



Universidad Católica Santa María La Antigua

Vicerrectoría de Posgrado e Investigación

Tesis de Maestría

Psicología Clínica de Niños y Adolescentes

La Inteligencia Emocional Infantil y su influencia en la adaptación escolar en niños del primer grado de primaria en El Colegio de Panamá en la Ciudad de Panamá

Presentada por:

Cristina Rodríguez Gonzalez

8-839-175

Director de Tesis: Virginia Torres-Lista, Ph. D.

Panamá, 2018



Este obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional

doi del documento
<https://doi.org/10.37387/speiro.tm.592>

**LA INTELIGENCIA EMOCIONAL INFANTIL Y SU INFLUENCIA EN LA
ADAPTACIÓN ESCOLAR EN NIÑOS DEL PRIMER GRADO DE
PRIMARIA EN EL COLEGIO DE PANAMÁ EN LA CIUDAD DE PANAMÁ**

Página de aprobación del trabajo por parte del tribunal

Agradecimiento

Le doy gracias a Dios, por darme las fuerzas necesarias para culminar este proyecto e iluminarme por el camino para alcanzar mis metas personales, profesionales y académicas, con éxito.

A mis padres, quienes me convirtieron en la persona perseverante y responsable que soy actualmente.

A Victor Kam por ser mi apoyo incondicional durante todo el proceso de mi culminación de estudios, quién siempre me ha motivado a seguir adelante con mis sueños y por brindarme amor incondicional.

A mi colega y profesora Virginia Torres-Lista, por ser un elemento esencial en la preparación de mi tesis. Su guía y acompañamiento fueron primordiales para volver este logro en una realidad concreta.

Por último, gracias al centro educativo El Colegio de Panamá, por abrirme las puertas para la realización de este proyecto y permitirme ser modelo para la educación y desarrollo integral de nuestros niños, quienes son el futuro de este país y son la razón por la cual me dedico a esta abnegada profesión.

Índice General

Página de aprobación del trabajo por parte del tribunal	iii
Agradecimiento	iv
Índice de Tablas	viii
Índice de Figuras	viii
Índice de Anexos	viii
Resumen	ix
Abstract.....	x
Capítulo I: Problema de Investigación	12
1 Planteamiento del problema.....	12
2 Objetivos.....	15
2.1 Objetivo general	15
2.2 Objetivos específicos.....	15
3 Pregunta de investigación.....	16
4 Justificación	16
Capítulo II: Revisión Bibliográfica.....	22
1 Emoción e inteligencia.....	23
2 Inteligencia Emocional.....	25
2.1 Modelos Teóricos de Inteligencia Emocional (IE).....	26
2.2 El cerebro y la inteligencia emocional.....	31
2.3 Inteligencia Emocional Infantil.....	32
2.3.1 Influencias biológicas y ambientales.....	33
2.3.2 Desarrollo temprano de las emociones.....	34
3 Factores que influyen en el desarrollo emocional infantil.....	40
3.1 Autoestima	41
3.2 Motivación.....	42

3.3	Socialización.....	43
3.3.1	Habilidades Sociales y Empatía.....	45
3.3.2	Comunicación.....	48
3.3.3	Autocontrol y Autorregulación.....	49
3.3.4	Control de los impulsos.....	50
3.3.5	Manejo de frustraciones.....	51
3.4	El estrés.....	52
3.5	La Familia.....	54
3.5.1	Crianza familiar.....	54
3.5.2	Los padres y la inteligencia emocional.....	56
3.5.3	La educación y la inteligencia emocional.....	57
4	Psicología Social.....	58
4.1	Psicología de los grupos y su naturaleza.....	59
5	Adaptación escolar un contexto social. Perspectiva teórica.....	63
5.1	Transición a la escuela primaria (primer grado).....	65
5.1.1	Influencias en la adaptación escolar de niños de primer grado.....	67
5.1.2	Adaptación escolar y la familia.....	68
5.1.3	Adaptación escolar y maestros.....	71
	Capítulo III: Metodología	75
1	Tipo de investigación.....	76
2	Diseño de Investigación.....	77
3	Sujetos de Investigación.....	81
3.1	Población y Muestra.....	81
4	Técnica de recolección de datos.....	81
4.1	Descripción de los instrumentos.....	82
5	Consideraciones Éticas.....	86
	Capítulo IV: Presentación y Análisis de Resultados	88

1	Resultados.....	89
1.1	Fase inicial.....	89
1.2	Fase intermedia.....	91
1.2.1	Descripción de las sesiones.....	95
1.3	Fase Final.....	97
1.4	Impresión final, internalización y consolidación de conceptos.....	98
	Capítulo V: Conclusiones y recomendaciones.....	101
1	Conclusiones.....	102
2	Recomendaciones.....	106
	Referencias bibliográficas.....	109
	ANEXOS.....	117

Índice de Tablas

Tabla 1. Niveles de comprensión de emociones conflictiva.....	39
Tabla 2 Etapas de la amistad de acuerdo con Selman.....	45
Tabla 3 Características de la conducta prosocial según Mussen & Eisenberg (1977)	47
Tabla 4 Características del lenguaje emocional y la comprensión del niño.....	48
Tabla 5 Características de los niños y adolescentes resistentes.....	53
Tabla 6 Integración social de los grupos	62
Tabla 7 Descripción de los sistemas ambientales de la teoría bioecológica de Bronfenbrenner	65
Tabla 8 Características psicológicas de alumnos de primer grado	66
Tabla 9 Actitudes de los maestros y reacciones de sus estudiantes	73
Tabla 10 Descripción de las sesiones, del programa de psicoeducación infantil.....	95

Índice de Figuras

Figura 1 La Psicología de los grupos, según el esquema Parsons	60
Figura 2 Temas de las doce (12) sesiones.....	83

Índice de Anexos

Anexo 1. Guía de sesiones de psicoeducación infantil "Mi Primer Grado: habilidades psicopedagógicas para la adaptación escolar".....	118
Anexo 2 Hoja de trabajo “sintiendo con el corazón”.....	123
Anexo 3 Hoja de trabajo “reconociendo mis emociones”.....	124
Anexo 4 Hoja de trabajo “si estuviera en esta situación me sentiría...”.....	125
Anexo 4.1 Hoja de trabajo "si estuviera en esta situación me sentiría." dibujo de los niños	126
Anexo 5 Dinámica grupal “esperar es mejor”.....	127
Anexo 6 Dinámica grupal “te invito a bailar”	128
Anexo 7 Banco Emocional “ <i>Have you filled a bucket today</i> ”	129
Anexo 8 Hoja de trabajo ¿cuándo debemos pedir perdón?	130
Anexo 9 Dibujo infantil: situaciones en dónde debemos pedir perdón.....	131
Anexo 10 Dinámica grupal “me quedo mudo”.....	132
Anexo 11 Fotografía de registro de metas.....	133
Anexo 12 Fotografía de <i>Morning meetings</i>	134
Anexo 13 Actividad escrita “reconociendo mis fortalezas y debilidades”.....	135

Resumen

Introducción: Hoy en día a nivel internacional se han estado implementando programas escolares para potenciar las habilidades de los niños (el lenguaje) creando centros educativos llamados Escuelas Positivas o Escuelas Saludables. Desde esta perspectiva, las escuelas adquieren un proceso interactivo y sistemático de aprendizaje, descubriendo el potencial individual, centrado en el presente y orientado al cambio y la excelencia. Al mismo tiempo, desarrollan la autonomía del alumno, siendo este el protagonista de los pasos. Objetivos: Describir la inteligencia emocional infantil y su impacto en la adaptación escolar en niños del primer grado de primaria en El Colegio de Panamá en la Ciudad de Panamá. Método: Es un estudio cualitativo/etnográfico, en donde se realizó un estudio de caso de una población en particular (estudiantes de primer grado), dentro de un entorno sociocultural (colegio). Se aplicó un programa de psicoeducación infantil para la identificación y descripción de agentes de cambios comportamentales, denominado Mi Primer Grado: habilidades psicopedagógicas para la adaptación escolar, el cual consiste en doce (12) sesiones intermitentes. El estudio tuvo una duración de (10 meses), correspondiente al año escolar 2017. La muestra fue de veintitrés (23) alumnos, cursando el primer grado del nivel primario en el Centro Educativo El Colegio de Panamá y se identificaron tres (3) casos paradigmáticos. Resultados y Conclusiones: el trabajo en equipo escuela-familia es primordial para la psicoeducación emocional de los niños, debido que se evidenciaron mejoras en las relaciones interpersonales (habilidades sociales), desarrollo de la autoestima e inteligencia emocional (expresión y manejo de emociones) y autorregulación de impulsos (área conductual). Del mismo modo, la interacción de las familias y la comunidad educativa, permite tomar en cuenta las diferencias individuales de los niños, para obtener cambios positivos y óptimos no solo en la adaptación escolar de niños dentro del nivel de primer grado de primaria, sino en todos los niveles de educación. Por consiguiente, el rol del docente juega un papel fundamental en la adaptación escolar. El docente debe ser conocedor, practicante y promotor de la inteligencia emocional, tanto en sus alumnos, como en sí mismo.

Palabras Clave: Inteligencia Emocional, Adaptación Escolar, Diferencias Individuales.

Abstract

Introduction: Nowadays, at the international level, school programs have been implemented to enhance the abilities of children (the language) by creating educational centers called Positive Schools or Healthy Schools. From this perspective, schools acquire an interactive and systematic learning process, discovering the individual potential, focused on the present and oriented towards change and excellence. At the same time, they develop the autonomy of the student, being this the protagonist of the steps. Objectives: To describe emotional intelligence in children and its impact in school adaptation for children attending the first grade of elementary school at El Colegio de Panamá, in Panama City, Panama. Method: It is a qualitative/ethnographic study, where a case study was made of a particular population (first grade students), within a sociocultural environment (school). A psycho educational program for children was implemented for the identification and description of agents for behavioral changes, which consists of twelve (12) intermittent sessions. The study lasted for (10 months), corresponding to the 2017 school year. The sample consisted of twenty-three (23) students, attending the first grade from elementary school at El Colegio de Panamá, and three (3) paradigmatic cases were identified. Results and Conclusions: School-family team work is essential for the emotional psychoeducation of children, due to improvements in interpersonal relationships (social skills), development of self-esteem and emotional intelligence (expression and handling of emotions) and self-regulation of impulses (behavioral area). In the same way, the interaction of the families and the educational community allows to take into account the individual differences of the children, to obtain positive and optimal changes not only in the school adaptation of children within the first grade level of primary school, but in all levels of education. Therefore, the role of the teacher plays a fundamental role in school adaptation. The teacher must be knowledgeable, practicing and promoting emotional intelligence, both in his students and in himself.

Key words: Emotional intelligence, School Adaptation, Individual differences

CAPÍTULO I
INTRODUCCIÓN

Capítulo I: Problema de Investigación

1 Planteamiento del problema

Las emociones son inherentes al ser humano y exponen constantemente el riesgo de perder el control, por lo cual, es necesario el aprendizaje y la práctica de competencias emocionales para utilizarlas en situaciones comprometidas o frustrantes para sí mismo. Al introducir el desarrollo emocional infantil en el entorno educativo, se encuentran las limitaciones del método educativo, debido que el sistema educativo tradicional no toma en consideración los procesos psicológicos internos del estudiante, como el aprendizaje, motivación, percepción, memoria, inteligencia, entre otros (Príncipe, 2004).

Es por esto que la teoría de las inteligencias múltiples, formulada por Howard Gardner en 1983, postula la inteligencia no como algo unitario, sino como un conjunto de inteligencias múltiples, distintas e interdependientes, y enfatiza que todas son importantes en la capacidad de resolver problemas o elaborar productos que sean valiosos en una o más culturas, estas son las siguientes: 1. Lingüística (utilizada por los escritores, poetas y buenos redactores); 2. Lógica-Matemática (resolución de problemas de esta índole y corresponde con el modo de pensamiento del hemisferio lógico); 3. Espacial (consiste en formar un modelo mental del mundo en tres dimensiones); 4. Musical (utiliza por lo cantantes, compositores, músicos y bailarines); 5. Corporal-Cinestésica (capacidad de utilizar el propio cuerpo para realizar actividades o resolver problemas); 6. Intrapersonal (permite entenderse a sí mismo); 7.

Interpersonal (permite entender a los demás) y 8. Naturalista: observación de la naturaleza, con el motivo de saber organizar, clasificar y ordenar).

Actualmente, el sistema escolar vigente en Panamá no trata las diversas inteligencias por igual, sino que prioriza la inteligencia lógico-matemática y la inteligencia lingüística, debido que son las que se evalúan tanto cuantitativa como cualitativa en todos los niveles académicos, es decir, desde primaria hasta secundaria, excluyendo la inteligencia espacial, musical, corporal-cinestésica, intrapersonal y naturalista como actividades meramente extra-académicas.

Cabello (2011), alega que la educación infantil no sólo implica el desarrollo de la inteligencia en el plano intelectual, sino también el aspecto emocional juega un papel importante en la vida de los niños/as, porque es lo que va a ayudarlos para enfrentar y resolver problemas de la vida cotidiana.

Asimismo, el desarrollo de las habilidades sociales implicadas con la inteligencia emocional comienza en el ámbito familiar, a través de las interacciones entre padres-madres, hijos-hijas y padres-hijos/as (Cabello, 2011). La realidad actual es que se presentan casos de padres que se sienten incapaces de enseñar y guiar el desarrollo de los procesos emocionales de sus hijos. Es en este punto en que la escuela en conjunto con la familia, sirven de agente psicoeducador en el desarrollo madurativo y afectivo de los niños.

Es por esto que, al integrar las emociones al currículum académico se puede conseguir los siguientes beneficios como: a) reforzamiento de la memoria: cuando vivimos algo que nos creó una emoción, lo recordamos con precisión (hora, detalles,

días, etc.); b) detección de amenazas con rapidez: logra agudizar nuestros sentidos, transformándose en reacciones bioquímicas que nos muestran nerviosos, inquietos, tensos y angustiados. Al mismo tiempo, nos mantiene alertas para responder a situaciones negativas y frustrantes; c) promoción de las interacciones interpersonales entre los compañeros, contribuyendo al trabajo en equipo y habilidades sociales. (Cabello, 2011).

El estudio de las emociones es sin duda clave en las políticas educativas, debido que incluir nuevas pedagogías metacognitivas ayudan a los estudiantes a mejorar su nivel y motivación por el aprendizaje (Coriat, 2015), mejorando no solo el rendimiento académico sino también el manejo de conflictos afectivos como la reducción de ansiedad o resolución de problemas.

