrucción de un Proyecto Transversal al Currículo)*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Buitrago, D. A., & Herrera O, C. R. (2014). *Tesis de grado La Inteligencia Emocional y el Tratamiento de las Conductas Disruptivas en el Aula de clase*. Ibaguè, Tolima: Universidad del Tolima, Facultad de Ciencias de la Educación.

Burrola, H. J., Burrola, M. L., & Viramontes, A. E. (Julio- Diciembre de 2016). Inteligencia Emocional e Integración Grupal en el Aula: Dos consideraciones en la Formación Docente. *Ra Ximhai*, 12(6), 165-176.

Camacho, S. J. (2008). Asociación entre variables cuantitativas: análisis de correlación. *Acta Médica Costarricense*, 50(2), 94-96. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/434/43411756005.pdf>

Cañadas, G., Batnero, C., Díaz, C., & Gea, M. (2013). comprensión del test chi cuadrado para estudiantes de psicología. *investigación matemática* , XVI, 153-160.

Capocasale, B;, A. (2015). La Investigacion Educativa Cualitativa Aproximación a Algunos de sus Metodos de Investigacion. En L. ABERO, L. BERARDI, A. CAPOCASALE, S. GARCIA, M;, & R. ROJAS, *Investigacion Educativa, Abriendo Puertas al Conocimiento* (págs. 119-132). Montevideo, Uruguay: CONTEXTO.S.R.L.

Casel. (s.f.). *Casel Educating Hearts, Inspiring minds*. Obtenido de <https://casel.org/cdi-results/>

Castro,B;, C. (2014). *Tesis: Inteigencia Emocinal y Violencia Escolar Estudio de caso: Estudiantes de ciclo tres de la Institución educativa Distrital*. Bogota, Colombia: Universidad Militar Nueva Granada, facultad de Educación y Humanidades.

Cohen, J. (1999). *La Inteligencia Emocional en el Aula*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Press School.

Cohen, J. (1999). *La Inteligencia Emocional en el Aula*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Press School.

Comité Internacional de Primera Infancia. (2011). *Fundamentos Tecnicos de la Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia*. Obtenido de Estrategia de Cero a Siempre:

<http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Documents/1.Fundamentos-Tecnicos.pdf>

Comité Internacional de Primera Infancia. (s.f.). *Fundamentos Tecnicos de la Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia*. Obtenido de Estrategia de Cero a Siempre:

<http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Documents/1.Fundamentos-Tecnicos.pdf>

De Nóbrega, N., & Franco, G. (2014). Inteligencia Emocional: la Comprensión Emocional y las Relaciones entre Pares en el Jardín de Infancia. *INFAD. Revista de Psicología*, 5(1), 167-176.

Equipo Docente. (2008). Programa Curricular, Licenciatura de Educación Infantil. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Escobedo, P. (2015). *Relacion entre la Inteligencia Emocional y Rendimiento Academico de los alumnos del Nivel Basico de un colegio Privado*. Guatemala.

Extremera P, N., Fernandez, B, P., Mestre, N, J. M., & Guil, B, R. (2004). Medidas de Evaluación de la Inteligencia Emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36(2), 209-228.

- Extremera P, N., Fernández, B. P., Mestre, N. J., & Guil, B. R. (2004). Medidas de Evaluación de la Inteligencia Emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36(2), 209-228.
- Fernandez, B, P., & Extremera, N. (2003). La Inteligencia Emocional en el Contexto Educativo: Hallazgos Científicos de sus Efectos en el Aula. *Revista de Educación, Universidad de Malaga*(332), 97-116.
- Fernández, B. P., & Extremera, N. (2003). La Inteligencia Emocional en el Contexto Educativo: Hallazgos Científicos de sus Efectos en el Aula. *Revista de Educación, Universidad de Malaga*(332), 97-116.
- Fernández, B. P., & Extremera, P. N. (2004). La Inteligencia Emocional: Metodos de Evaluación en el Aula. *Revista Iberoamericana de Educación, Universidad de Malaga*, 1-12.
- Fernández, M, A. M., & Montero, G, I. (2016). Aportes para la Educación de ña Inteligencia Emocional desde la Educación Infantil. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(1), 53-66.
- Fernández, P., & Extremera, N. (s.f.). La Inteligencia Emocional: Metodos de Evaluación en el Aula. *Revista Iberoamericana de Educación, Universidad de Malaga*, 1-12.
- Fundación Botín. (2015). *Educación Emocional y Social. Análisis Internacional Informe 2015*. España: Fundación Botín. Graficas Calima.
- García , J. Á. (2012). Educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista Educación*, 36(1), 1-24.

- Gil-Olarte, P., Guil, B. R., Serrano, D. N., & Larrán, E. C. (2014). Inteligencia Emocional y Clima Familiar. *INFAD Revista de Psicología*, 2(1), 407-417.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. Barcelona; España: Editorial Kairos.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. Barcelona; España: Editorial Kairos.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. Barcelona; España: Editorial Kairos.
- Gomez, M., Y. A. (2011). *Potencializando la Inteligencia Emocional en los Niños y Niñas de Tercero de Primaria de la Institución educativa Class Roma*. Bogotá, Colombia: centro de Documentación facultad de educación UPN.
- González M, M. F., & López J, M. E. (2006). *Haga de su hijo nun gigante emocional*. Colombia: Ediciones Gamma.
- Henao L, G. C., & García V, M. C. (2009). Interacción familiar y desarrollo emocional en niños y niñas. *revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(2), 785-802.
- Heras, S. D., Cepa, S. A., & Lara, O. F. (2016). Desarrollo Emocional en la Infancia. Un estudio sobre las Competencias Emocionales de Niños y Niñas. *INFAD Revista de Psicología*, 1(1), 67-74.
- Hernández Sampieri, R., Baptista Lucio, P., & Fernández Collado, C. (2014). *Metodología de la Investigación. sexta edición*. México D.F: Mc Graw Hill.
- Isaza, V. L., & Henao, L. G. (Enero-Diciembre de 2012). Influencia del Clima Sociofamiliar y Estilos de Interacción Parental sobre el Desarrollo de Habilidades Sociales en Niños y Niñas. *Persona*, 253-271.

- León, M.; A. C., & Botina, N.; J. P. (2016). *Tesis: Juego, Interactuo y Aprendo: desarrollo de la Inteligencia Emocional a través de la Implementacion de una Estrategia Didactica de Juegos Cooperativos en Niños y Niñas de Grado Cuarto*. Bogotá, Colombia: Universidad Libre.
- Lomas, M. C. (2013). Educación Emocional, Contribución de la escuela a la salud mental infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*, 3(62).
- López, B, M. E., & González, M, M. F. (2003). *Inteligencia Emocional. Pasos para Elevar el Potencial Infantil*. Colombia: Ediciones Gamma.
- López, B, M. E., González, M., & M. F. (2003). *Inteligencia Emocional. Pasos para Elevar el Potencial Infantil*. Colombia: Ediciones Gamma.
- López, C, É. (Diciembre de 2005). La Educación Emocional en Educación infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 153-167.
- López, J, M. E., & González, M, M. F. (2006). *Autoestima e Inbteligencia Emocional en los Niños. Claves para fortalecer su autoconcepto y sus relaciones*. Colombia: Ediciones Gamma, S.A.
- López, J. M., & González, M. M. (2006). *Disciplinar con Inteligencia Emocional*. Colombia: Ediciones Gamma, S.A.
- López, M. E., & Arango, M. T. (2003). *Aprendiendo y creciendo Juntos. El desarrollo del Niño de 4 a 12 años*. Bogotá, Colombia: Ediciones Gamma S.A.
- Lopez; B, M., & Gonzalez, M; M. (2003). *Inteligencia Emocional. Pasos para Elevar el Potencial Infantil*. Colombia: Ediciones Gamma.

- Manzaneque D, L. (2013). *Tesis de Grado La Inteligencia Emocional En Educación Infantil*. Universidad de Valladolid; Magisterio de Segovia .
- Márquez, M. C., & Gaeta, M. L. (2014). Competencias Emocionales en los Preadolescentes: la Implicación de los padres. *Revista Iberoamericana de Educación*(66), 75-88.
- Mateu, M. ., Piqueras, J. A., Rivera, R. M., Espada, J. P., & Orgilés, M. (2014). Aceptación/Rechazo Social Infantil: Relación con Problemas Emocionales e Inteligencia Emocional. *UNIFE*, 22(2).
- Maya, A., & Pavajeau, N. (2007). *Inteligencia Emocional y Educativa. Una necesidad humana, curricular y práctica*. Bogotá, D.C. Colombia: Actualización Pedagógica MAGISTERIO.
- Maya, B, A., & Pavajeau, D, N. C. (2003). Características esenciales de la Inteligencia Emocional. En B. A. Maya, & D. N. Pavajeau, *Inteligencia Emocional y Educación. Una necesidad humana, curricular y práctica* (págs. 53-62). Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Merchan , I. M., Bermejo, M. L., & Gonzalez, J. D. (España de 2014). *Eficacia de un programa de Educación Emocional en Educación Primaria*. Obtenido de file:///E:/Users/USUARIO/Downloads/30-60-4-PB.pdf
- Monje, A. C. (2011). *Metodología de la Investigación Cualitativa y Cuantitativa. Guía Práctica*. Neiva, Colombia: Universidad SurColombiana.
- Musitu, G., & Cava, M. D. (2001). *La Familia y la Educación*. España: Ediciones Octaedro, S.L.