Al mismo tiempo, la formación en las competencias emocionales no sólo favorecen a la adaptación escolar de los niños, sino también promueven la participación activa de los padres de familia quienes los acompañan en el proceso de la educación primaria (nivel de primer grado).

Los maestros tienen el objetivo de crear entornos de aprendizaje enriquecedores, promoviendo la psicoeducación integral de las áreas de desarrollo infantil (cognitiva, emocional, comportamental e interpersonal) y tomar en cuenta las diferencias individuales de cada estudiante.

Este trabajo tiene sus bases en la metodología cualitativa, utilizando las herramientas de estudios de casos múltiples, con un diseño etnográfico, analizando y enfatizando las cuestiones descriptivas e interpretativas dentro de un ámbito

sociocultural concreto (Martínez y Murillo-Garrido, 2010). El método de estudios de casos es una herramienta valiosa de investigación, y su mayor fortaleza radica en que a través del mismo se mide y registra la conducta de las personas involucradas en el fenómeno estudiado, utilizando variedad de fuentes, tanto cualitativas como cuantitativas. De esta forma, se busca comprender los aspectos que intervienen en el proceso psicoemocional de los niños de primer grado, para así buscar una mejor adaptación escolar tanto para los niños, maestros y familiares.

2 Objetivos

2.1 Objetivo general

- Analizar la inteligencia emocional infantil y su impacto en la adaptación escolar en niños del primer grado de primaria en El Colegio de Panamá en la Ciudad de Panamá.

2.2 Objetivos específicos

- Comprender los factores que interceden en la inteligencia emocional infantil.
- Describir las variables que intervienen en la adaptación escolar de los niños.
- Examinar el impacto de la inteligencia emocional en la adaptación escolar de niños de primer grado.
- Elaborar sesiones psicoeducativas de inteligencia emocional para la adaptación escolar en niños de primer grado.

3 Pregunta de investigación.

¿Cómo la inteligencia emocional infantil impacta en la adaptación escolar en niños del primer grado de primaria en El Colegio de Panamá en la Ciudad de Panamá?

4 Justificación

A temprana edad los niños, realizan jornadas similares a la de los adultos, enfrentando exigencias académicas, sociales y personales. Muchos de ellos desde los seis años de edad, poseen una rutina diaria dividida entre 8 horas en el colegio y las restantes en actividades extracurriculares, estudio, socialización intrafamiliar e interpersonal, y periodo de descanso.

Sin embargo, esa rutina diaria, muchas veces, no toma en cuenta los factores emocionales de los niños, que intervienen directamente o indirectamente en su desempeño educativo, trayendo como consecuencia: a) dificultades en la expresión, comprensión y manejo de las emociones; y b) aumento de casos de estudiantes con deficiencias en la autorregulación de sus comportamientos (hiperactividad-impulsividad), atención y ansiedad, influyendo en el rendimiento académico de cada uno de ellos. Esto podría deberse a los cambios en la sociedad, como el divorcio, la influencia de la televisión y los medios de comunicación, la falta de respeto hacia las escuelas como fuente de autoridad, y el tiempo reducido que los padres le dedican a sus hijos (Shapiro, 1997).

Fernández-Berrocal y Ruíz (2005), resaltan que en el contexto escolar los alumnos se enfrentan diariamente a situaciones en las que tienen que recurrir al uso de sus habilidades emocionales para adaptarse funcionalmente al colegio; también los profesores utilizan su inteligencia emocional para guiar con éxito sus emociones y las de los alumnos.

Estas competencias emocionales y sociales necesarias para afrontar de forma adecuada situaciones negativas y destructivas, no han sido enseñadas de forma explícita en nuestra cultura, debido que hoy en día la sociedad y las escuelas han priorizado los aspectos intelectuales y académicos de los alumnos, dejando a un lado los aspectos emocionales/sociales y categorizándolos como un aspecto privado, es decir, que cada uno es responsable de su desarrollo (Evans 2002; Fernández-Berrocal y Ramos 2002).

Fernández-Berrocal y Ruíz-Aranda (2008), alegan que educar la inteligencia emocional se ha convertido en una tarea necesaria en el ámbito educativo. Al mismo tiempo, padres y maestros consideran estas habilidades primordiales, para el desarrollo evolutivo de sus hijos y estudiantes.

Las enseñanzas de estas herramientas deben estar inmersa en un programa que recalque la capacidad de percibir, comprender y regular las emociones, así como lo ha presentado el modelo de Mayer y Salovey (1997), tomando en cuenta la práctica constante, ya sea en el colegio, o entorno cotidiano (familia, sociedad), siendo la prioridad el entrenamiento y perfeccionamiento de las mismas.

Algunos de los beneficios de introducir la inteligencia emocional en la educación son: 1) La capacidad de ofrecer a los demás una información adecuada acerca de nuestro estado psicológico, es decir, identificar/reconocer sus respectivas emociones y las de los demás, logrando un establecimiento, mantenimiento y una calidad positiva de relaciones interpersonales. 2) Equilibrio psicológico: disminución de síntomas físicos como ansiedad y depresión, y mayor utilización de estrategias de afrontamiento para solucionar problemas y menos rumiación (Fernández-Berrocal y Ruíz-Aranda (2008). 3) Mejora el rendimiento/aprendizaje académico de los alumnos: utilizando habilidades emocionales adaptativas que les permitan afrontar dificultades (cognitivas o académicas). 4) Disminución de conductas disruptivas, producto de la comprensión, manejo y regulación de las emociones.

Otros autores como Mayer y Salovey (1997) afirman que la inteligencia emocional, es la destreza de percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; el arte de comprender las emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual. Ellos establecen un modelo que abarcan desde las habilidades más básicas (percepción de las emociones), hasta llegar a las más complejas (autorregulación de emociones) (Cabello, Ruíz-Aranda y Fernández-Berrocal, 2009).

Mayer y Salovey (1997) establecen cuatro (4) destrezas que trabajan su modelo, las cuales facilitan el diseño de programas psicoeducativos, como: 1. Percepción, evaluación y expresión de emociones: es la exactitud con la que los individuos pueden

identificar en uno mismo los correlatos fisiológicos y cognitivos que las emociones pueden generar. 2. La emoción como facilitadora del pensamiento: cómo las emociones actúan sobre nuestro pensamiento y nuestra forma de procesar la información. 3. Conocimiento emocional: es la capacidad de comprender las emociones y utilizar el conocimiento emocional. 4. Regulación de las emociones: es el proceso emocional de mayor complejidad y abarca la capacidad para estar abierto a las emociones positivas, como negativas.

Actualmente, los gobiernos de cada país están buscando nuevos métodos para no solo cubrir las necesidades físicas y materiales de la población, sino también la emocional de cada ciudadano, es decir que, se sientan felices en donde residen y consigo mismo (Lipovetsky, 2006). Esta nueva visión es respaldada por la Organización de las Naciones Unidas ONU (2007), donde establecen que la verdadera medida de progreso de una nación es la calidad con la que se atienden a sus niños: su salud y protección, su seguridad material, su educación y socialización; así como el modo en que se sienten queridos, valorados e integrados en las familias como en las sociedades en las que han nacido.

En el ámbito educativo panameño, no existen programas o talleres relacionados con la inteligencia emocional, ya que es una temática trabajada por los especialistas de salud mental (psicólogos y psiquiatras), en la consulta privada o pública, como es el caso de la Fundación Admírate Panamá, la cual es la única fundación en la Ciudad de Panamá que se encarga de fortalecer el desarrollo de la inteligencia musical y la inteligencia emocional, con el fin de estimular el hemisferio derecho del cerebro para

lograr un mejor aprendizaje en todas las áreas de desarrollo del niño: cognitiva, psicomotora y socioemocional. Al mismo tiempo, apoyan en la mejora las habilidades sociales, como la empatía y el autocontrol, y fortalece los procesos sensoriales, atencionales y motrices. Este proyecto está basado en las teorías de Gardner (1983) de las inteligencias múltiples y en el de Goleman (1995) inteligencia emocional.

Esta investigación plantea que la inteligencia emocional contribuye al aprendizaje de las emociones (percepción y reconocimiento) y brinda herramientas necesarias a los alumnos de primer grado, sobre cómo manejar sus emociones ante situaciones tanto escolares como fuera del centro educativo. Además, Escobar de Murzi y Silva (2007), plantean que el futuro de la vida académica de los estudiantes, dependerá del rendimiento obtenido en estas etapas iniciales.

Es una realidad que los alumnos que asisten al primer grado se enfrentan a un escenario totalmente distinto como: a) espacio físico (nuevo edificio escolar y aulas amplias/grandes), b) el resultado de sus trabajos diarios y semanales poseen un reconocimiento numérico (5.0-2.0), c) mayor carga académica (introducción de nuevas cátedras, colocación de tareas y pruebas sumativas), d) nueva rutina diaria (jornada extendida de 7:30am – 3:00 pm), y e). adaptación social (cambio continuo de los compañeros de clases a otras aulas del mismo nivel).

Todos estos elementos requieren de habilidades cognitivas y emocionales que irán desarrollándose a medida que los alumnos vayan logrando los objetivos en cada trimestre escolar.

A partir de estos resultados cualitativos se espera poder lograr entender cómo la inteligencia emocional interviene en las buenas prácticas educativas y así poder mejorar las políticas de educación actualmente vigentes.

Dicho esto, es deber de los profesionales de la salud mental y enseñanza involucrarse en los procesos de mejora educativa trabajando en equipo de forma interdisciplinaria con educadores, sociólogos, las familias y la sociedad civil para lograr que Panamá tenga un sistema educativo que responda a las necesidades de cada etapa educativa y que permita desarrollar al niño en todas sus capacidades (inteligencias múltiples).

CAPÍTULO II
REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

Capítulo II: Revisión Bibliográfica

1 Emoción e inteligencia.

Etimológicamente la palabra emoción proviene del término latín *motere* y significa estar en movimiento o moverse, es decir, es el catalizador que impulsa la acción. Históricamente la emoción se ha relacionado con los campos de psicología, psicodinámica y sociología, desempeñando un papel importante en la configuración de las situaciones sociales (Gabel, 2005).

Las emociones pueden presentar distintas funciones, desde ser fuente principal para la motivación, modelo de la opinión y juicio de las personas, y como un componente influyente en las relaciones interpersonales (socialización). Gabel (2005) afirma que, se puede entender la emoción como una respuesta mental a un evento que incluye aspectos psicológicos, experienciales y cognitivos.

Por otro lado, la inteligencia es uno de los temas que frecuentemente han sido enfrentados por los psicólogos. Su estudio nace al mismo tiempo que la psicología experimental, cuyos objetivos en esta área fueron la necesidad de medir las diferencias individuales en las habilidades intelectuales y cómo estas son utilizadas en distintos ámbitos (emocional, social/profesional, académico) (Mejía, 2012).

No obstante, el vocablo *cognición* (Reber y Reber, 2001), ha sido usado para referirse a actividades como pensar, concebir y razonar, y en muchos casos se relaciona con la parte estructural de la inteligencia. Con el paso del tiempo se han desarrollado diferentes modelos de inteligencia que incluyen habilidades múltiples y baterías

diferenciales de medición. Estas reflejan la propuesta de considerar la inteligencia, a partir de perspectivas más amplias, que pretenden demostrar la existencia de inteligencias múltiples (Gabel, 2005).

Los primeros modelos de inteligencias fueron las de los autores Thorndike (1920), Thurstone (1938) y Weschler (1958), en donde el primero hizo la distinción de los tipos de inteligencia, el segundo cambió el paradigma de una a muchas habilidades intelectuales independientes y creó una serie de instrumentos de evaluación de inteligencia, y el último consideró la inteligencia como un conjunto de capacidades. A pesar de esto, existen modelos que proponen distinguir los tipos de inteligencia, dejando a un lado el factor psicométrico y explorar los indicadores personales y ambientales que pueden estar involucrados en el desarrollo de la misma (Gabel, 2005).

Estos modelos son las propuestas por los autores Gardner (1993 y 1999) y Sternberg (2000), en donde el primero presenta el tema de las inteligencias múltiples, conceptualizando la inteligencia como un potencial biopsicológico que reúne información, que puede ser activada por un contexto cultural específico, y el segundo destacó la importancia del contexto sociocultural y distinguir varios tipos de inteligencias: inteligencia práctica (cotidiana social), la creativa (búsqueda de soluciones y resolución de problemas), y la analítica (emocional y cognitiva).

Mejía (2012), comparte la definición de Sternberg (1985) sobre la inteligencia: “es la actividad mental dirigida con el propósito de adaptación, selección y conformación de entornos del mundo real, relevantes en la vida de uno mismo” (p.3).

Por último, Gabel (2005) afirma que a través de la evolución de los conceptos de la emoción e inteligencia, se han presentado una gama de propuestas y perspectivas que incluyen los contextos ambientales, situacionales, culturales y personales.

2 Inteligencia Emocional.

La inteligencia emocional (IE) es un concepto psicológico que describe el papel y la importancia de las emociones en la funcionalidad intelectual (Gabel, 2005). Los orígenes de este término (IE) se remontan a 1990 con la publicación del libro *Emotional Intelligence*, escrito por los autores Peter Salovey de la Universidad de Yale y John Mayer de la Universidad de New Hampshire (Romero, 2008). Estos autores al ser los pioneros y creadores del término, la definen de la siguiente manera:

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, p.4).

Las teorías psicológicas han generado una amplia gama de teorías de la IE, las cuales abarcan desde la bio-neurológicas hasta las cognitivas. La perspectiva bio-neurológica se centra en el estudio de los umbrales de sensibilidad y control de los estímulos emocionales, mientras que la cognitiva-psicológica, busca comprender el significado emocional de los eventos sociales en las personas (Gabel, 2005).

Gabel (2005) explica que la perspectiva cognitiva-psicológica, ha tenido un gran impacto en el desarrollo de los modelos de inteligencia emocional (IE), presentando tres ramificaciones: a). Social, búsqueda y definición de las habilidades que ayudan a entender, manejar y actuar a una persona, en un contexto social (relaciones interpersonales). b) Personalidad, comprensión de la influencia de las características estables de la personalidad en situaciones distintas. c) Emociones, examinación de las diferencias en el desarrollo emocional de cada individuo, según las situaciones y características demográficas y culturales.

2.1 Modelos Teóricos de Inteligencia Emocional (IE).

Los teóricos han elaborado un gran número de modelos de inteligencia emocional (IE), los cuales, generalmente, están basados en tres perspectivas: habilidades o competencias, comportamientos, e inteligencia (Gabel, 2005). A continuación, se detallan el modelo de habilidad mental (*ability based*) (Mayer y Salovey, 1997), el de las competencias emocionales, Goleman (1995, 1998, 2001) y el modelo emocional-social o modelo mixto (Bar-On, 1997). Estos avances permitieron desarrollar otras aproximaciones al concepto de inteligencia emocional, diferenciando en cada uno de ellos habilidades que debe poseer un individuo (Mejía, 2012).

De acuerdo al modelo de habilidad mental (*ability based*) de Mayer y Salovey (1997), establece que el individuo tiene la capacidad de acceder a sus emociones,

logrando una sintonización e integración de sus experiencias (Mejía, 2012). Este modelo se divide en:

- a) Percepción, evaluación y expresión de las emociones: es la capacidad de percibir las emociones en sí mismos y en los demás. Se trata de la precisión con la cual un individuo puede identificar las emociones en un contexto social específico. Aquellas personas que posean esta habilidad desarrollada podrán reconocer las expresiones emocionales en los demás, para entonces modificar y regular su propio comportamiento, dar con mayor velocidad respuesta de lo que sienten y poder expresarlo, adecuadamente, hacia el mundo externo.
- b) Acceder o generar sentimientos que faciliten el pensamiento: es la capacidad de utilizar las emociones para potenciar y dirigir el pensamiento, la creatividad y resolución de problemas. Es la integración de los procesos cognitivos y emocionales, indicando que las emociones influyen sobre la resolución de problemas y toma de decisiones.
- c) Comprender emociones y el conocimiento emocional: es entender la combinación de diversas emociones y la transición emocional, es decir, como una emoción se puede transformar en otra y analizar las emociones en cada uno de sus componentes. Con esta habilidad el individuo logrará distinguir varias emociones, evaluar las relaciones entre ellas, comprender las emociones complejas, los estados emocionales contradictorios y la concatenación de las emociones.

- d) Regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual: es la capacidad de gestionar las emociones personales y las de los demás. Esta competencia es muy importante, ya que promueve el bienestar de la persona y el comportamiento adecuado y eficazmente en situaciones estresantes, moderando las emociones negativas y valorando las positivas, con el objetivo de lograr una buena y adecuada adaptación (Mejía, 2012).

Gabel (2005), afirma que cada una de estas cuatro capacidades emocionales se va edificando sobre las bases de las habilidades logradas en las fases anteriores. En términos de desarrollo la construcción emocional inicia con la percepción de la demanda emocional de los infantes y a medida que la persona va madurando, las habilidades se refinan y aumentan el rango de las emociones que pueden ser percibidas. Cuando las emociones alcanzan un nivel consciente pueden guiar la acción y la toma de decisiones, posteriormente, las reglas y experiencias gobernarán el razonamiento acerca de las emociones, y los factores culturales y ambientales influirán directamente en ellas.

El modelo de competencias emocionales, formulado por Goleman (1995, 1998, 2001), identifica la inteligencia emocional como la capacidad para reconocer y manejar nuestros propios sentimientos, motivarnos, y monitorear nuestras relaciones. Además, alega que la inteligencia emocional (IE) es más importante que el coeficiente intelectual (IQ), debido a que las actitudes emocionales son una meta-habilidad que determinan qué tan bien lograremos utilizar nuestras capacidades, incluyendo las del intelecto.

El modelo mixto de IE comprende una serie de competencias que facilitan a las personas identificar la emociones tanto propias como la de los demás. Está dividida en cuatro etapas, con veinte (20) habilidades distribuidas en cada una: 1. Autoconciencia, el conocimiento de nuestras preferencias, sensaciones, estados y recursos internos. 2. Autocontrol, manejo de nuestros sentimientos, impulsos, estados y necesidades internas. 3. Aptitudes sociales, conciencia social, reconocimiento de los sentimientos, preocupaciones y necesidades de otros. 4. Relaciones de dirección, manejo de las relaciones, la habilidad para manejar bien las relaciones y construir redes de soporte (Goleman, 2002).

El modelo de Goleman concibe las competencias como rasgos de personalidad, aunque también pueden ser consideradas como componentes de la inteligencia emocional, sobre todo aquellas que involucran la habilidad de relacionarse positivamente con los demás (Gabel, 2005).

Por otro lado, el modelo emocional-social o modelo mixto de Bar-On (1997), describe la IE como un conjunto de conocimientos y habilidades en lo emocional y social que influyen en nuestra capacidad general para afrontar, efectivamente, las demandas de nuestros medios. Dicha habilidad se basa en la capacidad del individuo de ser consciente, comprender, controlar y expresar sus emociones de manera efectiva.

Este modelo fue controversial, debido que el autor utilizó el término capacidades “no cognitivas”, al referirse a la inteligencia emocional. También introdujo el cociente emocional, el cual, al relacionarlo con la IE, señala que la esfera emocional y cognitiva, contribuyen en igual manera a las potencialidades de una

persona, es decir, explica cómo las personas se relacionan con sus pares y el ambiente externo (relaciones interpersonales) (Mejía, 2012).

Bar-On (2000) creó cinco componentes para este modelo teórico: 1. Intrapersonal, reúne la habilidad de ser consciente, comprender y relacionarse con los otros. 2. Interpersonal, habilidad en el manejo de emociones fuertes y controlar impulsos. 3. Manejo de estrés, habilidad de tener una visión positiva y optimista. 4. Estado de ánimo, habilidad para adaptarse a los cambios y resolver los problemas de naturaleza personal y social. 5. Adaptabilidad o ajuste, capacidad de la persona de evaluar correctamente la realidad y ajustarse a nuevas situaciones, y crear soluciones adecuadas a los problemas diarios (Gabel, 2005).

Por último, este autor dividió las capacidades emocionales en dos principales: 1. Capacidades básicas (*core factors*), las cuales son esenciales para el desarrollo de la IE, como la autoevaluación, autoconciencia emocional, asertividad, empatía, relaciones sociales, afrontamiento de presiones, control de impulsos, examen de realidad, flexibilidad y solución de problemas. 2. Capacidades facilitadoras (*facilitators factor*), son el optimismo, la autorrealización, alegría, independencia emocional y la responsabilidad social. (Bar-On, 2000). Cabe mencionar que cada uno de estos elementos están interrelacionados entre sí.

Estos modelos teóricos, comparten que la inteligencia emocional (IE) se refiere a las habilidades para reconocer y regular emociones tanto personales como la de los demás. Además, parten del postulado de que el desarrollo óptimo de la inteligencia emocional, dependerá de la suficiencia o no del intelecto cognitivo, por lo cual es

primordial la búsqueda de un equilibrio entre la lógica, emoción y las capacidades personales, emocionales y sociales.

2.2 El cerebro y la inteligencia emocional.

Para poder comprender la fundamentación y las bases teóricas de la inteligencia emocional (IE), es necesario referirse a unas partes del cerebro que están asociadas con el procesamiento de la información emocional como el sistema límbico y el tálamo.

LeDoux (2000), a finales de los años 80 realizó grandes descubrimientos en el área de la fisiología del cerebro, debido que dio a conocer el protagonismo de la amígdala como núcleo del sistema límbico, así como la importancia que desempeña en el cerebro emocional. No es necesario creer que debemos ser conscientes de nuestros sentimientos, para poder dar una respuesta emocional, ya que esto implica mecanismos inconscientes que dependen de las estructuras subcorticales del sistema nervioso.

Los elementos cognitivos de las emociones están mediados por vías que ponen en contacto a la amígdala con la corteza cerebral; estas vías son el tálamo, neocórtex, sistema límbico y vías eferentes (Romero, 2008). LeDoux (2000) encontró la existencia de una vía secundaria más corta que comunica directamente al tálamo con la amígdala, siendo como un puente que permite a la amígdala recibir señales de los sentidos directamente y emitir una respuesta antes de que sean registradas en el neocórtex. Este circuito implica el gran poder que poseen las emociones para desbordar a la razón, dando lugar a un secuestro emocional.

Por tanto, la mente no es sólo cognitiva o emocional, es ambas cosas (Romero, 2008). Tejido (2009), alega que algunos autores han considerado la existencia de dos mentes, una que piensa y otra que siente, siendo dos formas de conocimiento que interactúan entre sí (mente racional y mente irracional). Estas dos mentes poseen un grado de equilibrio, en donde la emoción alimenta e informa las operaciones de la mente racional, y esta última ordena el comportamiento de las emociones.

A pesar de que estas dos facultades son semi-independientes, ya que cada una refleja una operación de un circuito distinto, pero interconectado al cerebro, son interdependientes, es decir, el sentimiento es esencial para el pensamiento y el pensamiento para el sentimiento.

2.3 Inteligencia Emocional Infantil.

El ser humano abarca diferentes etapas: la procreación, como componente fisiológico, crianza, como componente orgánico y físico, y educación, como componente informativo y formativo (Pérez, 1998).

Las investigaciones han mostrado evidencias de que los contextos primarios del niño (familia, escuela), ejercen una influencia primordial en la configuración de la personalidad del mismo, mientras que el sistema cultural, estructura social y el desarrollo afectivo en la crianza y educación, resultan ser la fuente primaria del carácter del individuo, estructuración de la personalidad y su configuración psicológica. Pérez

(1998), alega que un buen ambiente socioafectivo, proporciona el repertorio emocional que permite canalizar las emociones, mejorando la calidad de vida futura.

Es por esto, que la inteligencia emocional se establece y se modifica por factores biológicos y ambientales para establecer el desarrollo temprano de las emociones.

2.3.1 Influencias biológicas y ambientales.

Las emociones son modificadas por las bases biológicas y experiencias ambientales de cada ser humano, y están relacionadas con el desarrollo del sistema nervioso. La capacidad de los bebés para mostrar angustia, excitación e ira, refleja el surgimiento temprano de los sistemas emocionales en el cerebro (estructuras del sistema límbico) (Santrock, 2006).

Durante la primera infancia y la niñez se producen avances significativos en las respuestas emocionales, los cuales son un resultado de los cambios evolutivos en los sistemas neuro-biológicos, incluyendo las regiones frontales del córtex cerebral, que pueden ejercer un control sobre los sistemas límbicos más primitivos. Santrock (2006) indica que la madurez del córtex cerebral, permite menos cambios de humor impredecibles y una mayor autorregulación de la emoción, a medida que el infante se va desarrollando.

Los cuidadores juegan un papel importante en la regulación neurobiológica de las emociones de los niños (Thompson, Easterbrooks & Walker, 2003), es decir, son el primer lenguaje por el que los padres e hijos se comunican, antes de que el infante

inicie a hablar. Por ejemplo, los bebés reaccionan a las expresiones faciales de sus padres y al tono de voz, y los padres intentan “leer” lo que los bebés tratan de comunicarles y los tranquilizan cuando están llorando; de esta forma modulan sus emociones y hormonas de estrés (Santrock, 2006). También los aspectos iniciales del apego de los niños con sus padres, están basados en los intercambios relacionados con la emoción, como cuando un bebé llora y el cuidador responde de manera sensible.

En síntesis, los bebés durante los primeros seis meses de vida, desarrollan una vida emocional intensa, expresan emociones y son sensibles a las expresiones emocionales de quien los cuida. Algunos autores sugieren que esta capacidad emocional en los niños se apreciará, en medida de que se le estimule a expresarla en varias dimensiones (Pérez, 1998).

2.3.2 Desarrollo temprano de las emociones.

Santrock (2006) formula que, durante el desarrollo se distinguen dos tipos de emociones: 1. Las emociones primarias, están presentes en los humanos y otros animales, incluyen la sorpresa, alegría, enfado, tristeza, miedo y disgusto, y aparecen por primera vez, a los seis u ocho meses de vida. 2. Las emociones de auto-conciencia, requieren cognición (conocimiento), entre ellas están la empatía, vergüenza, envidia (aparecen entre el año y medio a los dos años aproximadamente), y el orgullo, timidez y culpa (aparecen aproximadamente a los dos años y medio). En el último grupo, los niños adquieren y son capaces de utilizar los estándares sociales y reglas para evaluar su comportamiento.

También existen diferentes expresiones emocionales que los infantes van adquiriendo durante los primeros meses de vida, entre ellas están: 1. Llanto, se clasifican en el llanto básico (el hambre es una de las condiciones básicas que lo generan), llanto de enfado y el llanto del dolor (puede ser provocado por un estímulo de alta intensidad); al responder al llanto de los bebés, ayudamos a desarrollar en ellos un sentido de confianza y apego seguro hacia el cuidador. 2. Sonrisa, se clasifican en la sonrisa refleja (ocurre normalmente durante el sueño), y la sonrisa social (se produce en respuesta a un estímulo externo, generalmente, como respuesta a un rostro humano). 3. Miedo, su expresión frecuente en los bebés implica la ansiedad ante extraños (Santrock, 2006). 4. Referente social, se define como el intento a “leer” las claves emocionales en otros para apoyarnos en determinar cómo actuar en una situación particular; esto ayuda a los niños a interpretar de forma precisa, las experiencias ambiguas que van viviendo.

Los niños al finalizar la etapa de la primera infancia, van adquiriendo nuevas habilidades y enfrentan dos presiones: 1. Presentan una madurez para realizar cosas nuevas. 2. Muchas de esas actividades que desean hacer, no poseen una aprobación social (Tello, 2010). Esta etapa es la conocida como autonomía frente vergüenza, la cual fue formulada por Erickson (1982), y es también donde se irá estableciendo el autocontrol y la confianza en sí mismo.

Durante la etapa de niñez intermedia (educación primaria), se dan cambios importantes en el desarrollo de la inteligencia emocional (Santrock, 2006): 1. Una mayor capacidad para entender emociones complejas como el orgullo y la vergüenza,

estas emociones se interiorizan e integran en el sentido de la responsabilidad personal.

2. Comprensión de que se puede experimentar más de una emoción concreta en una situación determinada. 3. Mayor tendencia a tomar en consideración los hechos que dan lugar a una reacción emocional. 4. Mejoría en la capacidad de suprimir u ocultar reacciones emocionales negativas. 5. Empleo de estrategias personales para reconstruir los sentimientos.