- Nobile, M. (2017). Sobre la "Educación Emocional": subjetividad y psicologización en la modernidad tardía. *Digithum*(20), 22-33.
- Oros, L. B., Manucci, V., & Richaud, M. C. (Septiembre-Diciembre de 2011). Desarrollo de Emociones Positivas en la Niñez. Lineamientos para la intervención escolar. *Educ.Educ. Universidad de la Sabana*, 14(3), 493-509.
- Ortiz De Maschwitz, E. M. (2003). *Inteligencias Múltiples en la educación de la persona*. Buenos Aires, Argentina: Bonum.
- Ortiz, O, A. (2013). *Pedagogía del Amor y la Felicidad*. Bogotá, Colombia: Ediciones de la U.
- Oviedo, P. E. (s.f.). *Paradigmas Cualitativo y Cuantitativo en la Investigación Social*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Papalia, D. E., Wendkos, S., & Duskin, F, R. (2001). Niñez Temprana. En D. E. Papalia, S. Wendkos, & F. R. Duskin, *Desarrollo Humano. Octava Edición* (págs. 234-365). Bogotá, Colombia: McGraw-Hill Companies, Inc.
- Pérez, N. (2013). *Aportación de la Inteligencia Emocional, personalidad e Inteligencia General al rendimiento académico en estudiantes de enseñanza superior*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Quevedo, R. F. (2011). Medidas de tendencia central y dispersión. *Estadística Aplicada a la Investigación en Salud*, 1-6.
- RAE, R. A. (2017). *Real Academia Española RAE*. Obtenido de <http://dle.rae.es/?id=EjXP0mU>

Ramirez, L. A., Ferrando, M., & Sainz, A. (2015). ¿Influyen los estilos parentales y la Inteligencia Emocional de los Padres en el desarrollo Emocional de sus Hijos Escolarizados en Segundo Ciclo de Educación infantil? *Acción Psicológica*, 12(1), 65-78.

Rodriguez, G. (12 de Junio de 2018). Colegios que también enseñan Inteligencia Emocional y Social. *El País*.

Roosevelt, E. (s.f.). *La inteligencia emocional, la asertividad y otras habilidades sociales como estrategias para el desarrollo profesional*. Obtenido de <https://www.gitanos.org/publicaciones/guiapromocionmujeres/pdf/05.pdf>

Roosevelt, E. (s.f.). *La inteligencia emocional, la asertividad y otras habilidades sociales como estrategias para el desarrollo profesional*. Obtenido de <https://www.gitanos.org/publicaciones/guiapromocionmujeres/pdf/05.pdf>

Rubio Hurtado, M. J., & Berlanga Silvente , V. (Julio de 2012). Cómo aplicar las pruebas paramétricas bivariadas de t Student y ANOVA en SPSS. Caso práctico. *REIRE*, 5(2), 83-100.

Ruvalcaba, R. N., Gallegos, G. J., Robles, F., Morales, S. A., & González, G. N. (2012). Inteligencia Emocional en la Mejora de los Estilos Educativos de Padres con Hijos en Edad Escolar. *Salud y Sociedad*, 3(3), 283-291.

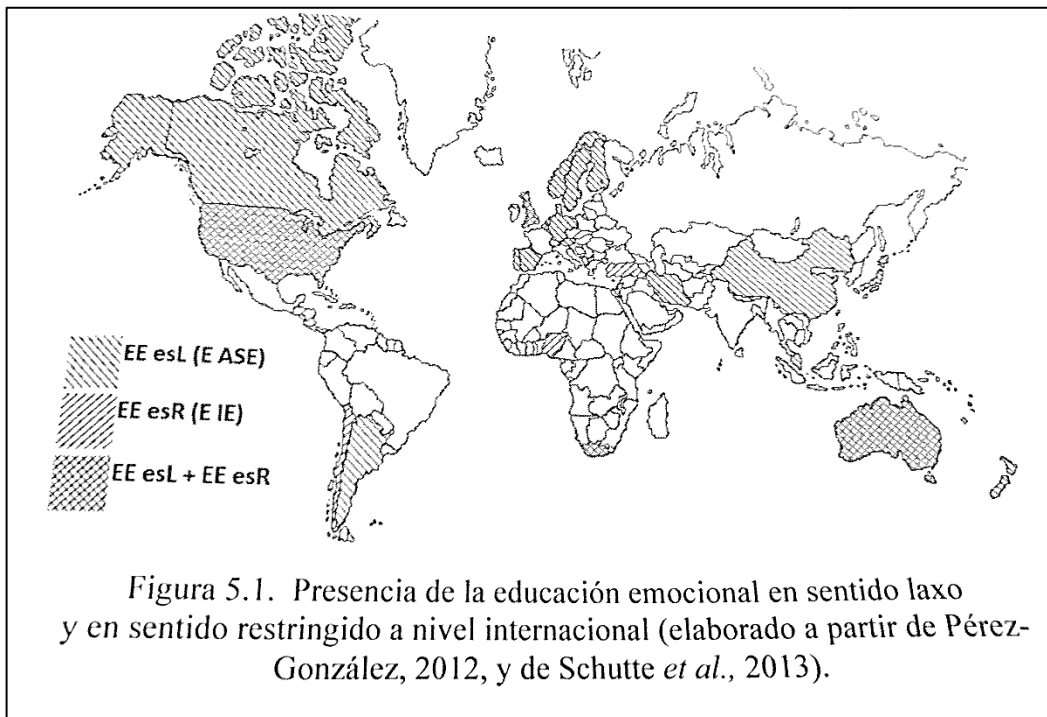
Ruvalcaba, R. N., Gallegos, G. J., Villegas, G. D., & Lorenzo, A. M. (2013). Influencia de las Habilidades Emocionales, Los Estilos de Comunicación y Los Estilos Parentales sobre el Clima Familiar. *Revista de Investigación y Divulgación en Psicología y Logopedia*, 3(2), México.

- Salovey, P., & Sluyter, D. (1997). *Emotional Development and Emotional Intelligence, Educational Implications*. New York, United States: BasicBooks.
- Secretaria Distrital de Integración Social (SDIS). (2011). Política pública para las familias de Bogotá 2011-2025. Bogotá.
- Shapiro, L. (1997). *La Inteligencia Emocional de los Niños*. Buenos Aires, Argentina: Edición Harper Collins.
- Shapiro, L. (1997). *La Inteligencia Emocional de los Niños. Una Guía para Padres y Maestros*. Buenos Aires, Argentina: Javier Vergara Editor.
- Tello, E. M. (2010). *El desarrollo de la inteligencia emocional en los niños en etapa escolar*. Michoacan: Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación.
- Torío L, S., Peña C, J. V., & Rodríguez, M. D. (2008). Estilos Educativos Perentales. Revisión Bibliográfica y reformulación Teórica. *Universidad de Oviedo. facultad de ciencias de la Educaciónn. Departamento de Ciencias de la Educación*, 151-178.
- Vivas, J. (21 de febrero de 2018). Matoneo, Problema que no se ha podido erradicar de colegios del país. *El Tiempo*.
- Vivas, M., Gallego, D., & Gonzalez, B. (2007). *Educar las Emociones*. Merida, Venezuela: Producciones Editoriales C. A.
- Vivas, M., Gallego, D., & González, B. (2007). *Educar las Emociones*. Merida, Venezuela: Producciones Editoriales C. A.

7. Anexos

Anexo 1

Presencia de la educación emocional a nivel internacional



Fuente: Inteligencia Emocional en Educación. Bisquerra, Pérez, y García (2015),

Anexo 2. Formato de TMMS-24 Trait Meta-Mood Scale

Versión castellano (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos 2004)

Nombre: _____ **Edad:** _____

Nivel de estudios _____

A continuación encontrará algunas afirmaciones sobre emociones y sentimientos. Lea atentamente cada frase e indique el grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a las mismas. Señale con una «X» la respuesta que más se aproxime a sus preferencias. No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas. No emplee mucho tiempo en cada respuesta.

1	2	3	4		5		
Nada de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo		Totalmente de acuerdo		
Estado Emocional			1	2	3	4	5
1. Presto mucha atención a los sentimientos.							
2. Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.							
3. Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.							
4. Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo.							
5. Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos.							
6. Pienso en mi estado de ánimo constantemente.							
7. A menudo pienso en mis sentimientos.							
8. Presto mucha atención a cómo me siento.							
9. Tengo claro mis sentimientos.							
10. Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.							
11. Casi siempre sé cómo me siento.							
12. Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.							
13. A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.							

14. Siempre puedo decir cómo me siento.					
15. A veces puedo decir cuáles son mis emociones.					
16. Puedo llegar a comprender mis sentimientos.					
17. Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista.					
18. Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.					
19. Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.					
20. Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal.					
21. Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.					
22. Me preocupo por tener un buen estado de ánimo.					
23. Tengo mucha energía cuando me siento feliz.					
24. Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo.					

Anexo 3: Formato de Cuestionario “CIEMPRE”

Nombre del Estudiante _____

Señor profesor:

Por favor, marque con una X, una de las cinco opciones que encuentre al final de cada frase, los valores asignados para cada afirmación son:

- 5. Siempre _____
- 4. Casi siempre _____
- 3. A veces _____
- 2. Casi nunca _____
- 1. Nunca _____

Le solicitamos atentamente que responda cada afirmación.

CUESTIONARIO

	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
1. Acepta sugerencias de sus compañeros de juego.	_____	_____	_____	_____	_____
2. Reconoce con facilidad sentimientos de alegría.	_____	_____	_____	_____	_____
3. Acepta ayuda de los adultos cuando tiene dificultades.	_____	_____	_____	_____	_____
4. Le agrada realizar tareas de aseo en el aula.	_____	_____	_____	_____	_____
5. Muestra preocupación cuando un compañero de clase está enfermo.	_____	_____	_____	_____	_____
6. Se muestra dinámico cuando trabaja en grupo.	_____	_____	_____	_____	_____
7. Disfruta las actividades realizadas en grupo.	_____	_____	_____	_____	_____
8. Busca expresiones de afecto de los adultos.	_____	_____	_____	_____	_____
9. Expresa sus sentimientos con facilidad ante los adultos.	_____	_____	_____	_____	_____
10. Se acerca a consolar a otro niño que está llorando.	_____	_____	_____	_____	_____
11. Se muestra desinhibido cuando se relaciona con personas desconocidas	_____	_____	_____	_____	_____
12. Forma parte de un grupo social de pares.	_____	_____	_____	_____	_____

13. Cuando es sancionado comprende el motivo de la sanción.	_____	_____	_____	_____	_____
14. Se reúne con los amigos voluntariamente.	_____	_____	_____	_____	_____
15. Tiene buen desempeño escolar cuando trabaja sólo.	_____	_____	_____	_____	_____
16. Reinicia sus tareas sin dificultad	_____	_____	_____	_____	_____
17. Demuestra tenacidad en la realización de actividades deportivas	_____	_____	_____	_____	_____
18. Es capaz de expresar sus sentimientos acertadamente.	_____	_____	_____	_____	_____
19. Se esfuerza por ser el líder positivo del grupo.	_____	_____	_____	_____	_____
20. Valora su esfuerzo en la realización de tareas escolares.	_____	_____	_____	_____	_____
21. Cuando sus amigos se pelean, interviene buscando solucionar el conflicto.	_____	_____	_____	_____	_____
22. Respeta las reglas establecidas en los juegos.	_____	_____	_____	_____	_____
23. Se muestra seguro para actuar con otros niños.	_____	_____	_____	_____	_____
24. Expresa serenidad cuando sus compañeros le ganan en el juego.	_____	_____	_____	_____	_____
25. Se muestra comprensivo ante el llanto de otro niño.	_____	_____	_____	_____	_____
26. A la hora del refrigerio tiene buenos modales.	_____	_____	_____	_____	_____
27. Se muestra irritable cuando debe repetir una tarea.	_____	_____	_____	_____	_____
28. Manifiesta tristeza ante la ausencia de un ser querido.	_____	_____	_____	_____	_____
29. Es persistente cuando enfrenta una tarea nueva.	_____	_____	_____	_____	_____
30. Se interesa por sus compañeros cuando tienen dificultades para ello.	_____	_____	_____	_____	_____
31. Ayuda a alguien que se ha lastimado.	_____	_____	_____	_____	_____
32. Se muestra irritable cuando tiene que ceder el turno.	_____	_____	_____	_____	_____
33. Manifiesta recibir poco afecto de los adultos que lo rodean.	_____	_____	_____	_____	_____
34. Sus compañeros buscan estar con él.	_____	_____	_____	_____	_____
35. Es puntual en las diferentes actividades realizadas en el preescolar.	_____	_____	_____	_____	_____

36. Lloro cuando es incapaz de realizar algo.	_____	_____	_____	_____	_____
37. Colabora con tareas, como recoger los juguetes.	_____	_____	_____	_____	_____
38. Apoya a sus compañeros de grupo cuando son sancionados.	_____	_____	_____	_____	_____
39. En actividades lúdicas y recreativas permanece solo.	_____	_____	_____	_____	_____
40. Es tenido en cuenta por amigos de su edad para mediar, cuando se presentan conflictos entre ellos.	_____	_____	_____	_____	_____
41. Reconoce que sus compañeros, tienen los mismos derechos que él.	_____	_____	_____	_____	_____
42. Requiere acompañamiento constante en la realización de actividades.	_____	_____	_____	_____	_____
43. Busca con sus compañeros, soluciones a los problemas de relaciones entre ellos.	_____	_____	_____	_____	_____
44. Se encuentra a gusto cuando está con niños de su edad.	_____	_____	_____	_____	_____

Anexo 4: Propuesta De Educación Emocional Para Para Padres Y Niños De Educación Infantil

Partiendo de la importancia y significatividad de la educación integral, implementar una propuesta de educación emocional, para responder a las necesidades observadas en el aula de clases y algunas otras condicionadas por el ambiente, se convierte en una estrategia de prevención inespecífica, es decir, no solamente apunta a fortalecer habilidades emocionales personales y grupales, tales como el reconocimiento de sí mismo y del otro, o la conciencia de estados emocionales y la manera de expresión, sino además tratar dichos factores, tanto en niños como en la familia, puede prevenir otros problemas como el bullying, baja autoestima, adicciones, entre otros.

Por esta razón, desarrollar una propuesta de intervención emocional con la familia, permite resaltar los fuertes lazos emocionales entre padres e hijos, y la importancia de estos en la vida de cada uno de sus miembros. No olvidando que es en el clima familiar, donde los niños obtienen sus primeros aprendizajes, que en edades tempranas inicia con la imitación de actitudes y luego cada acción se convierte en ejemplo de vida.

Así pues, esta propuesta se enfoca tanto en el trabajo con niños, como con sus familias, de forma que se logre una educación articulada, con el fin de ayudar a cada miembro de la familia, a gestionar sus emociones, a crear conciencia emocional, a trabajar la empatía y a buscar soluciones creativas a los distintos problemas de la cotidianidad. Garantizando un ambiente cada vez más armónico y de bienestar para el desarrollo integral de la infancia.

Objetivos

Para Bisquerra (2000), el principal objetivo de la Educación Emocional “es el desarrollo de competencias emocionales: conciencia emocional, regulación emocional, autogestión, inteligencia interpersonal, habilidades de vida y bienestar”. Por lo que las acciones que las Instituciones gestionen para favorecerla, deben ir enmarcadas en dichas competencias, de manera que también se desarrollen habilidades específicas, como, el control del estrés, la ansiedad, efectos depresivos, resistencia a la frustración y aquellas que le permitan a los sujetos, ser conscientes y alcanzar el bienestar subjetivo.

Por lo anterior, esta propuesta de educación emocional, se enmarca en los siguientes objetivos:

Objetivo General

Fortalecer el desarrollo de competencias emocionales, como factor esencial para la vida, optimizando el desarrollo integral de los participantes a nivel personal, emocional y social

Objetivos Específicos

- Fortalecer habilidades para la identificación y la regulación emocional, propia y de los demás.
- Potenciar competencias emocionales y sociales para promover la empatía y la correcta resolución de problemas
- Brindar herramientas a padres de familia, a partir de la concientización del papel de las emociones y la importancia de la educación emocional en el desarrollo de los niños.

Metodología

Desde la perspectiva pedagógica, la propuesta se enmarca en el enfoque constructivista, con una metodología activa y significativa, de manera que cada acción pueda tener momentos de reflexión y debate, especialmente en los talleres para padres, en donde cada participante tendrá la oportunidad de opinar y generar diálogo para construir conocimientos a partir de experiencias previas.

Las actividades se realizarán en grupo, pero con enfoque individual, según las necesidades que surjan en el desarrollo de las mismas. Para los talleres de padres, es indispensable la participación de cada uno de ellos, en cuanto a su perspectiva del tema, de manera que sean ellos mismos, coordinados por el profesional, los que generen reflexiones y críticas constructivas en cuanto a herramientas o estrategias para el fomento de la educación emocional en el ámbito familiar.

En los talleres dirigidos a niños, se realizarán actividades lúdicas, enmarcadas en el juego y también en la reflexión, dichas acciones se manejarán en un lenguaje sencillo y comprensible para la edad de los niños, incitando siempre al análisis personal y cooperativo.

Cabe resaltar, que cada actividad está sujeta a las necesidades del grupo a intervenir y no son rígidas en su estructuración, por el contrario, son mediatizadas por las posibilidades espacio-tiempo de los padres de familia, siempre dentro del tiempo estimado para el desarrollo de la propuesta.

Ahora bien, los talleres desarrollados para niños se encuentran organizados en cinco habilidades emocionales principales: Conciencia Emocional, Regulación Emocional, Automotivación, Empatía y habilidades Sociales; los talleres para padres están estructurados en cuanto a Percepción, Comprensión y Regulación Emocional.

Cada taller está estructurado de la siguiente manera: Título, Objetivo, Metodología (dinámica inicial, dinámica de fundamentación y dinámica final) Recursos y Tiempo Estimado. En cuanto a la metodología, se divide en tres instantes: inicial, se toma como un momento para la introducción al tema y amenizar el ambiente para los participantes; fundamentación, se desarrolla a cabalidad el tema y las actividades propuestas para lograr el objetivo; dinámica final, se realiza la socialización, análisis y reflexión de todo lo expuesto en el taller. El tiempo está delimitado entre 30 y 60 minutos.