Por otro lado, durante el proceso del desarrollo de las emociones se establecen los siguientes elementos: a) la regulación y control emocional, b) comprensión y c) imaginación emocional.

a) Regulación y control emocional: Santrock (2006) manifiesta que, durante el primer año de vida, el bebé desarrolla gradualmente una habilidad para inhibir o minimizar la intensidad y duración de las reacciones emocionales; esto se refleja en la acción que hacen los bebés en llevarse el dedo gordo a la boca (estrategia de autocontrol). Muchos psicólogos evolutivos afirman que es positivo que los padres tranquilicen al bebé, antes que este llegue a un estado de agitación intensa y descontrolada.

En la primera infancia, los niños al excitarse tienden a desviar su atención por sí mismos para disminuir el nivel de su excitación; mientras que a los dos años de vida, pueden utilizar el lenguaje para definir sus sentimientos y el contexto que no les está gustando en el momento. Por ejemplo, el infante puede expresar “no me gusta, perro miedo” (Calkins, 2004). Cabe mencionar que los contextos pueden afectar la regulación emocional, debido que pueden llegar a estar afectados por la

fatiga, hambre, sueño, momento específico del día, presencia de ciertas personas a su alrededor, y otros. Es importante recalcar que los bebés deben aprender a adaptarse a los diferentes ambientes que requieren una regulación emocional (Santrock, 2006), y a medida que va transcurriendo el tiempo, irán apareciendo nuevas demandas y los padres pueden cambiar las expectativas hacia ellos.

Por tal razón, en esta etapa se va estableciendo el autocontrol, que es definido por Tello (2010) como la capacidad de manejar los propios estados emocionales internos, con el fin de lograr un desenvolvimiento agradable y aceptado por la sociedad, evitando comportamientos desagradables e inapropiados.

Este factor de la IE, pretende que las personas no nieguen o repriman sus emociones, sino que las expresen de una forma adecuada. Esto implicará estar alerta a la emoción que se produce, experimentarla con claridad, elegir cuál es el comportamiento que expresaremos ante la emoción y la actitud que tomaremos ante la misma.

b) Comprensión de las emociones: entender las emociones de los niños ayuda a dirigir su conducta en situaciones sociales, a hablar y controlar sus sentimientos y ser sensibles a lo que sienten los demás, por lo cual, es un proceso cognoscitivo que puede conducir a la acción (Papalia, Wendkos & Duskin, 2005).

Una confusión que tienen los niños pequeños en la comprensión de sus sentimientos es la dificultad para reconocer que pueden experimentar diversas reacciones emocionales simultáneamente (Papalia, *et al.*, 2005). Los infantes

preescolares pueden hablar de sus sentimientos y a menudo discernen los sentimientos de los otros, y entienden que las emociones están conectadas con experiencias y deseos. A pesar de esto, carecen de una comprensión plena de las emociones dirigidas al Yo, como la vergüenza y el orgullo, y tienen dificultades para reconciliar emociones conflictivas.

Mientras que cuando van creciendo gradualmente hacia los 7 u 8 años de edad, las situaciones que producen orgullo y vergüenza están interiorizadas y afectan la opinión que los niños tengan de sí mismos; es entonces en la niñez intermedia cuando desarrollan una idea más clara de la diferencia entre culpa y vergüenza, lo cual dependerá de la conciencia de las implicaciones de sus acciones y del tipo de socialización recibida.

Además, a medida que el infante va avanzado hacia la niñez intermedia, se tornan más conscientes de sus propios sentimientos y los de las otras personas, regulan mejor su expresión emocional en situaciones sociales y pueden responder al malestar emocional de los otros. A continuación, se presenta un cuadro explicativo (Tabla 1) de los niveles de comprensión de emociones conflictivas, según las etapas evolutivas de la niñez (Papalia, *et al.*, 2005):

Tabla 1. *Niveles de comprensión de emociones conflictivas.*

Nivel	Edad Aproximada	Qué entiende el niño
Nivel 0	3-6 años	Los niños no entienden que dos sentimientos cualesquiera pueden coexistir. No pueden siquiera reconocer que sienten dos emociones similares a la vez (como enojo y tristeza).
Nivel 1	6-7 años	Los niños están desarrollando categorías separadas para las emociones positivas y negativas. Pueden tener conciencia de dos emociones al mismo tiempo, pero sólo si las dos son positivas o negativas y si se dirigen al mismo objetivo.
Nivel 3	8-10 años	Los niños pueden reconocer que tienen dos sentimientos de la misma clase dirigidos a objetivos diferentes. Sin embargo, no pueden reconocer que tienen sentimientos contradictorios.
Nivel 4	11 años	Los niños pueden describir sentimientos conflictivos hacia el mismo objetivo.

Fuente: Papalia, *et al.*, (2005), (p.389).

c) Imaginación emocional: Pérez (1998) formula que la capacidad imaginativa del niño desempeña un papel fundamental en el desarrollo de la comprensión de la realidad social, en general y la construcción de las emociones en particular. Esta imaginación está compuesta de los pensamientos y ensoñaciones, en donde es posible el reconocimiento de las emociones, sentimientos, y motivos propios y ajenos. Su desarrollo permite el control y manejo afectivo, adoptar la perspectiva del otro (empatía), comprender sus emociones, así como los motivos y razones de las conductas, anticipar los propios patrones de acción, imaginando los patrones de percepción emocionales.

La imaginación emocional se irá desarrollando con la influencia de los acontecimientos sociales, las fuerzas culturales, el contexto concreto en que

vive el infante, nivel económico, y de escolaridad (Pérez, 1998), es decir, va depender de las respuestas afectivas que el niño reciba en su vida cotidiana.

Otras características del desarrollo emocional que se observan en la niñez intermedia son: 1. Empatía, está dirigida a la conducta prosocial, siendo señal de un ajuste positivo. Estos niños actúan con propiedad en las situaciones sociales, están libres de emociones negativas y enfrentan los problemas con un enfoque constructivo. 2. Control emocional, aprendizaje del porqué las situaciones crean ciertos sentimientos, control de sus reacciones y adaptan sus comportamientos en relación a la emoción. 3. Diferenciación entre sentir la emoción y expresarla. 4. Conciencia de las reglas de una cultura para el despliegue social, esto se irá estableciendo a través de las reacciones que tengan los padres, ante la exhibición de las emociones por parte de sus hijos. (Papalia, *et al.*, 2005).

3 Factores que influyen en el desarrollo emocional infantil.

A continuación, se describen los factores que pueden incidir en el desarrollo emocional de los infantes: Autoestima, Motivación, Socialización (habilidades sociales, empatía y comunicación), Autocontrol y Autorregulación (Control de los impulsos y Manejo de frustraciones), Estrés y la Familia (Crianza familiar y los padres la inteligencia emocional).

3.1 Autoestima

La autoestima está vinculada con el autoconcepto y la comprensión de los sentimientos propios. Este concepto modula el presente y futuro del individuo, y es el factor principal de la vida personal y social (Pérez, 1998). La autoestima combina dos procesos interrelacionados: la propia evaluación y la subsiguiente respuesta afectiva (positiva o negativa), al contenido de la misma.

Además, se pueden distinguir dos tipos de autoestima: 1. Autoestima general, es el nivel global de aceptación o rechazo que un individuo tiene de sí mismo, como “persona”. 2. Autoestima de competencia, son los sentimientos que se derivan de las habilidades y eficacia que tiene una persona en distintas áreas (física, intelectual, social, etc.). (Pérez, 1998).

Desde la perspectiva psicológica actual, el autoconcepto se puede entender como un proceso en constante construcción, fruto de la interacción entre el sujeto y el medio, pero es influida por dos procesos mediadores: el afecto y la motivación. El desarrollo del autoconcepto se va estableciendo con la percepción y objetivación del Yo, y se completa con las actitudes (pensamientos) que muestren los demás hacia nosotros. Los niños edifican su autoconcepto a partir de las descripciones que hacen las personas que los rodean, siendo las importantes aquellas dadas por sus padres (felicitaciones, refuerzos positivos), jugando un papel primordial en el desarrollo de la autoestima de los niños, es decir, al tener una buena relación con sus padres, se sentirán seguros, independientes, y motivados para explorar y experimentar su entorno, llevándolos a vivir emociones positivas (autoeficacia). Al mismo tiempo, se sentirán

merecedores de los buenos cuidados que le brindan, de forma que el sentimiento de seguridad se irá desarrollando, iniciarán a quererse, respetarse y aceptarse (Tello, 2010).

Erikson (1982) postuló que la autoestima infantil es la visión que tienen los niños de su capacidad para el trabajo productivo, que es resuelto en la niñez intermedia, durante la etapa de laboriosidad frente a inferioridad; también en este nivel la autoestima tiende a ser todo o nada: “soy bueno” o “soy malo” (Papalia, *et al.*, 2005). Asimismo, Bandura reafirma la eficacia, definiéndola como la creencia que el individuo tiene de su capacidad para alcanzar con éxito, las acciones que conducen a las metas deseadas (Pérez, 1998).

Por último, Pérez (1998) indica que el autoconcepto, es una realidad que incluye pensamientos y sentimientos con respecto a sí mismos, que son consistentes y relativamente estables, aunque pueden estar sujetos a cambios, dependiendo de las rutinas y experiencias diarias del niño. Mientras más experiencias los infantes tengan tanto dentro como fuera del entorno familiar, mayor será su capacidad para comprender el mundo que le rodea y participar en conversaciones sociales con mayor seguridad en sí mismo (Tello, 2010).

3.2 Motivación

La motivación es considerada como la energía que permite lograr un determinado objetivo o sacar adelante algún reto. Tello (2010) alega que los niños preescolares son motivados por sus padres y maestros, quienes son los responsables de

crear las condiciones que faciliten la realización del objetivo propuesto por ellos. Desde muy tempranas edades los infantes son conscientes que para conseguir algo que desean, deben estar claros de qué es lo que quieren y al aprender esto, lograrán todo lo que se propongan.

El término productividad hace referencia a un aspecto esencial en este período de la niñez intermedia: los niños se interesan en cómo se hacen y funcionan las cosas (Santrock, 2006). Cuando los apoyamos en sus esfuerzos para crear, construir y trabajar, logramos que aumente el sentido de productividad y motivación.

3.3 Socialización.

El conocimiento social se corresponde con la capacidad de los niños para relacionarse con los demás, y el establecimiento de los objetivos sociales (formas de iniciar o mantener un vínculo social). (Santrock, 2006).

Durante la educación preescolar y escolar, las amistades toman un papel significativo en el desenvolvimiento diario de clases (dentro y fuera). Santrock (2006) describe la importancia en el desarrollo de la personalidad de los niños: 1. Brindan compañía, son un compañero cercano y de juegos. 2. Estimulación, durante las interacciones ofrecen información interesante, emocionante y divertida. 3. Apoyo físico, proporciona tiempo, medios y ayuda. 4. Apoyo al yo, ofrece la esperanza de contar con un apoyo constante, motivador y de críticas constructivas. 5. Comparaciones sociales, brinda al niño información acerca de su posición frente a otros y acerca de si sus actuaciones son las correctas, valorando sus habilidades de manera realistas y

obtener un sentido de autoeficacia más claro. 6. Intimidad y afecto, oportunidad de una relación cercana basada en cariño y la confianza de otro individuo.

A medida que los niños comienzan a alejarse de la influencia de los padres, el grupo de pares les abre nuevas perspectivas, los libera para hacer juicios independientes, y pone a prueba los valores previamente aprendidos, los compara con los demás y deciden con cuáles se mantendrán y descartarán (Papalia, *et al.*, 2005). También buscan amigos como ellos, de la misma edad, sexo, grupo étnico, con intereses comunes, y la forma en que actúan con ellos irá cambiando con su edad, lo cual reflejará un crecimiento cognoscitivo y emocional. Es importante mencionar que los infantes no pueden ser o tener verdaderos amigos, hasta que alcanzan la madurez cognoscitiva para considerar las opiniones y necesidades, tanto de las otras personas, como las propias (Papalia, *et al.*, 2005).

A continuación, en la Tabla 2, se presentará las distintas etapas de la amistad, según Selman:

Tabla 2. Etapas de la amistad según Selman.

Etapa	Descripción
Etapa 0: Compañerismo momentáneo (3-7 años)	En este nivel indiferenciado de la amistad, los niños son egocéntricos y tienen dificultades para considerar el punto de vista de la otra persona, tienden a pensar sólo en lo que desean de una relación. La mayoría de los niños muy pequeños definen sus amistades en términos de la cercanía física y las valoran por sus atributos materiales o físicos.
Etapa 1: Asistencia en un sentido (4-9 años)	En este nivel unilateral, un “buen amigo” hace lo que el niño quiere que el amigo haga.
Etapa 2: Cooperación de conveniencia en dos sentidos (6-12 años)	Este nivel recíproco se supone a la etapa 1. Involucra concesiones mutuas pero aún atiende a muchos intereses propios separados, más que el interés común de los dos amigos.
Etapa 3: Relaciones estrechas mutuamente compartidas (9-15 años)	En este nivel mutuo, los infantes consideran que la amistad tiene vida propia. Se trata de una relación continua, sistemática y comprometida que implica más que hacer cosas el uno por el otro. Los amigos se tornan posesivos y exigen exclusividad.
Etapa 4: Interdependencia autónoma (inicia a los 12 años)	En esta etapa interdependiente, los niños respetan las necesidades de los amigos de dependencia y autonomía.

Fuente: Papalia, Wendkos, Duskin, (2005).

3.3.1 Habilidades Sociales & Empatía.

Las habilidades sociales son aquellas capacidades que nos permiten manejar y vivir de manera más productiva las relaciones con las personas que conforman nuestro entorno. En un principio, el mundo social del niño se limita a la familia, aunque a medida que van creciendo aparecen nuevas relaciones interpersonales como los pares, familia extendida, maestros, entre otros (Tello, 2010). Entre las habilidades sociales

más importantes que se toman en cuenta están: la empatía, comunicación, construcción de relaciones interpersonales funcionales, la convivencia y el liderazgo.

Garaigordonil & García (2006) conciben la empatía como la dualidad que implica la capacidad de conocer lo que sienten los demás, al mismo tiempo que responden afectivamente a las emociones del otro (Vásquez, 2015). Además, se basa principalmente, en la autoconciencia, en la que se hace la diferencia entre las emociones de una persona u otra (Tello, 2010).

Cuando se logra empatía, los individuos pueden establecer relaciones más profundas y estables, son afectivas en su comunicación, tienen la habilidad de entender el punto de vista de los demás, comparten los sentimientos del otro, son compasivos, y capaces de perdonar.