Talleres para Niños de primera Infancia

	Actividad	Objetivos
Conciencia Emocional	Identificando mis emociones	Hacer un reconocimiento de los saberes previos de los niños y niñas, identificando emociones cotidianas tales como: la ira, tristeza, alegría, amor, vergüenza etc. Darse cuenta de las emociones propias e identificarlas en los demás.
	Un puñado de sentimientos	Aproximar a los niños y las niñas a un lenguaje de las emociones a través de la creación de un diccionario de sentimientos. Reconocer varias formas de sentir una emoción
	Me identifico, Te identifico	Ayudar a los niños y niñas a identificar sus destrezas y capacidades, fortaleciendo su habilidad de autoconocimiento y aceptación. Reconocer a los demás como personas únicas, aceptando las diferencias y asumiéndolas con respeto,
Regulación Emocional	¿Cómo me siento?	Identificar la información de las emociones para actuar de una manera constructiva. Reconocer las situaciones que nos pueden causar distintas actitudes.
	Ayudando al monstruo	Identificar distintas emociones en los demás y buscar las mejores soluciones para ello. Reconocer las emociones que pueden causar actitudes negativas, como una oportunidad para aprender, tomando conciencia de las mismas
	Carrera de caracoles	Reconocer algunas sensaciones que causan los impulsos Reconocer que las emociones siempre están presentes. Identificar algunas posibles técnicas o formas de regularlas
Automotivación	Si puedo	Visualizarse desde una perspectiva positiva, a través de sus habilidades y capacidades. Concientizar sobre el desarrollo e incremento frecuente de sus habilidades.
	Mi libro de capacidades	Reconocer sus propias capacidades, así como sus limitaciones.

		<p>Concientizar sobre la importancia del esfuerzo para fortalecer habilidades y superar dificultades.</p> <p>Concientizar sobre el desarrollo e incremento frecuente de sus habilidades</p>
	Mis gustos	<p>Escuchar y respetar las opiniones de los demás.</p> <p>Fortalecer la capacidad de expresar opiniones libremente</p>
Empatía	¿Qué sienten y piensan los otros?	Comprender los sentimientos y las preocupaciones de los demás y asumir su perspectiva
	Amigo secreto	<p>Comprender a los demás, reconociendo las diferencias</p> <p>Reconocer sentimientos y emociones en otros.</p> <p>Resaltar características y habilidades de los demás</p>
	¿Me prestas tus zapatos?	<p>Fortalecer la capacidad para ponernos en la capacidad de los otros.</p> <p>Reconocer sentimientos y emociones en otros</p>
Habilidades Sociales	mi salón, mi comunidad	<p>Aprender la importancia del respeto por otros y por los acuerdos de convivencia.</p> <p>Comprender que el respeto propio conlleva a respetar a otros</p>
	Maraña de palabras	<p>Comprender lo que otros dicen y la importancia de sus ideas.</p> <p>Fomentar hábitos de escucha.</p> <p>Respetar turnos al hablar.</p>

Talleres para Padres

	Actividad	Objetivos
Percepción	Historia de vida. Identificando mis emociones	<p>Identificar emociones cotidianas y como se actúa sobre ellas.</p> <p>Reconocer los saberes previos de padres y madres sobre La Inteligencia Emocional.</p>
Comprensión	El villano	Comprender los sentimientos y las preocupaciones de los demás y asumir su perspectiva.

	Currículo emocional	<p>Fomentar formas positivas el manejo de determinadas emociones.</p> <p>Identificar los sentimientos y emociones de los niños y niñas Y las situaciones que las provocan</p>
Regulación	Disciplina Positiva	<p>Comprender la disciplina positiva como una forma de crear responsabilidades en los niños y niñas.</p> <p>Identificar conductas a aumentar en los niños y niñas, así como las estrategias reales para lograrlas.</p>
	Aprendizajes positivos	<p>Reconocer la importancia de comunicar aspectos positivos.</p> <p>Aprender de una situación y convertirla en positiva</p>
	Autorretrato emocional	<p>Reconocer aprendizajes, habilidades y aspectos a fortalecer emocionalmente</p>

Anexo 5: Talleres de Inteligencia Emocional para Niños

CONCIENCIA EMOCIONAL

TALLER N° 1: Identificando mis emociones

“Identificando mis emociones” constituye una base fundamental para el trabajo posterior con los niños y niñas en relación a la Inteligencia Emocional, ya que es el momento en que es posible hacer visible los conocimientos previos de los estudiantes respecto a esta temática, definir conceptos básicos, tales como qué es emoción y qué es inteligencia, y hacer una aproximación a la identificación de sentimientos a través de imágenes visuales y de las propias experiencias de vida.

OBJETIVOS

- Hacer un reconocimiento de los saberes previos de los niños y niñas, identificando emociones cotidianas tales como: la ira, tristeza, alegría, amor, vergüenza etc.
- Darse cuenta de las emociones propias e identificarlas en los demás.

DESCRIPCIÓN DEL TALLER

Este taller comenzará cantando una canción llamada “Sonrisas”, en la cual se hacen evidentes sentimientos como el enojo y la alegría. Luego de ello se hablará en cuanto a lo que es una emoción y cuáles emociones conocen, al mismo tiempo se mostrarán diversas imágenes que expresen emociones como amor, ira, tristeza, alegría y vergüenza, con el fin de que ellos las identifiquen, haciendo énfasis en los detalles de los rostros y posibles ceños de los mismos. Así mismo, se les pedirá a los niños(as) que piensen en los momentos en que han tenido dichas emociones y cuál fue la causa de éstos.

Posteriormente, los niños recortarán imágenes de revista o periódico en donde se expresen las emociones tratadas en clase, para luego colocarlas en las respectivas fotos proporcionadas por la maestra al iniciar el taller. Finalmente se colocarán las carteleras en un lugar visible del salón, de manera que cada día los niños puedan identificarse con una emoción al iniciar y terminar la jornada.

RECURSOS

- Imágenes sobre las emociones
- Revistas
- Tijeras
- Colbón
- Cartulinas

TIEMPO ESTIMADO

40 minutos aproximadamente, 15 minutos para la explicación, análisis de imágenes y socialización de experiencias y 25 minutos para la elaboración de las carteleras.

TALLER N° 2: Un puñado de sentimientos

En los entornos donde se expresan y examinan los sentimientos de manera espontánea, se logra desarrollar en los niños y las niñas, un vocabulario que les permite pensar en sus emociones y poder comunicarlas, es así como *“la corteza, o cerebro pensante, nos permite tener sentimientos sobre nuestros sentimientos, expresar dichos sentimientos a los demás y observar y aprender a partir de la forma en que estos reaccionan ante ellos.”* (SHAPIRO, 1997, pág. 245) Al lograr realizar un acercamiento a la capacidad de tener conciencia y reconocer las emociones genera cambios no solo a nivel de desarrollo de los niños y las niñas, sino además aporta de manera favorable al éxito en la vida.

OBJETIVOS

- Aproximar a los niños y las niñas a un lenguaje de las emociones a través de la creación de un diccionario de sentimientos
- Reconocer varias formas de sentir una emoción

DESCRIPCIÓN DEL TALLER

En el primer momento, se inicia con la narración del cuento “Un puñado de besos” de Antonia Rodenas, el cual permite analizar algunos sentimientos y la relación que se entabla con los otros. Además permite reflexionar sobre aspectos que están presentes en la vida cotidiana, pero se suelen olvidar sin importar lo significativo que puede ser en la vida de cualquier ser humano, como lo es una “beso”.

En el segundo momento, se realizará una lista en el tablero con todos los sentimientos encontrados en la narración y todos aquellos que se les ocurran a los niños y las niñas, luego con la ayuda de la maestra se escribirán dichos sentimientos en papeletas de colores, de manera que por grupos los estudiantes puedan representarlas a sus compañeros por medio del juego de mímica y así clasificarlas y colocarlas en las carteleras elaboradas en la sesión anterior.

RECURSOS

- Marcador
- Cuento (Un puñado de besos)
- Papeletas de colores

TIEMPO ESTIMADO

40 minutos aproximadamente, 15 minutos para la narración y análisis del cuento, 10 minutos para realizar la lista de sentimientos y 15 minutos para representar y clasificar sentimientos.

TALLER N° 3: Me identifico, Te identifico

Poder reconocer a los demás como seres únicos, con habilidades y destrezas, como sujetos que nos ayudan a crecer, que nos enseñan y retroalimentan diariamente, implica también y en primera medida reconocernos a nosotros mismos, resaltar nuestras habilidades, autovalorarnos y aceptarnos tal y como somos, sin perder de vista el hecho de que podemos mejorar, aprendiendo continuamente de nuestras acciones y de lo proporcionado por los otros y por el ambiente, enriqueciendo así la formación de una personalidad y autovaloración estable.

OBJETIVOS

- Ayudar a los niños y niñas a identificar sus destrezas y capacidades, fortaleciendo su habilidad de autoconocimiento y aceptación.
- Reconocer a los demás como personas únicas, aceptando las diferencias y asumiéndolas con respeto,

DESCRIPCIÓN DEL TALLER

La primera parte de la sesión consiste en que cada uno de los niños realizará un dibujo de sí mismo, tratando de ser lo más exactos posibles, para ello se trabajará en el salón de los espejos, de forma que cada uno pueda observar los pequeños detalles que los hacen únicos. Terminado su dibujo, lo entregaran a la maestra. Posteriormente, todos se ubicaran frente a los espejos y cada uno dirá sus características físicas y algunas cualidades.