Esta habilidad social se desarrolla desde muy tempranas edades, por ejemplo: un bebé es capaz de llorar al ver a otro realizar lo mismo, puesto que tienen la capacidad de percibir las emociones del entorno. Tello (2010) sugiere que es recomendable que los padres atiendan a las distintas expresiones emocionales de sus hijos y muestren las suyas, ya que de esta manera el niño desarrollará una fuerte capacidad de comprensión emocional y generará lazos (apego). Igualmente, es importante que reflexionen (cómo se sintieron, qué sintieron) con los hijos sobre situaciones desconcertantes para ellos (desagradables) o aquellas que suceden fueran de su alcance (televisión, películas, cuentos).

Vásquez (2015), indica que hay dos tipos de empatía: 1. Empatía cognitiva, habilidad que nos permite conocer, captar y comprender los sentimientos del otro, así

como predecir el comportamiento propio y ajeno, distinguiendo estados mentales. 2. Empatía emocional, habilidad que facilita al individuo identificar los estados afectivos de otra persona, reaccionando de forma emocional y física. Diciendo esto, esta autora relaciona el concepto de empatía con la conducta prosocial, la cual es definida por Roche (1995), como una forma de comportarse con los demás generando acciones de ayuda, cooperación y protección mutua, sin esperar ningún tipo de beneficio alguno. Las características de la conducta prosocial se describen a en la Tabla 3:

Tabla 3. Características de la conducta prosocial según Mussen & Eisenberg.

Característica	Descripción
Ayudar	Ofrecer nuestra ayuda para que los demás consigan su objetivo.
Consolar	Minimizar las preocupaciones o problemas de los otros.
Compartir	Ser generoso con todo lo que tenemos.
Empatía	Comprender y sentir situaciones ajenas.

Fuente: Vásquez (2015).

Para que una conducta se considere prosocial, se deben observar una serie de elementos, que actúan como denominadores comunes a la hora de realizar una función social. Hay que tomar en cuenta la existencia de distintos factores que influyen en estas conductas (escolares, familiares, escolares y personales), siendo primordiales en la etapa de la niñez intermedia, los elementos escolares (maestros, académicos), sociales (interacción interpersonal) y familia (dinámica familiar) y emocional.

3.3.2 Comunicación.

La habilidad comunicativa requiere la capacidad de emitir mensajes claros, adecuados y convincentes (Tello, 2010). Los canales de comunicación que mayormente se utilizan son la verbal, escrita y no verbal, aunque los bebés al nacer interactúan a través de señales no verbales. Algunas características del lenguaje emocional y la comprensión del niño entre las edades de 2 a 5 años se describen en la Tabla 4.

Tabla 4. Características del lenguaje emocional y la comprensión del niño.

Edad aproximada de los niños	Descripción
De 2 a 3 años	<p>Aumento rápido del vocabulario emocional. Clasificación correcta de emociones simples en sí mismos y en los demás. Hablan sobre experiencias pasadas, presentes y futuras. Hablan sobre las causas y las consecuencias de algunas emociones e identifican las emociones asociadas con ciertas situaciones. Utilizan el lenguaje emocional en el juego imaginario-simbólico.</p>
De 4 a 5 años	<p>Muestra una mayor capacidad para reflejar verbalmente las emociones y para considerar las relaciones complejas entre las emociones y situaciones. Comprenden que el mismo evento puede producir diferentes sentimientos en personas distintas y que los sentimientos que algunas veces persisten mucho después de que ocurran los eventos que los producen. Demuestran una mayor conciencia para controlar y manejar sus emociones de acuerdo a los estándares sociales.</p>

Fuente: Santrock (2006).

Conforme el niño va adquiriendo habilidades comunicativas, se van enriqueciendo las relaciones sociales, es decir, el 55% del mensaje es comunicado a través del lenguaje corporal, 38% por el tono de voz y el 7% es atribuido a las palabras, lo cual demuestra la razón por la que los infantes se afectan con mucha facilidad por el estado de humor de sus padres, hermanos, pares, maestros, etc. (Tello, 2010). Es por esto que, la comunicación no solo se atribuye a la expresión verbal, corporal o no verbal, sino también a la escucha, por lo cual es primordial que los padres y cuidadores de los niños los escuchen con atención y paciencia, demostrándoles que son personas importantes y poseen el derecho de no ser interrumpidas mientras comunican lo que piensan y sienten.

3.3.3 Autocontrol y Autorregulación

Tello (2010) define el autocontrol como la capacidad de manejar los estados emocionales internos con el fin de lograr un desenvolvimiento agradable y aceptado por la sociedad, evitando comportamientos desagradables e inadecuados. La autorregulación nos enseña a esperar cuando las cosas no pueden darse inmediatamente y variar las estrategias cuando las anteriores no han funcionado.

Según Goleman (Santrock, 2006), el control de las emociones forma parte de las cuatro áreas principales de la inteligencia emocional, ayudando a los niños a medida que van creciendo a: 1. Evaluar con mayor precisión la situación estresante; 2. Determinar el grado de control que ejerce la situación sobre ellos; y 3. Mejorar la capacidad para crear nuevas perspectivas de pensamiento y estrategias para hacerle

frente a dichas situaciones. Generalmente, los infantes dentro de la etapa de niñez intermedia y tardía (6-7 años), tienden a tener dificultades en la autorregulación de las emociones negativas como la ira, frustración y control de impulsos, siendo necesario en este período la psicoeducación en esta área.

Este factor de la inteligencia emocional no pretende que las personas nieguen o repriman los sentimientos desagradables, sino que logren expresarlas, funcionalmente. Esto implica que estén alertas a las emociones presentadas, experimentarlas y decidir con claridad cuáles comportamientos efectuarán para expresar la emoción, y qué actitudes asumirán ante la reflexión personal (Tello, 2010). Aquellas personas que poseen una buena regulación de sus emociones, mantienen relaciones interpersonales con los demás y se adaptan a cualquiera situación.

3.3.4 Control de los impulsos

La base de la regulación emocional es la capacidad de demorar la acción ante el estímulo, en beneficio de un objetivo propio a largo plazo, además Pérez (1998), indica que hay cuatro (4) formas en que los niños aprenden a controlar sus impulsos:

- Resistiendo a la tentación: los niños desde tempranas edades, tienden a ir inmediatamente hacia cualquiera cosa que les atrae, aunque más tarde aprender a inhibir aquellas conductas que le han sido prohibidas. Al explicarles la razón por la cual no pueden obtener lo que desean en el momento, puede aumentar la probabilidad de que se “resistan a la tentación”.

- Retrasando la gratificación: se descubrió que, al aumentar el tiempo de esperar, disminuye las frustraciones en el niño, por ejemplo: al brindarles a los niños autoinstrucciones como “tengo que esperar para agarrar el dulce”.
- Cambiando la experiencia que está produciendo la emoción, alterando la situación inmediata o los procesos mentales que están asociados a la emoción, y también la manifestación externa de la emoción, la cual es una pieza clave para decidir qué sentimos.
- Canalizando las emociones positivamente, utilizando la energía que desencadenan, para desarrollar nuevas competencias que fortalezcan su confianza en sí mismo y la satisfacción de logro. Por ejemplo: actividades recreativas como el baile y arte.

3.3.5 Manejo de frustraciones.

La frustración es una sensación de desagrado, creada a partir de un bloqueo u obstáculo en alcanzar lo que deseamos (metas o necesidades), produciendo un desequilibrio o perturbación, que puede paralizar o impulsar la acción. Las causas de frustraciones en los niños pueden ser variables como la carencia afectiva, rivalidad entre hermanos, restricciones de acciones o actividades, mayores exigencias en el área escolar, entre otras (Pérez, 1998).

El papel de los padres en este tema es el de estar atentos a las conductas de sus hijos, ya que las frustraciones pueden reflejarse de distintas formas: evasión, falta de interés, rabietas, pataletas y agresividad. No solo serán agentes promovedores o

colaboradores en la satisfacción de ciertas necesidades, sino también los apoyarán al momento de superar las frustraciones, estando presentes (física y afectiva), mostrándoles estrategias y motivación para la acción positiva. De esta forma, les enseñan el valor del esfuerzo, para conseguir sus metas y objetivos.

3.4 El estrés

Elkind llama al infante moderno el “niño apresurado”, (Papalia, *et al.*, 2005), debido a las presiones de las demandas de la vida actual (éxitos en el colegio, competencia personal y deportiva, satisfacer las necesidades de los padres, exposición a la televisión y ritmo de vida). Los niños están creciendo muy rápido y su niñez cada vez más se va llenando de tensiones, generando estrés, el cual es la respuesta que da las personas ante las exigencias físicas o psicológicas.

La gran cantidad de estrés por lo cual los niños están expuestos, conllevan que se desarrollen diversas preocupaciones. Papalia, *et al.*, (2005), exponen que los niños entre el segundo grado al sexto grado del nivel primario, sus principales preocupaciones son las relacionadas con la parte académica (colegio), y la salud propia y las de los demás. Es importante recalcar que las frustraciones de cada población infantil, dependerá del ambiente social en donde esté expuesto, ya que los niños que crecen rodeados por la violencia a menudo tienen problemas para concentrarse y para dormir, miedo a que sus padres lo abandonen, evadir acercamientos afectivos o pueden volverse agresivos.

Los programas escolares que están enfocados para prevenir la conducta violenta, mediante la promoción de la competencia social, están basados en que los pensamientos y la conducta se basan en la conciencia y el control emocional. La experiencia con dichos programas ha llevado que sean deseados por varias instituciones, ya que van dirigidos a la integración del desarrollo socioemocional y académico, debido que los niños socialmente competentes y tienen pocos conflictos con sus compañeros, pueden concentrarse mejor en el trabajo escolar (Henrich, Brown y Aber, 1999).

Los dos factores protectores más importantes que pueden ayudar al afrontamiento del estrés en niños y adolescentes son las relaciones familiares saludables y el buen funcionamiento cognoscitivo (Papalia, *et al.*, 2005). Estos niños y adolescentes con estas características son llamados resistentes. (Ver Tabla 5).

Tabla 5. Características de los niños y adolescentes resistentes.

Fuente	Características
Individuo	Buen funcionamiento intelectual Atractivo, sociable, de trato fácil Autoeficacia, confianza en sí mismo, alta autoestima Talentos Fe
Familia	Relación estrecha con una figura paterna amorosa Crianza con autoridad, calidez, estructura, expectativas elevadas Ventajas socioeconómicas Conexiones con redes familiares de apoyo extendidas
Contexto extrafamiliar	Vínculos con adultos prosociales fuera de la familia Conexiones con organizaciones prosociales Asistencia a escuelas eficaces.

Fuente: Papalia, Wendkos y Duskin (2005).

3.5 La Familia.

La familia juega un papel importante en las edades tempranas de los niños, son su primer agente socializador y es el factor contribuyente al desarrollo cognoscitivo y emocional de los mismos (Tello, 2010).

Los niños en edad escolar pasan más tiempo fuera de casa que cuando eran menores, la cercanía a sus padres disminuye y la compañía de las personas externas (amigos, maestros, etc.) aumenta, por lo cual los padres deben esforzarse en crear en sus hijos buenos hábitos de relaciones intrafamiliares (Papalia, *et al.*, 2005, Tello, 2010). Actualmente, la sociedad ha venido cambiando, aumentando la presencia de familias con doble ingreso, familias monoparentales y exigencia académica, llevando a los infantes a estar la mayoría de su tiempo en el colegio, centro de desarrollos infantiles o en actividades extracurriculares.

Es por esto, que es importante entender al niño y su ambiente/estructura familiar (trabajo de los padres, nivel socioeconómico, cultura, entre otros), debido que son factores que pueden intervenir en el desarrollo adecuado de las emociones, socialización, adaptación escolar.

3.5.1 Crianza familiar.

La interacción entre padres e hijos durante la niñez intermedia se centra en aspectos como los buenos modales, horarios para acostarse, el control del temperamento, las peleas con los hermanos y compañeros, el comportamiento con respecto a la comida, la autonomía, y la búsqueda de atención (Santrock, 2006).

También a medida que cambia la vida de los niños, igualmente, lo hacen los problemas entre ellos y sus padres, y la forma de resolverlos. En esta etapa evolutiva, imponer ciertas normas de disciplina resulta más fácil para los padres que durante la niñez temprana o la adolescencia, ya que el desarrollo cognitivo de los niños ha ido madurando hasta cierto punto que, ya es posible razonar con ellos acerca de cómo evitar conductas erróneas y de qué manera podemos controlar el comportamiento.

Papalia, *et al.*, (2005), llaman a esta etapa como la transición a la corregulación, en el cual los padres y el niño comparten el poder: los padres supervisan, pero los niños ejercen autorregulación en cada momento. La forma en que los padres e hijos resuelven los conflictos es más significativa que los resultados, pues si la resolución es constructiva, llevará al infante a ver la necesidad de las reglas y normas de conductas, aprendiendo qué tipos de problemas vale la pena discutir y qué estrategias pueden ser efectivas.

Al establecer límites y reglas dentro del entorno familiar, los padres deben tomar en cuenta lo siguiente: 1. Ser consciente de sus propios sentimientos y de sus hijos; 2. Mostrar empatía y comprender los puntos de vista de sus hijos; 3. Responder positivamente a los impulsos emocionales y conductuales de los hijos, y ayudarlos en el control emocional (autorregulación); 4). Planear en conjunto objetivos funcionales y trazos metas a largo plazos con ellos; y 5. Utilizar las habilidades sociales, a la hora de intervenir o manejar en las relaciones de los hijos. (Tello, 2010).

3.5.2 Los padres y la inteligencia emocional.

Los padres que desean desarrollar la inteligencia emocional en sus hijos, deberán mostrarse como una persona “real”, con virtudes y fallas (Tello, 2010). Smeke (2006), señala ciertos elementos que deben tomar en cuenta los padres como promotores de la inteligencia emocional en el entorno familiar: a) mostrarse como educador de sus hijos, con una actitud de respeto y afecto; b) desarrollar la habilidad de la empatía con los demás; c) brindar aceptación positiva e incondicional hacia todos los integrantes de la familia o grupo; d) entender a cada uno de los miembros de la familia, tomando en cuenta sus diferencias individuales y necesidades; y e) estar en favor de sus hijos y no, en su contra.

Tello (2010) alega que, cuando los padres ponen en práctica las actitudes mencionadas anteriormente, los niños se sentirán en un ambiente de aceptación, afectividad y protección, lo cual conllevará a un aumento en el aprovechamiento escolar, autoestima (seguridad en sí mismos) y una mejoría en sus relaciones sociales.

Es importante recalcar, que los padres organicen su rutina diaria para pasar el tiempo necesario con sus hijos, dándoles un período de calidad, con cariño y escucha. Igualmente, los niños al observar relaciones afectivas entre sus padres, se percibirán dentro de un ambiente familiar agradable y de esta forma, fomentan el desarrollo de la inteligencia emocional.

Mediante la participación en situaciones interactivas, los niños aprenden los conceptos y contenidos emocionales. El aprendizaje afectivo tiene lugar en las relaciones familiares y con otras personas significativas, las cuales los introducen en el

mundo emocional, los procedimientos interpretativos que unen las emociones, y el desarrollo de las habilidades de interacción con el mundo externo (Pérez, 1998). Es con esta interacción que los niños logran la creación de vínculos afectivos sanos, en base a su personalidad y las exigencias del entorno social.

3.5.3 La educación y la inteligencia emocional.

Hoy en día a nivel internacional se han estado implementando programas escolares para potenciar las habilidades de los niños (el lenguaje) creando centros educativos llamados Escuelas Positivas o Escuelas Saludables. (Prieto Egido, M., 2018). Desde esta perspectiva, las escuelas adquieren un proceso interactivo y sistemático de aprendizaje, descubriendo el potencial individual, centrado en el presente y orientado al cambio y la excelencia. Al mismo tiempo, desarrollan la autonomía del alumno, siendo este el protagonista de los pasos (Sánchez M. & Boronat M., 2014).

Debido a estos cambios de paradigma en la educación se han introducido conceptos como *mindfulness* o resiliencia. Donde el término atención plena o *mindfulness* se entiende como un estilo de vida basado en la consciencia y la calma, que nos permite vivir íntegramente en el momento presente (Prieto Egido, M., 2018). Entre sus beneficios se encuentran el aumento de la concentración, el control de pensamientos, emociones y conductas, el disfrute del momento presente y efectos positivos en la salud.

El término resiliencia se entiende como la capacidad de no dejarse hundir por las circunstancias adversas, y desarrollarse psicológicamente sano y con éxito, sin generar reacciones psicopatológicas o problemas de adaptación (Hervás, 2009). Posee la creencia de que cómo nos sentimos no se debe tanto a circunstancias o condiciones externas, sino a la actitud con la que las enfrentamos o aceptamos.

4 Psicología Social.

El contacto con otras personas desempeña un rol crucial en la vida, ya que las relaciones sociales son, habitualmente, la fuente principal del placer, dolor, satisfacción, frustración y fracaso. Barra (1998) alega que la psicología social trata sobre todos los aspectos que conlleva una relación interpersonal, es decir, cómo percibimos a los otros, qué esperamos de los demás, desarrollando sentimientos positivos y negativos hacia las personas.

Asimismo, la psicología social busca estudiar la naturaleza y causas de la conducta y pensamiento de los individuos en las situaciones sociales, enfocándose en analizar las condiciones que cambian las acciones, emociones, creencias, recuerdos e inferencias de los individuos, con respecto a las otras personas, y tomar en cuenta las interacciones de factores sociales, cognitivos, ambientales, culturales y biológicos. (Baumeister, R.F & Finkel, E.J., 2010).

El entorno educativo, reconoce el rol desempeñado por las variables psicosociales en el rendimiento y comportamiento escolar. Estas pueden ser el clima social del aula (relaciones entre pares), la integración grupal, patrones de liderazgo,

expectativas y atribuciones del profesor, la comunicación verbal y no verbal entre maestro-alumnos, etc. (Barra, 1998). Asimismo, Morris y Maisto (2005), alegan que las relaciones sociales se desarrollan a través de diversos elementos como:

- **Cognición social:** es la manera en como juzgamos o evaluamos a otras personas. Esta comprende las impresiones (esquemas, conjuntos de expectativas y creencias acerca de diferentes categorías de personas), la atribución (las personas entienden haciendo juicios acerca de las causas de la conducta y pueden ser internas o externas), y la atracción interpersonal (aumentan por la proximidad frecuente entre grupos e intercambios gratificantes que se basan en la equidad).
- **Actitudes:** organización relativamente estable de los pensamientos, sentimientos y tendencias de conducta hacia algo o alguien.
- **Influencia social:** la presencia y acciones de otros pueden controlar nuestras percepciones, actitudes y acciones.
- **Acción social:** dependen de la presencia de otras personas como receptora o fuentes de influencia (toma de decisiones grupales, liderazgo y conducta altruista).

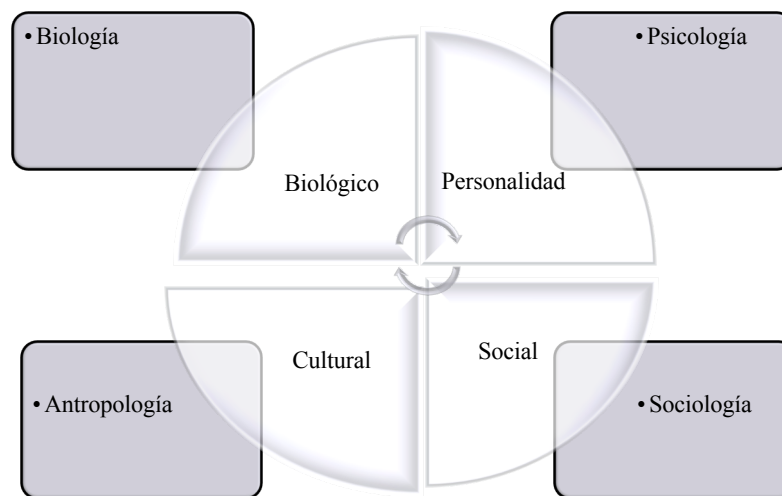
4.1 Psicología de los grupos y su naturaleza.

El estudio de los grupos configura un extenso campo dentro de las ciencias sociales: antropología, sociología y diversas ramas de la psicología como la psicología social, psicología clínica y psicología de las organizaciones. Sánchez (2002), propone

que para entender mejor los planteamientos de la psicología de los grupos es útil situar el lugar que ocupa esta disciplina con respecto a las demás, es decir, contemplarla interdisciplinariamente.

Parsons (1969) creó un esquema de la psicología de los grupos, basado en que el sistema de la acción humana está formado por cuatro grandes subsistemas: biológico, la personalidad, social y cultural. Cada uno de ellas, es estudiado por un campo específico (biología, psicología, sociología y antropología). En este esquema (Ver Figura 1), la psicología de los grupos se sitúa en un punto de encuentro entre lo psicológico y social, y que a su vez, tiene en cuenta el ámbito biológico y cultural (Sánchez, 2002).

Figura 1. La Psicología de los grupos, según el esquema de Parsons.



Fuente: Sánchez, (2002)

El tema grupal es un factor psicosocial porque permite satisfacer la condición de referirse tanto al individuo, como a la sociedad. La psicología de grupos siempre ha

tenido una importante relación con la psicología, a través de la psicología social. Desde esta perspectiva, Sánchez (2002), indica que el grupo ha sido estudiado como factor determinante de las características del individuo, así como de su modificación y cambio a nivel individual (cambio de actitudes, opiniones y comportamientos). A pesar de esto, ambas ramas se diferencian en cuanto a su objeto de estudio, siendo el enfoque de la psicología lo subjetivo del grupo: procesos individuales de los miembros (emociones, pensamientos y conductas), y el de la psicología de los grupos un punto intermedio entre la psicología y sociología: los aspectos subjetivos de la interacción de los miembros.

Esto significa que, para poder explicar el comportamiento de los seres humanos en los grupos, hay que considerar no sólo el comportamiento de estos como grupo, sino también como individuos e “instituciones” considerando que la interacción es una parte esencial al momento de conceptualizar a un agregado de personas como grupo. (Baumeister, R.F & Finkel, E.J., 2010).

De esta forma, la frecuencia de la interacción es identificada como elemento central de la definición de grupo y la comunicación interpersonal como correspondiente a la interacción, tomando en cuenta que la producción de la misma deberá ser simultánea en situaciones directas (cara a cara). Además, Barra (1998), presenta que los efectos del grupo sobre el individuo son intensificar sus emociones e inhibir su funcionamiento intelectual, es decir, estos efectos resultan de las relaciones interpersonales grupales, haciendo que la persona sea influida más por su Ello, que por su Yo.

Por otro lado, un grupo consiste en dos o más personas que comparten algunas metas comunes, tienen una relación estable, son algo interdependientes, y perciben que ellas son en realidad parte de un grupo (Barra, 1998). Dentro de esta definición, se reitera el criterio primordial que se refiere a los grupos, el cual es que sus miembros muestran un sentido de pertenencia hacia el grupo, es decir, se sienten parte del mismo.

Este factor de pertenencia es la fuente de satisfacción de necesidades existente en el grupo. Esta puede llegar a ser gratificadora para el individuo, con independencia de quiénes sean los miembros del grupo, las actividades o los propósitos de este. Otro aspecto que define los grupos es la integración social, la cual es el conjunto de vínculos ambientales, comportamentales, afectivos y cognitivos que unen a los miembros entre sí, de modo que cuanto más piensen, sientan y actúen los miembros como un grupo, mayor será su nivel de integración social (Sánchez, 2002). (Ver Tabla 6).

Tabla 6. Integración social de los grupos.

Elementos	Definición
Integración ambiental	Es la condición que facilita el contacto de las personas. Lo conforman los entornos físicos, sociales y culturales del grupo.
Integración comportamental	Tiene lugar cuando las personas se vuelven dependientes unas de otras, para la satisfacción de sus necesidades.
Integración afectiva	El grupo se constituye y se forma a partir de unos sentimientos compartidos.
Integración cognitiva	Los individuos perciben que comparten características importantes dentro del grupo.

Fuente: Sánchez (2002).

Los grupos se forman cuando las personas perciben o creen que pueden lograr algo en conjunto más que mediante la acción individual o cuando ven al grupo como un medio para satisfacer ciertas necesidades. (Barra, 1998).

En definitiva, la psicología es una ciencia esencial para la educación, ya que sus aportaciones son necesarias para desvelar, y profundizar en el aprendizaje, con el fin de no solo ver las características individuales sino también la del contexto social, debido que el ser humano desde su nacimiento hace vínculos sociales (con sus cuidadores primarios, familia, amigos, docente, y otros) donde aprende a identificar las emociones tanto positivas como negativas. (Prieto Egido, M., 2018).

5 Adaptación escolar un contexto social. Perspectiva teórica.

Diversos autores han indicado que la adaptación social está relacionada tanto a los factores de herencia y como al contexto ambiental (Papalia, *et al.*, 2005), son elementos que interactúan de forma bidireccional, es decir, los niños cambian su mundo, incluso cuando este los cambia a ellos.

La perspectiva contextual posee la creencia básica de que el desarrollo sólo puede ser entendido en su contexto social (Papalia, *et al.*, 2005) y considera a las personas como una entidad inseparable del ambiente. Dentro de esta perspectiva se encuentran dos teorías, la teoría bioecológica de Bronfenbrenner y la teoría sociocultural de Vygostky, siendo la primera nuestro objeto de estudio, ya que se enfoca, principalmente, en los contextos sociales en que los niños viven y cómo las personas impactan su desarrollo socioemocional.

La teoría bioecológica fue desarrollada por Urie Bronfenbrenner, que describe el rango de influencias interactuantes que afectan a una persona, en donde cada organismo biológico se desarrolla dentro del contexto de los sistemas ecológicos, que

apoyan o sofocan su crecimiento (Papalia, *et al.*, 2005). El desarrollo ocurre a través de procesos cada vez más complejos de interacción entre una persona en desarrollo y el ambiente cotidiano. Para entender estos procesos se deben estudiar los contextos múltiples en donde ocurren (hogar, salón de clases, el lugar de trabajo y vecindario), sus conexiones externas sociales (sistemas de educación y transporte), y los patrones culturales e históricos que influyen directamente en la familia, escuela y en todo el contexto de la persona. En este sentido, esta teoría identifica cinco (5) sistemas ambientales que abarcan desde las interacciones interpersonales cercanas hasta las influencias generales de la cultura, las cuales son descritas como: microsistema, mesosistema, exosistema, macrosistema y cronosistema (Santrock, 2006). (Ver Tabla 6).

La teoría bioecológica, puede aplicarse en el entorno escolar a través de programa de enseñanza, liderada por los maestros y especialistas en la educación, tomando en cuenta los elementos de los sistemas interactuantes. Como, por ejemplo: considerar al niño como un individuo que está inserto en varios sistemas e influencias ambientales (escuelas-maestros, padres-hermanos, comunidad-vecindario, amigos, medio de comunicación, religión y cultura); colocar atención a la conexión entre las escuelas y familias; y reconocer la importancia que tiene la comunidad, el nivel socioeconómico y la cultura en el desarrollo del niño (Santrock, 2006).

Tabla 7. Descripción de los sistemas ambientales de la teoría bioecológica de Bronfenbrenner.

Sistema	Descripción
Microsistema	Ambiente en que el niño pasa un tiempo considerable (familia, pares, escuela y vecindario), interacciona recíprocamente con los padres, maestros y compañeros, y construyen nuevos escenarios.
Mesosistema	Involucra vínculos de dos o más microsistemas, por ejemplo: las experiencias familiares y escolares. Nos alerta sobre las diferentes formas en que el niño puede actuar, en distintos ambientes.
Exosistema	Vínculos de dos o más escenarios, en donde uno de ellos no forma parte del desarrollo del niño, aunque al mismo tiempo, afectará lo que experimenten en el contexto inmediato. Por ejemplo: el trabajo y la red social de los padres.
Macrosistema	Involucra la cultura del niño (valores, creencias, costumbres, y sistemas económicos y sociales).
Cronosistema	Las condiciones sociohistóricas del desarrollo de los niños (nivel de estabilidad).

Fuente: Teoría bioecológica de Urie Bronfenbrenner, (1917). (Papalia, *et al.*, 2005).

Es por esto que, además de las características propias del niño, cada contexto de la vida, (familia, escuela, salón de clases, los mensajes que reciben los niños por parte de sus pares y la cultura en general), van a influir en el desempeño global del niño en el colegio (académico y socioemocional), y por consiguiente, en su adaptación escolar.