En la segunda parte de la sesión, la maestra entregara a cada niño un autorretrato de un compañero, ellos con solo observarlo podrán adivinar quien es, si es necesario la maestra podrá darles pistas para que él encuentre a su compañero, cuyo nombre debe ser secreto hasta el final de la actividad. Finalmente y sin decir nada ni mostrar el dibujo aún, los niños podrán describir a su compañero (a), destacando lo que más les gusta de su personalidad y las habilidades que pueden observar en él o ella.

RECURSOS

- Salón de los espejos
- Hojas
- Lápices
- Colores

TIEMPO ESTIMADO

60 minutos, 30 minutos para el autorretrato, 10 minutos para auto-describirse y 20 minutos para descubrir y describir a sus compañeros

REGULACIÓN EMOCIONAL

TALLER N° 4 ¿cómo me siento?

Para López y González (2003) comprender ayuda a comunicar mejor, por ello es importante conocer los estados de ánimo y los sentimientos que provocan determinadas situaciones, de manera que sea posible generar mecanismos de autocontrol y modulación de las emociones. En los niños, es importante ayudarlos a identificar las diferentes sensaciones de las emociones, para que puedan actuar cada vez más de la mejor manera sin dañar a otros o reprimir lo que sienten.

OBJETIVOS

- Identificar la información de las emociones para actuar de una manera constructiva.
- Reconocer las situaciones que nos pueden causar distintas actitudes.

DESCRIPCIÓN DEL TALLER

Para dar inicio al taller se leerá el cuento “monstro triste, monstro feliz” de Ed Emberly y Andy Miranda, en donde se identifican diferentes emociones que presencian los seres humanos a menudo. Al finalizar la narración, se reflexionará sobre las actitudes encontradas allí y cada niño podrá responder a las siguientes frases:

- **No me siento feliz cuando:**
- **No me gusta cuando:**

Durante la socialización los niños podrán señalar el monstruo al que obedezca su situación particular, igualmente se hará una reflexión sobre cómo se podría manejar una situación poco asertiva, sin negarla o reprimirla, tomando conciencia de que este tipo de situaciones son válidas y ocurren en cada ser humano

Actividad de relajación

Como parte de la autorregulación emocional, es esencial enseñarles a los niños como pueden relajarse para gestionar el estrés y la frustración que pueden sentir en diferentes momentos de la cotidianidad, por ello resulta importante practicar algunas técnicas para relajarse, que además pueden ser utilizadas diariamente o elegir algunos días, según lo necesario.

Marioneta: se les explica a los niños que la marioneta es un muñeco controlado por cuerdas, y cuando estas no están tensas, las partes que halan quedan descolgadas, sin fuerza. La docente realizará este ejercicio enseñándoles cómo hacerlo, para que ellos luego lo hagan con varias partes del cuerpo según indicaciones

RECURSOS

- Cuento (Monstro triste, Monstro feliz)

TIEMPO ESTIMADO

30 minutos, 10 minutos para leer el cuento y 20 minutos para socializar las experiencias.

TALLER N° 5 Ayudando al monstruo

Reconocer las distintas emociones y que se siente cuando se las experimenta, es una habilidad que permite el manejo y autocontrol emocional, pero además posibilita entender a los otros y a saber cuándo es necesario ayudarlos o cuando buscar ayuda para mejorar la situación. Fortalecer esta habilidad en la infancia, facilitará el desarrollo de habilidades sociales como la empatía y la resolución de problemas, pero además favorecerá la toma de decisiones y el reconocer la necesidad de apoyo u ayuda.

OBJETIVOS

- Identificar distintas emociones en los demás y buscar las mejores soluciones para ello.
- Reconocer las emociones que pueden causar actitudes negativas, como una oportunidad para aprender, tomando conciencia de las mismas

DESCRIPCIÓN DEL TALLER

En esta ocasión, habrá un invitado especial en la clase (peluche o muñeco) este personaje será uno de los protagonistas del cuento narrado en la sesión anterior, él llegará para contar sus inseguridades, sus miedos, sus tristezas, las situaciones que lo hacen sentir mal y como ha actuado de una manera poco asertiva ante ellas, lo cual le ha ocasionado problemas con sus amigos. Los niños escucharán atentamente las historias y le ayudarán a éste monstruo a buscar soluciones.

Seguido a lo anterior, los niños y niñas también podrán contar las situaciones en las que se han sentido tristes o enfadados y no han actuado muy bien, para lo cual se necesitara que todos reflexionemos sobre ello, buscando la manera de actuar lo mejor posible la próxima vez.

Finalmente, el monstruo se quedará en nuestro salón, para recordarnos lo importante que es el saber pensar y luego actuar, para no dañar a nadie ni a nosotros mismos, cada niño dibujará o escribirá un pequeño consejo que nos ayude a pensar mejor (respirar, contar hasta 10, tomarse el tiempo para pensar....) y lo guardará en la cajita de (nombre del monstruo), que se quedará en el salón y la podremos utilizar cuando nos sintamos enojados, tristes o frustrados.

El monstruo, puede viajar a la casa de cada niño todos los fines de semana y allí junto a la familia le enseñarán a pasarla bien, a que no se sienta triste y a solucionar los problemas. Al volver a la escuela, el monstruo y el niño nos podrán traer otra sugerencia para guardarla en la cajita y así ir construyendo una red de consejos.

RECURSOS

- Monstruo (muñeco o peluche)
- Caja para decorar
- Escarcha
- Papeles de colores
- Pegamento

- Materiales para decorar

TIEMPO ESTIMADO

60 minutos aproximadamente, 5 minutos para contar las historias del monstruo, 10 minutos para darle soluciones, 15 minutos para escuchar las situaciones de cada niño, 15 minutos para escribir o dibujar los consejos y 15 minutos para decorar la caja.

TALLER N° 6 Carrera de caracoles

Aprender a controlar las emociones es una habilidad que requiere de pensar y saber tomar decisiones. Poseer un autocontrol no significa tener que reprimir emociones; en los de primeras edades, los impulsos son algo evidente y saber cómo manejarlos, permite que gradualmente ellos vayan adquiriendo un autocontrol de sí mismos y saber manejar lo que sienten.

OBJETIVOS

- Reconocer algunas sensaciones que causan los impulsos
- Reconocer que las emociones siempre están presentes
- Identificar algunas posibles técnicas o formas de regularlas

DESCRIPCION DEL TALLER

Este taller se dividirá en dos partes, la primera consiste en hacer una carrera, pero en esta ocasión, no gana el que llegue primero, sino el que termine de últimas. Se podrá hacer en parejas o las personas que estime la docente. Cuando todos hallan pasado, se realizará una socialización donde cada uno expresara como se sintió y que estrategias utilizo para controlarse.

Para la segunda parte, los niños y niñas se acostaran en las colchonetas con los ojos vendados, mientras la maestra pasa por cada uno y lo hace sentir distintas emociones con la ayuda de texturas o música (tambor, tocarlos con una pluma, música de terror). La regla de este juego es que los niños no se muevan. Al finalizar se charlará sobre lo que sintieron, la dificultad o facilidad para no reaccionar a los estímulos.

Para cerrar esta sesión, la docente relacionara los ejercicios realizados con las distintas situaciones que se plantearon en talleres anteriores o con algunas que suceden en el aula.

RECURSOS

- Colchonetas
- Música
- Plumas
- Algodón
- Vendas para ojos

TIEMPO ESTIMADO

Aproximadamente una hora, depende del tiempo que se tomen en la primera parte del taller.

AUTOMOTIVACIÓN

TALLER N° 7: Si puedo

Uno de los principales componentes que Daniel Goleman (1995) menciona como esencial en el trabajo de alfabetización emocional es la **aceptación de uno mismo**, es decir *“tomar conciencia de las propias fortalezas y debilidades, y verse a uno mismo bajo una luz optimista, pero realista, evitando así una baja en la propia autoestima”* (p. 309). El ejercicio de percibirse de forma positiva, no solo le permite a los estudiantes incrementar su autovaloración, sino además, reforzar su autoconcepto y ser menos vulnerables en situaciones de presión, frustración o comentarios negativos.

OBJETIVOS

- Visualizarse desde una perspectiva positiva, a través de sus habilidades y capacidades.
- Concientizar sobre el desarrollo e incremento frecuente de sus habilidades.

DESCRIPCIÓN DEL TALLER

Los estudiantes estarán sentados en círculo y la maestra leerá el libro “Yo”, de Philip Waechter, el cual nos cuenta la historia de un oso que aunque tiene muchas habilidades, a veces se siente solo y triste. Acabada la narración, la maestra y los niños podrán decirle a cada compañero una frase positiva (eres inteligente, eres organizado...) posteriormente se les explicará que aunque a veces no nos salgan las cosas como queremos o no podamos hacer algo, no es correcto decirnos frases negativas (no puedo hacer nada, no soy capaz...) y que en cambio podemos adoptar un lema para mejorar y motivarnos (puedo hacerlo mejor, voy a buscar ayuda, yo si puedo...)

Luego de reflexionar, entre todos escogeremos una frase positiva y la adoptaremos durante toda la semana, para ello la maestra realizará un gran cartel, que los niños puedan decorar y lo colocará en un lugar visible, de manera que todos adopten esta frase al iniciar cada clase. La frase se cambiará cada semana.

Actividad de relajación

El muñeco de nieve: los niños comenzarán tensos y quietos como un muñeco congelado, pero a medida que pasa el tiempo se van derritiendo y cada parte de su cuerpo va quedando descongelada y relajada.