5.1 Transición a la escuela primaria (primer grado).

El inicio del primer grado conlleva una mezcla de entusiasmo y ansiedad, mientras los niños hacen la transición, van a interactuar y desarrollar nuevas relaciones significativas con los demás. La escuela les proporcionará una fuente rica en ideas, para formar su sentido del Yo. (Santrock, 2006). En esta etapa, el salón de clases continúa

siendo un contexto principal, aunque es probable que se vaya a experimentar más como una unidad social (Santrock, 2006). Donde el maestro simboliza la autoridad, él que establece el clima del aula, las condiciones de la interacción social y la naturaleza del funcionamiento del grupo. Mientras que para los estudiantes serán más importantes el grupo de pares y el sentido de amistad. (Ver Tabla 8).

Tabla 8. Características psicológicas de alumnos de primer grado.

Área	Características
Personalidad	El niño es el centro de su propio universo. Es expansivo y vivaz en su afán de vivir el presente. Deseo de hacer todo a su manera porque piensa que es la correcta. Interesados en los comportamientos (buenos y malos) personales y de los demás. Posesivo y en ocasiones no saben cómo pedir ayuda.
Expresión emocional	Desequilibrio emocional, cuyas emociones son intensas y se van al extremo (dulce-horrible, bueno-malo, amor-odio, amable-cruel). Se irritan fácilmente. Búsqueda de elogio y aprobación.
Socialización	Comienzan a comprender que los pensamientos personales y de los demás, pueden ser iguales o diferentes a los de sí mismos. Desarrollo de habilidades sociales, reflejadas a través de los juegos con sus pares.
Desarrollo físico y motor	La imagen corporal será establecida desde la interacción entre yo-mundo externo. Independencia de los segmentos corporales (coordinación visomotora y manual). Organización y estructuración del tiempo-espacio.
Sentido moral	Distinción entre lo que está bien y mal. Comprensión de los conceptos de verdad y mentira.
Cognitiva	Capaces de centrar su atención en más de un estímulo. Se guían por lo conocen.
Dificultades comunes	Dificultades de aprendizaje (retraso lector, problemas lenguaje, digrafía y orientación espacial y lateralidad). Déficit emocional y motivacional (problemas familiares, actitud de menosprecio y pesimista, perfeccionismo, entre otras).

Desórdenes emocionales específicos (depresión, temores, obsesiones, ansiedad, hiperactividad y dificultades en la integración escolar).

Fuente: Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica Burgos Oeste, España.

5.1.1 Influencias en la adaptación escolar de niños de primer grado.

Para comprender el desarrollo de una persona es preciso prestar atención y analizar las influencias que recibe en la diversidad de entornos (microsistemas) en los que crece, así como el tipo de relación que se establece entre los mismos (mesosistema), las características y circunstancias de microsistemas, en los que el individuo no participa directamente, pero que son ambientes relevantes para miembros de sus contextos de desarrollo (exosistema), y los grupos sociales y culturales en que pertenece la persona (Menéndez, Jiménez y Lorence, 2008, p.98).

En este sentido los contextos familiares y escolares son los principales entornos normativos de la educación infantil, donde la conexión de ambos sistemas permite entender los patrones de conductas, personalidad y factores socioemocionales de cada uno de los niños en el contexto escolar.

Menéndez, Jiménez y Lorence (2008), manifiestan que estas conexiones entre familia-escuela pueden tener repercusiones en el desarrollo infantil, ya que la calidad de estas relaciones se fundamenta en torno a dos elementos: el grado de discrepancia entre los microsistemas y el nivel de coherencia que exista entre ellos.

Por otro lado, la participación de los niños en distintos ambientes conlleva una oportunidad de familiarizarse con otras estructuras sociales, de realizar actividades diferentes y establecer relaciones con otras personas, facilitando la adquisición de

habilidades y competencias. Por lo cual, es necesario moderar los niveles de discrepancias entre el entorno familiar y escolar en la edad infantil, dado a que en esta etapa los niños y niñas son sensibles a las discontinuidades (cambios de rutinas, desorganización, y otros).

5.1.2 Adaptación escolar y la familia.

Existen factores del ambiente familiar que pueden favorecer las demandas y exigencias de los contextos familiares y escolares, para alcanzar una adaptación funcional. Es por esto, que Menéndez, Jiménez y Lorence (2008), indican que debe existir una estructuración familiar, cuyas características físicas y materiales respondan a las necesidades evolutivo-educativas propias de la edad infantil, favoreciendo una estimulación suficiente y variada. Además, el organizar actividades y situaciones de aprendizaje diversas, en las que se permita la exploración, se proponga tareas, se evalúen las consecuencias de las acciones, se planteen preguntas y se aporten nuevos conocimientos, son actividades beneficiosas.

En efecto, el uso del lenguaje descontextualizado, a través de interacciones verbales constantes, favorecen el desarrollo de las formas más complejas de pensamiento, las cuales influirán en el aprendizaje escolar.

Del mismo modo, el establecimiento de las relaciones interpersonales, en las que los progenitores manifiesten altas expectativas sobre los hijos como aprendices y demuestren afecto e interés en su desarrollo personal y académico, fomentará el aprendizaje académico.

Podemos agregar, que un estilo educativo que estimule, regule y estructure el comportamiento de los hijos, favorecerá una mejor adaptación a las exigencias escolares y una mayor satisfacción con el trabajo escolar.

Finalmente, la existencia de una cultura compartida entre familia y escuela, que influya en la complementariedad de las demandas expuestas hacia los estudiantes. En este sentido, estas ideas evolutivo-educativas, actitudes y valores educativos compartidos entre familia y escuela, conllevará a una adaptación escolar positiva en los niños y niñas. (Menéndez, *et al.*, 2008).

Los padres de familia también tienen un papel importante en el aprovechamiento escolar de sus hijos, en donde se ha descubierto que los estudiantes con un buen rendimiento académico, poseen padres que crean un ambiente para el aprendizaje (Papalia, *et al.*, 2005). Por ejemplo: establecen un lugar para estudiar, guardar los libros, horarios para comer, sueño y realización de las tareas, supervisan cuánta televisión ven, y qué hacen los niños después de la escuela.

Al mismo tiempo, muestran interés en la vida de ellos, hablando sobre la escuela y participando de las actividades escolares.

Cabe mencionar que el rendimiento académico de los niños, conlleva un componente de motivación, ya que en estas etapas esperan un reforzamiento por parte de su entorno externo. Mediante la retroalimentación de su conducta, formarán estándares para juzgar sus propias acciones y serán más selectivos al elegir modelos que los ejemplifiquen.

De igual forma, irán desarrollando un sentido de autoeficacia o confianza, en que poseen las características que necesitan para tener éxito (Bandura, 1996). En este caso, los padres pueden utilizar medios extrínsecos e intrínsecos, para motivar a sus hijos a obtener un buen desempeño, siendo el primero a través de dinero o dulces por las buenas calificaciones o castigos por las malas, y el segundo brindando elogios por la habilidad y esfuerzo, siendo esta la más efectiva.

Otro componente significativo de la dinámica familiar, que influye en el desenvolvimiento escolar son los estilos de crianza, por ejemplo: los alumnos que tenían padres autoritativos (insistencia en la realización de la tareas y supervisión estricta) eran estudiantes con buen rendimiento académico, muestran curiosidad e interés por el aprendizaje, interés en las tareas desafiantes y disfrute de la resolución, mientras que los estudiantes con menor rendimiento tenían padres permisivos (no se involucran y parecían no interesarse en el desempeño escolar de sus hijos). (Papalia, *et al.*, 2005)

Sin embargo, la familia no solo debe enfocarse en la supervivencia física y su crecimiento saludable, sino propiciar que sus miembros accedan a experiencias sociales y al establecimiento de relaciones, en donde puedan desarrollar las diversas habilidades y competencias necesarias, para interactuar de manera funcional con los contextos externos (sociedad, escuela), e internos de sí mismos (pensamientos y emociones) (Menéndez, *et al.*, 2008).

5.1.3 Adaptación escolar y maestros.

La adaptación escolar no solo depende del estudiante, la familia sino también se involucra el docente, que se le cataloga como el motor de la vida escolar, es decir, todo converge hacia él. (Sebastiani, 2005). La actitud de docente puede ser influenciado por sus creencias, valores personales, objetivos, condiciones del aula, recursos, conducta, cantidad de alumnos, entre otros (Tello, 2010). Además, la capacidad del docente de ejercer un pensamiento crítico en sus estudiantes, dependerá del grado de inteligencia emocional que maneje.

Es por esto, que Goleman (2005), presenta una serie de características que deben tener los maestros, para desarrollar satisfactoriamente sus funciones profesionales como: tener la capacidad de motivarse a sí mismos y de persistir a pesar de las frustraciones; poder controlar los impulsos y diferir la gratificación; regular los propios estados de ánimos y evitar que el malestar ahogue la capacidad de pensar; y ser empáticos y pacientes (Tello, 2010).

Por tanto, el docente encargado de un aula de clases, debe ser conocedor, practicante y promotor de la inteligencia emocional, tanto en sus alumnos, como en sí mismo. El profesor, al igual que los padres de familia, transmite la educación al niño primeramente, a través de su ejemplo y luego, con la manera en que los motiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Tello, 2010). Su función esencial es apoyar a los

niños en el desarrollo de sus conocimientos y personalidad, a fin de integrarlo en la comunidad de la manera más completa posible.

Asimismo, se ha encontrado que los niños que realizan mayores esfuerzos académicos, cuando el maestro es capaz de dominarse a sí mismo, que aquellos que se muestran temerosos. Sebastiani (2005), es por esto, que los estudiantes prefieren los maestros afectuosos, con elevados entusiasmos, capaces de tomar la iniciativa, creativos, con reacciones positivas hacia las sugerencias, se muestran interesados en las relaciones con sus padres y la comunidad, y toman en cuenta las diferencias individuales.

En la Tabla 9, se describen las tres categorías de las actitudes de los maestros y las reacciones de sus estudiantes. (Sebastiani, 2005).

Tabla 9. Actitudes de los maestros y las reacciones de sus estudiantes.

<i>Profesor sin actitud</i>	
Conducta del Profesor	Reacción de los Alumnos
No adopta aptitudes.	Bajo Rendimiento.
Es indeciso.	Desorden e indisciplina.
No ayuda a resolver los problemas de los alumnos.	Indecisión.
Da su clase y se retira, sin preocuparse de los resultados.	Desprecio e indiferencia hacia el profesor.
No se pronuncian en cuanto al progreso de los alumnos, que le están confiados.	
<i>Profesor líder</i>	
Conducta del Profesor	Reacción de los Alumnos
Trata que los alumnos busquen la solución por sí mismos.	Sienten placer en participar en los trabajos en clase.
Orienta los trabajos en clases y estimula la creación de equipos.	Tratan de estudiar y llegar a las conclusiones por sí mismos.
Alienta los menores esfuerzos de cada uno.	El rendimiento es máximo.
Utiliza elogios y recompensas.	El trabajo continúa durante la ausencia del profesor.
Sus críticas son preferentemente aceptadas.	Desarrollan su sentido de responsabilidad.
<i>Profesor dictador</i>	
Conducta del Profesor	Reacción de los Alumnos
Considera a todos los alumnos, hechos para registrar sin error, todo lo que dice.	Sentimientos de rebeldía.
Utiliza los castigos y las reprimendas en dosis elevadas.	Presencia de angustia.
Trata de controlar todos los gestos de los alumnos.	Pasividad y sumisión.
No tiene confianza en los alumnos, los considera incapaces de actuar por su propia voluntad.	Los alumnos se tornan agresivos y son frecuentes los incidentes y disputas.
Trata de obtener lo que quiere, cultivando en los alumnos una dependencia afectiva.	Cuando el profesor abandona el aula, la clase deja el estudio e inician los juegos y bromas.

Fuente. Sebastiani (2005).

Es importante recalcar que el maestro no reemplaza la función de los padres, ni aspira en hacerlo, sino que refuerza el sentimiento de seguridad en el alumno, brindándole confianza y protección.

Además, los procedimientos de liderazgo son los que van a brindar un resultado óptimo entre la relación interpersonal entre maestro-estudiante/estudiante-maestro, eleva la enseñanza y aprendizaje por parte de los alumnos, y crea un ambiente agradable y cordial en el aula de clases, tomando en cuenta las necesidades, diferencias individuales y el área emocional de cada uno de los niños y niñas. Todos estos elementos son primordiales para una adaptación escolar saludable y funcional.

CAPÍTULO III
METODOLOGÍA

Capítulo III: Metodología

1 Tipo de investigación.

Esta investigación se caracteriza por ser un diseño cualitativo, debido que utiliza la recolección de datos sin medición numérica, para descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de interpretación (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista, 2010). Estos estudios pueden desarrollar preguntas e hipótesis antes, durante o después de la recolección y el análisis de los datos, y su objetivo es la explicación de la naturaleza de determinados fenómenos sociales.

También es una metodología fundamentalmente utilizada en ciencias sociales y humanas, que busca explorar las relaciones sociales del sujeto y dar respuesta a preguntas consecutivas (por qué, cómo y cuándo del fenómeno), a través de la interpretación de los datos.

Además, se utilizó el método de estudio de caso, el cual es una herramienta valiosa de investigación, cuya mayor fortaleza radica en que a través del mismo se mide y registra la conducta de las personas involucradas, en el fenómeno estudiado (Yin, 1989). Este método se centra en el aprendizaje de una situación compleja (la inteligencia emocional infantil y adaptación escolar en niños de primer grado de primaria), describiendo y analizando la situación, observando el fenómeno como un conjunto, y dentro de su contexto (aula de clases escolar).

2 Diseño de Investigación.

Esta investigación es de tipo descriptivo/explicativo. Es descriptivo porque una de las dimensiones de la investigación pretende describir el objeto de estudio, indicando sus rasgos más peculiares o diferenciadores, y explicativo, ya que busca establecer como la educación emocional impacta en la adaptación escolar en niños de primer grado de primaria. Los estudios explicativos se enfocan en las causas y los efectos de un fenómeno (Hernández Sampieri *et al.*, 2010), y explicar las condiciones en que se manifiestan y las variables con las que se relacionan.

También se puede describir este estudio como un diseño de investigación etnográfica, por el período en que se realizó el mismo (periodo anual escolar, 2017). El diseño de investigación etnográfica, se utiliza para analizar y enfatizar las cuestiones descriptivas e interpretativas dentro de un ámbito sociocultural concreto, y ha sido utilizada en los estudios de antropología social y educación (Martínez y Murillo-Garrido, 2010). Asimismo, este diseño busca aprender el modo de vida de una unidad social concreta (familia, salón de clases, un claustro de profesores, una escuela, entre otros).