RECURSOS

- Cuento (“Yo”, de Philip Waechter)
- Cartulina

- Recursos para decorar

TIEMPO ESTIMADO

40 minutos, 10 minutos para leer el cuento, 15 minutos para reflexionar y 15 minutos para decorar la frase.

TALLER N° 8 Mi libro de capacidades

Reconocer y ser conscientes de las propias capacidades, es uno de los principios de la autoestima, puesto que esto le permite a los seres humanos fortalecer la confianza en sí mismos y establecer un autoconcepto y percepción positiva de sí, permitiéndoles superar sus dificultades. También es importante mostrar a los estudiantes que las personas deben ser valoradas como son y que ellos mismos deben aceptarse tanto con sus fortalezas y aptitudes, como con aquello que deben mejorar.

OBJETIVOS

- Reconocer sus propias capacidades, así como sus limitaciones
- Concientizar sobre la importancia del esfuerzo para fortalecer habilidades y superar dificultades
- Concientizar sobre el desarrollo e incremento frecuente de sus habilidades.

DESCRIPCIÓN DEL TALLER

Previamente, la maestra enviará a casa los materiales necesarios para hacer un pequeño libro, en él los niños y sus familias deberán recortar imágenes y colocar frases sencillas que representen las habilidades que cada niño y niña tiene, dejando varias hojas para complementar la actividad en cada clase.

En el aula, todos los niños podrán exponer y escuchar a sus compañeros; así mismo reconocerán que cosas no pueden hacer y se trazarán metas para cumplirlas. De esta manera en las hojas que quedan para trabajar cada niño escribirá entre una y dos capacidades que quieran lograr (escribir palabras sin ayuda, participar más, hacer nuevos amigos). Cada semana se revisará los propósitos cumplidos o se darán consejos para que puedan lograrlos.

RECURSOS

- Hojas de colores
- Cartulina
- Recursos para decorar
- Tablero

TIEMPO ESTIMADO

40 minutos, 20 minutos para escuchar a sus compañeros y 20 minutos para escribir y dibujar sus nuevas metas.

Actividad complementaria 8.1 *El secretario del día*

OBJETIVOS

- Aceptar responsabilidades y asumirlas usando sus capacidades
- Reconocer en otros habilidades que los hacen únicos

DESCRIPCIÓN DEL TALLER

Para complementar el taller de capacidades, la docente elegirá un secretario del día, este se identificará con un brazalete o rótulo. Al iniciar la clase, la maestra puede mencionar las capacidades que él o ella describió en su libro, más otras que la docente resalte, los niños pueden intentar adivinar. Este niño o niña será el responsable de pasar el material, el refrigerio, abrir la puerta, entre otras.

Es importante que el niño o la niña se sientan y asuman un papel significativo dentro del aula, para lo cual la maestra y los niños deben dejar claro la responsabilidad del puesto y las razones por las que se eligió.

RECURSOS

- Brazalete o distintivo

TIEMPO ESTIMADO

10 minutos al iniciar la clase, dentro de la rutina inicial.

TALLER N° 9 Mis gustos

Formar en autoestima, implica además la seguridad que los niños tengan para expresar lo que sienten, lo que les gusta y en lo que no están de acuerdo. Por tal motivo, es importante también aprender a valorar las opiniones del otro y respetarlas aunque no sea del agrado o hayan motivos para no aceptarlas, creando conciencia de que no todos tenemos la misma opinión y saber aceptarlas también hace parte de una sana convivencia.

OBJETIVOS

- Escuchar y respetar las opiniones de los demás
- Fortalecer la capacidad de expresar opiniones libremente

DESCRIPCIÓN DEL TALLER

Se dividirá el salón en dos partes, una representada por una manito con pulgar arriba y otra con una manita pulgar abajo, la docente deberá leer expresiones y los niños y niñas se ubicaran en cada lado según sus preferencias, así por ejemplo leerá “me gusta cantar” y los niños indicaran si es así o no.

Al finalizar, la maestra realizará varias preguntas para apoyar el ejercicio, haciendo énfasis en las diferencias e importancia de respetarlas

Actividad de relajación

Cantar: en grupo, los niños y la docente cantarán melodías armoniosas, que les exija mantener un tono de voz bajo o adecuado para relajarse

RECURSOS

- Cartulina
- Marcadores
- Listado de actividades

TIEMPO ESTIMADO 30 minutos

EMPATÍA

TALLER N° 10 ¿Qué sienten y piensan los otros?

Aunque no es sencillo ponerse en el lugar de los otros cuando se tienen intereses personales, cada vez se hace más necesario llegar a adquirir la empatía como una habilidad que permite comprender los sentimientos del otro y su perspectiva, respetando las diferencias entre lo que cada uno siente respecto a las mismas cosas. Fortaleciendo así capacidades de comprensión, entendimiento y trabajar por un bien común, al buscar diversas formas de resolver un problema

OBJETIVO

- Comprender los sentimientos y las preocupaciones de los demás y asumir su perspectiva

DESCRIPCIÓN DEL TALLER.

En el primer momento, se dará lectura al cuento “Pulgarcito”; La finalidad de este cuento será ir reconociendo a medida que transcurre la historia los sentimientos que se presentan y plantear posibles soluciones a determinadas situaciones problema que ocurren a lo largo de la narración, a través de preguntas como: ¿Cómo crees que se sintió x personaje en esa situación? ¿Qué hubieras hecho si hubieras estado en la situación de x personaje?, etc.

Al terminar la socialización, entre todos se escogerá dos situaciones representativas del cuento, se distribuirán por grupos y los estudiantes deberán representarlas cambiando de personajes. De manera que cada uno pueda sentir y observar desde las dos perspectivas.

RECURSOS

- Cuento de Pulgarcito.
- Sombreros
- Telas

TIEMPO ESTIMADO

60 minutos aproximadamente, 15 minutos para la lectura y socialización de cuento, 10 minutos para organizar los grupos y 35 minutos para las representaciones.

TALLER N° 11 Amigo secreto

Comprender a los otros, resaltar sus habilidades, capacidades y actitudes positivas, también hace parte de la empatía, pues le permite al niño observar desde la perspectiva ajena y respetar las diferencias, entender que en el mundo hay más opiniones que la propia y esto implicará que mantenga buenos canales de comunicación, para formar relaciones interpersonales funcionales.

OBJETIVOS

- Comprender a los demás, reconociendo las diferencias
- Reconocer sentimientos y emociones en otros
- Resaltar características y habilidades de los demás

DESCRIPCIÓN DEL TALLER

Al inicio de la semana, la docente pondrá en una bolsa los nombres de todos los niños y niñas del curso, cada uno sacará el nombre de un compañero que será secreto. Durante la semana los niños podrán observar a sus compañeros resaltando las capacidades de cada uno. Al finalizar la jornada escolar cada uno elaborará una carta a su amigo, con dibujos, recortes y otros materiales necesarios para hacer de ello, algo muy especial.

Finalmente, cada uno entregará el trabajo realizado y se socializará lo que debieron tener en cuenta para realizar la carta.

RECURSOS

- Hojas de colores
- Lápices
- Colores
- Pegamento
- Recursos para decorar
- Revistas
- Lista de estudiantes

TIEMPO ESTIMADO

Una semana para la observación y 40 minutos para la elaboración de las cartas.

TALLER N° 12 ¿Me prestas tus zapatos?

Para saber relacionarse con los demás y evitar los conflictos interpersonales, es necesario que los niños adquieran la capacidad de deducir las emociones de los demás y así actuar acorde a lo que sienten, teniendo en cuenta su opinión y sin pasar por alto sus valores u opiniones; favoreciendo tanto la empatía, como la capacidad de resiliencia y aportando en el desarrollo de la autoestima

OBJETIVOS

- Fortalecer la capacidad para ponernos en la capacidad de los otros
- Reconocer sentimientos y emociones en otros

DESCRIPCIÓN DEL TALLER

Todos los niños podrán llevar distintas prendas de vestir (bufandas, chaquetas, sombreros). En clase cada niño sacará un nombre de su compañero y se vestirá con su ropa, incluyendo sus zapatos, de tal manera que se pueda sentir como otra persona. En este momento la docente podrá realizar distintas preguntas (color favorito, deporte favorito) luego las volverá más personalizadas, recurriendo a situaciones que hayan pasado en el salón (¿cómo te sentiste cuando perdiste tus colores?, ¿cuándo tomaste el borrador sin pedir permiso?) y el niño o niña deberá responder como lo haría el verdadero compañero.

RECURSOS

- Distintas prendas de vestir
- Lista de estudiantes

TIEMPO ESTIMADO

40 minutos aproximadamente, 10 para escoger al compañero y vestirse, y 30 para representarlo.

HABILIDADES SOCIALES

TALLER N° 13 mi salón, mi comunidad

Comprender lo que otros sienten y aprender de las diferencias, son habilidades que demuestran respeto, no solo por los demás, sino también por nosotros mismos. Por eso para una sana convivencia, el respeto es la base fundamental, pues de esta forma seremos capaces de realizar y asumir una crítica positiva.

OBJETIVOS

- Aprender la importancia del respeto por otros y por los acuerdos de convivencia
- Comprender que el respeto propio conlleva a respetar a otros

DESCRIPCIÓN DEL TALLER

Para este taller, la maestra deberá traer representado en imágenes, las situaciones positivas y negativas que han tenido lugar dentro del aula de clases, más concretamente, las que demuestran respeto y las que no. Posteriormente explicará que ha traído dichas imágenes, pero que se siente confundida y no sabe cuál es adecuada y cuál no, así que le pedirá la ayuda a los niños y niñas para clasificarlas.

Cada niño podrá tomar una imagen y clasificarla en distintas carteleras. Al finalizar cada uno explicará por qué la colocó allí y entre todos conversar cómo hacer para convertir las conductas inadecuadas en respetuosas, haciendo énfasis sobre el buen entendimiento y la sana convivencia. La cartelera se colgará en lugar visible del salón.

Actividad de relajación

Resistir la risa: consiste en que los niños estén sentados o acostados, la maestra podrá realizar acciones que los hagan reír, como contar un chiste, hacer marionetas o pasarles una pluma por las mejillas; los niños deben evitar reírse. Este ejercicio permitirá que el niño se concentre en la actividad y no en su estrés o frustración. Cuando los niños hayan entendido el objetivo de la actividad, podrán entre ellos mismos hacer el ejercicio.

RECURSOS

- Imágenes de situaciones adecuadas e inadecuadas
- Carteleras de distinto color
- Pegamento

TIEMPO ESTIMADO

30 minutos aproximadamente, 15 minutos para clasificar y 15 más para explicar y reflexionar.

TALLER N° 14 Maraña de palabras

La comunicación y la escucha, son habilidades esenciales para convivir. Desarrollarlas en la infancia, permite crear conciencia sobre su importancia, así como fomentar hábitos para escuchar y ser escuchado, trascendentales para resolver conflictos.

OBJETIVOS

- Comprender lo que otros dicen y la importancia de sus ideas
- Fomentar hábitos de escucha
- Respetar turnos al hablar.

DESCRIPCIÓN DEL TALLER

Para este taller, los niños se formarán en parejas, uno que dicta y otro que escribe. El que dicta tendrá una lista de palabras sencillas que deberá comunicar a su compañero para formar una frase corta, el que escribe estará a una distancia razonable para escucharlo. Sin embargo en el proceso habrá mucho ruido en el salón, todos hablarán, habrá música e instrumentos musicales. El grupo que logre formar la frase ganará

Al finalizar se socializará la experiencia y se realizará una lista de las dificultades, haciendo alusión a la importancia de respetar los turnos para participar en la clase y de escuchar a los otros. Es importante también hablar cómo se sintieron al no poder comunicar el mensaje y cuando no eran escuchados.

RECURSOS

- Tablero
- Marcador
- Lista de palabras
- Música
- Instrumentos musicales

TIEMPO ESTIMADO

5 minutos por pareja

Anexo 6: Inteligencia Emocional. Escuela de padres

Considerando que la familia es el primer ente socializador, en donde se instauran las primeras prácticas culturales, sociales y afectivas de los niños y las niñas, además de brindar herramientas para construir su personalidad, ejercer su independencia y forjar relaciones interpersonales funcionales a través de la comunicación y la empatía; la familia se convierte en un agente sumamente importante en el desarrollo integral de los infantes y es preciso mantener un lazo de comunicación afectiva entre padres e hijos, para afrontar los diferentes desafíos de la vida.

Al ser la familia el reflejo de la realidad de los niños, ésta debe mostrarse como un modelo de vida que afectara las dimensiones del ser humano a corto, mediano y largo plazo. Es por tal razón, que para poder educar en emociones a los niños y niñas, es necesario que los padres sean conscientes de la importancia y beneficios de ésta tanto en la vida de sus hijos, como en la propia; si un padre puede identificar y manejar bien sus emociones, tendrá mayor experiencia y facilidad para ayudar a su hijo a aceptar y a expresar de la manera más adecuada lo que le está ocurriendo emocionalmente, y así mismo a manejar la frustración y crear motivación cuando sea necesario.

Así pues, para conocer la influencia de la Educación Emocional de los padres en el desarrollo de los niños y niñas, es necesario realizar talleres bajo la modalidad de Escuela de padres, en donde se observe las habilidades emocionales de los acudientes y así mismo, ellos puedan crear herramientas para fortalecer la inteligencia emocional en sus hijos. En su totalidad serán cinco sesiones, en donde se retomen temas álgidos de la Inteligencia Emocional, asociados también a las tres principales dimensiones que componen la TMMS-24 (percepción, comprensión y regulación).

Talleres de inteligencia emocional para padres

PERCEPCIÓN. (AUTOCONOCIMIENTO Y AUTORREGULACIÓN)

TALLER N° 1 Historia de vida. Identificando mis emociones

OBJETIVOS

- Identificar emociones cotidianas y como se actúa sobre ellas.
- Reconocer los saberes previos de padres y madres sobre La Inteligencia Emocional.

DESCRIPCIÓN DEL TALLER

Dinámica de inicio: al iniciar la sesión cada padre o madre se presentará, a continuación, y con el fin de mejorar la confianza del grupo, se podrán realizar varias actividades cortas como (hacer una fila por orden alfabético del nombre, agruparse según el color de su ropa... etc.)

Dinámica de fundamentación: individualmente los padres pensarán en 6 momentos claves o importantes de sus vidas, luego se le dará una hoja con una tabla de seis casillas, en cada casilla ubicarán una palabra que represente cada momento escogido, luego recortaran o dibujaran imágenes que ayuden a la personificación los mismos. Al finalizar el trabajo, los padres podrán pegar sus trabajos por el salón, para que todos podamos apreciar su obra de arte, luego cada uno escogerá el que más le llama la atención y se colocará frente a él.

El último momento consistirá en que cada uno tratará de adivinar la emoción representada en el momento, luego el dueño del trabajo explicará cada casilla, haciendo énfasis en la emoción, la expresión de la misma y en cómo este momento afecto a su familia, ¿resultado de una manera adecuada o podría cambiarse? En la medida que vaya apareciendo las emociones se irán anotando en el tablero o pizarra del salón.

Finalmente se tomarán algunos ejemplos de los trabajos hechos y se realizara una reflexión paralela a la explicación de la Inteligencia Emocional y la importancia de ésta en nuestras vidas.

Dinámica Final: se realizará el test TMMS-24 como elemento previo a los siguientes talleres de inteligencia emocional. Y, se realizará una reflexión sobre lo vivenciado en esta sesión.

Trabajo en casa: los padres podrán realizar este mismo ejercicio con los niños pero con tres momentos claves del día, y entre padre e hijo asignaran la emoción correspondiente. De esta manera, los niños podrán ir reconociendo sus emociones y los padres ayudándole a ello.

RECURSOS

- Tijeras

- Revistas
- Periódico
- Colbon o pegamento
- Lápiz
- Colores
- Marcadores
- Cartulina

TIEMPO ESTIMADO 60 minutos

COMPRENSIÓN. (EMPATÍA Y RECONOCIMIENTO EMOCIONAL EN LOS OTROS)

TALLER N° 2 El villano

OBJETIVO

- Comprender los sentimientos y las preocupaciones de los demás y asumir su perspectiva.

DESCRIPCIÓN DEL TALLER

Dinámica de inicio: los participantes se sentarán en mesa redonda lo más juntos que se pueda, el primer participante dirá su nombre y una cualidad, luego lanzará la madeja de lana a otro compañero, sin soltar la punta, este ejercicio se repetirá hasta acabar las presentaciones de cada miembro, al finalizar se tendrá una red de lana. En este momento se reflexionará sobre lo importante de los demás y el estar de acuerdo para que la red funcione, así como de las cualidades de cada uno y lo que los hace únicos.

En este momento, se retomará el trabajo en casa dejado en la sesión anterior y se conversará sobre ello.

Dinámica de fundamentación: para esta sesión es necesario que los padres piensen en un personaje de la vida real o ficticia con características negativas o que poco le agraden, luego en una hoja justificará la conducta de dicho personaje, deberá ponerse en el lugar de él sin juzgar, pensar en cómo esa persona vive diariamente y con lo que tiene que lidiar, además de pensar en las razones que la hacen actuar así. Al terminar cada participante expondrá las características del personaje escogido y la reflexión que hizo sobre él.

Por último, deberá pensar en un comportamiento negativo propio o algo que no le guste de su personalidad, haciendo una autocrítica para mejorar dicha situación.

Dinámica final: para terminar, se realizará una explicación sobre la empatía y la importancia de ésta como parte de la Inteligencia Emocional para las relaciones interpersonales, según las reflexiones suscitadas, se pueden exponer más habilidades sociales, como la comunicación, el cooperativismo, asertividad, etc. Así mismo se enfocará la conversación en el desarrollo de la empatía y el saber escuchar a los demás en los niños.

Trabajo en casa: a cada padre se le entregará láminas con las emociones básicas (alegría, tristeza, miedo, enojo) con estas los padres podrán preguntarle al niño como se sintió cada día después de clases o en cualquier situación de su cotidianidad, los niños sacaran una tarjeta y los padres podrán preguntarle ¿Por qué te sentiste así? ¿Qué sentiste? ¿Cómo actuaste? Y los ayudaran a resolver el problema si es necesario.

Así mismo, podrán leer un cuento o ver una película y realizar preguntas como: ¿qué hubieras hecho en su lugar? ¿Cómo crees que se siente el personaje? ¿Qué consejo de darías?...

RECURSOS

- Hojas
- Madeja de lana

- Esferos

TIEMPO ESTIMADO

60 minutos

COMPRENSIÓN Y REGULACIÓN. (EMOCIONES EN LOS HIJOS)

TALLER N° 3 Currículo emocional

OBJETIVOS

- Fomentar formas positivas el manejo de determinadas emociones
- Identificar los sentimientos y emociones de los niños y niñas Y las situaciones que las provocan.

DESCRIPCIÓN DEL TALLER

Dinámica inicial: se le pedirá a los asistentes que contesten unas preguntas sobre sus hijos:

1. ¿Cuál es la película preferida de tu hijo?
2. ¿Cuál es su comida favorita?
3. ¿Cuál es su héroe favorito?
4. ¿Cuál es su color favorito?
5. ¿Qué lo hace feliz?
6. ¿Qué lo pone enojado?
7. ¿Que lo hace sentir triste?
8. ¿Qué quiere ser cuando sea grande?
9. ¿Cuál es la actividad que prefiere hacer cuando esta con usted?

Días anteriores la docente hará estas mismas preguntas a los niños, así que después que los padres contesten, comparar sus respuestas y se fijaran que tanto conocen a sus hijos, realizando una charla sobre la importancia de compartir con sus niños si bien no es tiempo en cantidad, si lo pueden hacer de calidad.

Dinámica de fundamentación: en esta ocasión se hablará sobre los sentimientos de los niños, por tanto cada padre realizará la hoja de vida de su hijo, mencionando que lo enoja y cómo actúa ante esa situación, que lo pone alegre, triste, que lo angustia o le da miedo y así mismo cuál es su conducta. Posteriormente se realizará una charla por grupos pequeños y compartirán lo expuesto, así como la manera cómo han ayudado a su hijo a superar dichas situaciones.

Dinámica Final: se realizará un conversatorio sobre las emociones en los hijos y como se puede educar emocionalmente desde el ejemplo, se podrán dar algunas pautas familiares para mejorar las situaciones de conflicto como: la importancia del dialogo, cero reproches, más positivismo, más reflexión sobre los actos.

Trabajo en casa: con la hoja de vida que se realizó en esta sesión, los padres podrán inventar un cuento corto, en donde el héroe de la historia sea su hijo y el centro de ésta las emociones. (Debe ser un secreto para el niño)

RECURSOS

- Hojas

- Lapiceros

TIEMPO ESTIMADO

60 minutos

TALLER N° 4 DISCIPLINA POSITIVA

OBJETIVO

- Comprender la disciplina positiva como una forma de crear responsabilidades en los niños y niñas
- Identificar conductas a aumentar en los niños y niñas, así como las estrategias reales para lograrlas.

DESCRIPCIÓN DEL TALLER

Dinámica inicial: en mesa redonda, se leerá dos situaciones comunes sobre posibles comportamientos inadecuados de los niños en general.

Situación 1: Rafael, tiene una manera de comunicar lo que quiere inadecuadamente, cada vez que sale con sus padres los fines de semana al centro comercial, él siempre quiere algo diferente (juguetes, comida, helado, dulces) sin embargo no siempre los padres pueden darle gusto, así que cuando dicen que no, se pone a llorar, grita e incluso patalea. Algunas veces le han hablado sobre su comportamiento, otras los padres se cansan y lo castigan.

Situación 2: Ángela, es una niña amorosa con sus padres, sin embargo, parece que su palabra favorita es el NO, puesto que cuando hay que recoger sus juguetes, hacer los deberes o acabar los trabajos del colegio siempre responde con una negativa, cuando hay que ir a casa de la abuela a una cena especial o al restaurante favorito de los padres, su respuesta es siempre No, lo mismo pasa al momento de cenar o almorzar. Sus padres han intentado hablar con ella e incluso obligarla, pero la respuesta de Ángela concluye de cualquier forma en pataleta.

Los aspectos a analizar de cada situación son:

¿Qué efectos tiene en los niños, que los padres se den por vencidos?

¿Qué efecto tiene hablar con los niños o castigarlos?

¿Cuáles serían las formas adecuadas en el comportamiento de los niños?

¿Qué estrategias serían adecuadas para lograr el comportamiento que queremos?

¿Cómo llevaríamos a cabo dichas estrategias?

Dinámica de fundamentación: al finalizar el análisis, se realizará una reflexión sobre la disciplina positiva y como esta puede brindar estrategias para aumentar el comportamiento adecuado en los niños y niñas, dejando claro que este tipo de disciplina, le permitirá a los niños y padres autorregularse y pensar en los otros para actuar.

Dinámica final: los padres podrán escribir algunas conductas que crean necesiten aumentar en sus hijos, así como las estrategias que pueden utilizar para cambiarlas, estas podrían ser por ejemplo: que use más palabras de cortesía (por favor, gracias) que ayude en los deberes de la casa (recoger juguetes, doblar su ropita) entre otros.

Trabajo en casa: la maestra desde hoy entregará una hoja con la foto del niño o niña, y los padres deberán escribir dos aspectos positivos de su hijo(a) semanalmente.

RECURSOS

- Hojas
- Lapiceros

TIEMPO ESTIMADO

60 minutos

TALLER N° 5 Aprendizajes positivos

OBJETIVOS

- Reconocer la importancia de comunicar aspectos positivos
- Aprender de una situación y convertirla en positiva.

DESCRIPCIÓN DEL TALLER

Dinámica inicial: se comenzará dando algunos ejemplos de informes cotidianos sobre aspectos de los niños (hoy el niño o niña rompió el tajalápiz del amigo, hoy no quiso hacer trabajos,) en ese momento los padres podrán comentar como se sienten y que piensan de su hijo o hija en esas situaciones.

Dinámica de fundamentación: en una hoja cada padre escribirá las conductas inadecuadas o errores que su hijo o hija ha cometido o comete comúnmente, así mismo escribirán que piensan de ellos, pero además deberán decir cómo pueden aprovechar esas situaciones y convertirlas en un aprendizaje positivo.

Dinámica final: Finalmente, los padres podrán leer una conducta de las que escribieron y cómo la convertirían en un error positivo. Posteriormente se realizará una reflexión sobre comentarios inadecuados que los padres a veces usan (siempre rompes algo, tu nunca haces nada) y cómo estos afectan a los niños. Se hará una lista para que puedan cambiar de vocabulario, pero se logre el mismo objetivo.

Trabajo en casa: seguir escribiendo los aspectos positivos de los niños y niñas

RECURSOS

- Hojas
- Lapiceros

TIEMPO ESTIMADO

60 minutos

TALLER No 6: autorretrato emocional

OBJETIVO

- Reconocer aprendizajes, habilidades y aspectos a fortalecer emocionalmente.

DESCRIPCIÓN DEL TALLER

Dinámica inicial: por parejas, uno de ellos será el guía y otro estará con los ojos vendados, el guía realizará un sonido para que su compañero lo siga y pueda hallarlo dentro del salón, sin embargo, habrá muchos sonidos, así que deberán hacer un buen trabajo estratégico y tener buena escucha.

Al terminar se hablará de cómo se sintieron y se retomará el cuento que hicieron de sus hijos, quienes lo ayudaron, que caracteriza a tu hijo, etc.

Dinámica de fundamentación: como ésta es la sesión final, los participantes deberán dibujarse en medio pliego de cartulina, será un autorretrato emocional, para ello según la parte de su cuerpo deberán responder algunas preguntas entorno a las posibles enseñanzas de la escuela de padres, pero no podrán escribir, deberán hacerlo de manera simbólica con imágenes o abstracciones. Así: Cabeza: ¿Qué cuestionamiento le dejó las sesiones? Corazón: ¿ha mejorado su vida personal? ¿Cómo? ¿Cómo ha mejorado la relación con su hijo? Brazos: que ha puesto en práctica y que va a seguir haciendo, Pies: cómo se proyecta emocionalmente.

Al terminar se expondrán los dibujos en galería y cada uno lo explicara.

Dinámica final: se realizará nuevamente el test TMMS-24 como elemento post de los talleres de inteligencia emocional.

RECURSOS

- Cartulina
- Temperas
- Pinceles
- Lápices

TIEMPO ESTIMADO

60 minutos

Anexo 2: Consentimiento Informado para niños

Yo _____

Mayor de edad, con C.C No. _____ acudiente del
estudiante _____

Certifico que he sido informado (a) con la claridad y veracidad debida respecto al curso y proceso de la aplicación del cuestionario y talleres de Inteligencia Emocional para niños del grado Transición 01, sus objetivos y procedimientos; que actuó consecuente, libre y voluntariamente como padre y madre. Soy conecedor (a) de la autonomía suficiente que poseo para retirar a mi hijo (a) u oponerme a la implementación de las pruebas cuando lo estime conveniente y sin necesidad de justificación alguna.

Que se respetará la buena fe, la confiabilidad e intimidad de información por mi hijo (a) suministrada, lo mismo que su seguridad física y psicológica.

Firma Acudiente

Profesional

Anexo 3: Consentimiento informado para padres

Yo _____

mayor de edad, con C.C No _____ Doy mi

consentimiento informado para participar en el estudio sobre Inteligencia Emocional.

Certifico que he sido informado (a) con la claridad y veracidad debida respecto al curso y

proceso de la aplicación de la Escala TMMS-24, sus objetivos y procedimientos; que

actuó consecuente, libre y voluntariamente en la escuela de padres. Entiendo que se

guardará un registro de mi participación en la investigación y todos los datos recogidos

se usaran únicamente para fines de la misma.

Que se respetará la buena fe, la confiabilidad e intimidad de la información suministrada

y que soy libre de retirarme en cualquier momento sin justificación alguna. Así mismo mi

participación no implica ningún riesgo físico o psicológico.

Firma Acudiente

Profesional