Además, estudia directamente de personas y grupos, durante un periodo de tiempo, utilizando la observación participante o las entrevistas para conocer su comportamiento social.

Las características de la investigación etnográfica según Martínez y Murillo Garrido (2010) son las siguientes:

1. Carácter fenomenológico o émico: el investigador puede obtener un conocimiento interno de la vida social, dado que supone describir e interpretar los fenómenos sociales, desde la perspectiva de los participantes de los contextos sociales; 2. Permanencia persistente por parte del etnógrafo (investigador) en el grupo o en el escenario, para ganarse la aceptación y confianza de sus miembros (*rapport* con los alumnos), y aprender la cultura del grupo; 3. Es holística y naturalista: la visión global del ámbito social es estudiado a través de una perspectiva externa (miembros del grupo) e interna (interpretación del investigador); 4. Carácter inductivo: se basa en la experiencia y en la exploración del escenario social, siendo la observación participante, la principal fuente para recolectar información; y 5. Sigue un modelo cíclico: la información recolectada y las teorías emergentes, se usan para reorientar la recolección de la nueva información.

Esta investigación es un tipo de etnografía particularista y de corte transversal, en la cual, se aplicó una metodología holística (programa de psicoeducación infantil) en un grupo en particular (niños/as del nivel de primer grado de primaria), durante un periodo determinado (10 meses).

De esta manera, se evidenció, específicamente, los comportamientos adquiridos y el aprendizaje de los alumnos, a nivel micro (salón de clases) e individual, tras la aplicación del programa de psicoeducación infantil, tomando en cuenta el inicio, descanso escolar de medio año (vacaciones) y finalización del año escolar.

Esto permitió brindar un seguimiento psicopedagógico a los casos paradigmáticos, y fortalecer habilidades dentro de la dinámica grupal.

Este período descrito fue organizado de la siguiente forma:

- Primer mes: establecimiento de *rapport* con los estudiantes (conocer sus nombres, intereses y comportamientos), se realizó una observación abierta no participante ante la dinámica de los niños/as, posibles dificultades ante lo académico (lectura-escritura), respuestas y reacciones ante la implementación de las rutinas y reglas tanto dentro como fuera del aula de clases (recreos), e interacción interpersonal entre los participantes.
- Segundo mes al sexto mes: observación abierta participante, dándole inicio a la intervención del programa de psicoeducación infantil “Mi Primer Grado: habilidades psicopedagógicas para la adaptación escolar”, el cual consiste en doce (12) sesiones intermitentes.
- Séptimo mes al décimo mes: observación abierta semi-participante, donde se finaliza la intervención del programa de psicoeducación infantil, y se evidencian: 1. Los cambios y logros relevantes, tanto a nivel grupal (aula de clases), como individual (estudiante); 2. Elementos a reforzar y mejorar durante los últimos meses del año escolar o periodo de verano.
- Por último, se efectuó: 1. Un seguimiento psicopedagógico con los casos paradigmáticos del estudio; y 2. Un conversatorio con los alumnos para

compartir su experiencia personal en el nivel de primer grado (cierre del año escolar).

Es importante señalar, que el programa de psicoeducación infantil “Mi Primer Grado: habilidades psicopedagógicas para la adaptación escolar”, se implementó en un entorno educativo, por lo cual, recibe el nombre de diseño de investigación etnográfica educativa. Según Martínez y Murillo-Garrido (2010), este tipo de diseño etnográfico, se centra en explorar los acontecimientos diarios de la escuela, aportando datos descriptivos acerca de los medios, contextos y de los participantes implicados en la educación, con el objetivo de descubrir patrones de comportamientos de las relaciones sociales, o de las dinámicas que se producen dentro del contexto educativo.

El rasgo fundamental de la etnografía educativa es la interpretación de las situaciones escolares, en donde el investigador va a tratar de indagar en cómo los distintos actores humanos (estudiantes, docentes, familias y demás de la comunidad escolar), construyen y reconstruyen la realidad social, mediante la interacción con el resto de los miembros. En este caso, el especialista que ponga en práctica el programa de psicoeducación infantil, describirá lo que ocurre en las distintas sesiones, los por qué y para qué de las acciones de los alumnos tras la realización de alguna actividad, cómo los factores familiares y sociales influyen en el aprendizaje de las emociones y en la adaptación escolar en el nivel de primer grado.

3 Sujetos de Investigación.

3.1 Población y Muestra.

La población estuvo compuesta por veintitrés (23) estudiantes, siendo diez (10) de género masculino, y trece (13) femenino, entre las edades de los 6 y 7 años, residentes en la Ciudad de Panamá, y cursando el primer grado de primaria dentro del plantel educativo, El Colegio de Panamá.

Es importante mencionar, que la institución educativa es reconocida como inclusiva, por lo cual, dentro de la población a investigar se identificaron tres (3) casos paradigmáticos: 1. Necesidad educativa especial (NEE), 2. Dificultades en el manejo de emociones y conducta, y 3. Estudiante nuevo en el plantel estudiantil (no cursó el preescolar en el colegio).

4 Técnica de recolección de datos.

Las técnicas de recolección de datos son la observación y la confección de un programa psicoeducativo en habilidades socioemocionales y conductuales, basado en 1) el modelo de terapia cognitivo conductual para niños ansiosos “El Gato Valiente” (Kendall, 2009); 2) un programa de inteligencia emocional de niños y niñas entre las edades de 6 y 8 años, llamado “Sentir y Pensar” (Ramos, s.f); y 3) elementos del área comportamental y socioemocional, evidenciados dentro del aula de clases (nivel de primer grado de primaria).

La observación fue participativa y activa, en donde se participó en la mayoría de las actividades, sin embargo, no se interactuó completamente con los participantes,

es decir, se buscó seguir siendo ante todo un observador de los comportamientos de los alumnos, tras la realización de las actividades.

Durante todo el proceso de evaluación, se contó con el apoyo del consejero del grupo de primer grado, el cual participó activamente en las sesiones del programa de psicoeducación infantil y promovió las habilidades socioemocionales aprendidas.

Adicionalmente, se utilizó fuentes bibliográficas de libros referentes a temas relacionados a inteligencia emocional, psicología (en diversos campos), educación, adaptación escolar, características del nivel de primer grado de primaria (maestros y alumnos), dinámica familiar, entre otros y buscadores electrónicos como (*google scholar. Scielo, etc.*).

4.1 Descripción de los instrumentos.

El programa de psicoeducación infantil “Mi Primer Grado: habilidades psicopedagógicas para la adaptación escolar” fue implementado durante doce (12) sesiones intermitentes, acompañados por actividades didácticas individuales y grupales en cada sesión.

Su inicio se estableció desde el primer trimestre académico del año escolar 2017, en donde las primeras semanas se dio el proceso de *rapport* con los alumnos, el conocimiento de la dinámica grupal, y la presentación de las rutinas y reglas a seguir dentro y fuera del salón de clases.

Las actividades culminaron a mitad del segundo trimestre académico, para evidenciar cambios en los comportamientos y consolidación de los temas presentados (aprendizaje), tras el regreso de los estudiantes de su descanso escolar (vacaciones).

Las actividades didácticas realizadas en las doce (12) sesiones intermitentes, estuvieron compuestas por temáticas socioemocionales y relacionadas con el área conductual. (Ver Figura 2).

Los últimos tres meses académicos, se observaron: los cambios y logros relevantes, tanto a nivel grupal (aula de clases), como individual (estudiante); además, elementos a reforzar y mejorar al final del año escolar o durante el periodo de verano; del mismo modo, se brindó un seguimiento psicopedagógico con los casos paradigmáticos del estudio; y se realizó con los alumnos un conversatorio sobre su experiencia personal, en el nivel de primer grado.

Figura 2. Temas de las doce (12) sesiones.

1. Sintiendo con el corazón (presentación inicial de las emociones).	2. Reconociendo mis emociones.	3. Mi autoestima y yo (fortalezas y debilidades).	4. ¿Qué es una situación?
5. Esperar es mejor.	6. Autoestima (somos especiales).	7. Sentimientos ante la realización de los primeros exámenes trimestrales y pasos ante una situación conflictiva.	8. Desarrollo de las habilidades sociales ("bucket fillers" y tomar la iniciativa).
9. ¿Cuándo debemos pedir perdón?	10. ¿Cómo me siento a terminar mi primer trimestre?	11. ¿Por qué es importante escuchar a los demás?	12. Autorregulación.

Fuente: Creación propia.

Cabe destacar, que al final del año escolar se dieron recomendaciones a los padres de familia, en el área académica, socioemocional y comportamental, para aquellos casos específicos observados dentro del salón de clases.

De igual manera, el programa de psicoeducación infantil “Mi Primer Grado: habilidades psicopedagógicas para la adaptación escolar” está basado en fuentes teóricas y aspectos evidenciados, durante la aplicación de las actividades didácticas en la población estudiada. Estas son descritas a continuación:

- a) **El modelo de terapia cognitivo conductual para niños ansiosos “El Gato Valiente”:** tiene como objetivo enseñarles a los niños a reconocer los primeros signos de ansiedad no deseada y a utilizarlos como puntos de partida para el uso de estrategias de manejo de ansiedad (Kendall, 2009). Dentro de este programa está incluido la educación emocional, entrenamientos en relajación, modelos de afrontamiento, procedimiento de juegos de roles, entre otros.
- b) **El programa de inteligencia emocional “Sentir y Pensar”:** es un apoyo al educador y especialistas de la educación y salud mental, para psicoeducar a los niños entre los 6 y 8 años de edad en:
 1. Aprender a gestionar las emociones de manera que permitan conseguir mejores niveles de desarrollo personal y social;
 2. Desarrollar el autoconocimiento, autoestima y autonomía personal para

regular el propio comportamiento; 3. Desarrollar la capacidad de relacionarse con uno mismo y con los demás de manera satisfactoria, y la sensibilidad respecto a las necesidades de los otros (Ramos, s.f). Su metodología está descrita en cuatro elementos: 1. Globalización (utilización de todas las capacidades físicas y socioemocionales de los niños); 2. Afectividad (identificar y reconocer las emociones); 3. Metodología activa (el niño es el protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje de las emociones, mantener su mente activa en todas las situaciones; y 4. Motivación (promover la participación de los alumnos en la realización de las actividades, en conjunto con el mediador del programa).

Por último, dentro del salón de clases se presentaron aspectos socioemocionales y conductuales, que influyeron en la dinámica grupal (maestros y alumnos).

De esta manera, se ingresaron dentro del programa psicoeducativo infantil “Mi Primer Grado: habilidades psicopedagógicas para la adaptación escolar”, ya que forman parte de este proceso adaptativo y promovieron la búsqueda de nuevas herramientas para manejar, funcionalmente, los cambios dados.

El trabajo en equipo (relaciones interpersonales), seguimiento de instrucciones dentro del aula de clases, autorregulación y emociones ante situaciones escolares cotidianas (exámenes, culminación del año escolar, notas académicas, entre otros), fueron los elementos que se evidenciaron durante la implementación del programa de psicoeducación infantil.

5 Consideraciones Éticas.

Para este estudio se consideraron las pautas éticas establecidas por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, bajo el título Declaración Universal sobre Bioética y Derechos Humanos (2005).

A lo largo de la investigación, se respetó, plenamente, la dignidad humana, los derechos humanos, las libertades fundamentales y la autonomía de los participantes, en cuanto a su disposición para la toma de decisiones.

Los candidatos participaron sin ser obligados o sometidos a realizar las actividades didácticas, por lo que su participación fue de voluntad propia. Por tal razón, se consideró la privacidad/confidencialidad de los alumnos, sin colocar en el estudio los nombres de los que contribuyeron al mismo.

Esta investigación se ha realizado para poder entender y comprender los objetivos propuestos para un estudio en particular, por lo que la misma se caracteriza por tener un fin específico.

Adicionalmente, se cumplieron con los criterios que propone Las Buenas Prácticas en Investigación presentadas por la Universidad Católica Santa María la Antigua. Se ha respetado el principio de autonomía y de proporcionalidad, debido que el estudio busca recolectar información con el propósito de que una población específica pueda verse beneficiada bajo los resultados obtenidos. Los principios de bienestar, no malevolencia, justicia, integridad y responsabilidad social y ambiental fueron practicadas igualmente. (Universidad Católica Santa María La Antigua, 2012).

Es importante destacar, que se tomó en consideración las reglas propuestas por el departamento psicopedagógico del centro educativo, El Colegio de Panamá, basadas en la organización anticipada de las actividades a efectuar, inclusión de la consejera del salón de clases, seleccionado para el estudio, en el proceso de implementación del programa psicoeducativo infantil, el respeto del ritmo de aprendizaje de cada uno de los alumnos (diferencias individuales), y período académico (clases), manteniendo informados a los padres de familia sobre las actividades realizadas en el aula de clases y sus propósitos, y la persona encargada del programa psicoeducativo infantil “Mi Primer Grado: habilidades psicopedagógicos para la adaptación escolar”, debe ser especialista en el área de psicología, educación y psicopedagogía.

CAPÍTULO IV

PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

Capítulo IV: Presentación y Análisis de Resultados

1 Resultados

Los resultados del trabajo de investigación están divididos en tres (3) fases: 1) La fase inicial, que consta en la observación del grupo, en un contexto natural para poder adaptar el programa psicoeducativa a las necesidades del mismo y la detección de los casos paradigmáticos. 2) Fase intermedia, se inician las sesiones, donde se explica los materiales utilizados y se describe la conducta de los niños(as).

En esta fase, se observa el “punto de quiebre”, es decir, donde se observan los primeros cambios conductuales de los niños de acuerdo a la intervención y 3) Fase final, es el seguimiento que se le hace al grupo después de culminar las sesiones.

1.1 Fase inicial

Esta fase representa el primer mes del año escolar académico 2017, donde se constituyeron los primeros vínculos y se observa al grupo en su estado natural. Además, durante este mes se realizó lo siguiente: 1) el *rapport* con los estudiantes del grupo de estudio (para establecer vínculos de seguridad con apertura en la escucha y comprensión), 2) observación de las rutinas diarias del salón de clases y las normas (dentro y fuera del aula), 3) observación no participante en la interacción entre los estudiantes (creación de amistades, dificultades entre los pares y realización de juegos recreativos) y dinámica grupal durante las clases (niveles de atención, deficiencias en la consolidación de temas, participación de los estudiantes en clases y desarrollo de la

relación maestro-estudiante/estudiante-alumno) y 4) se tuvieron reuniones con el equipo psicopedagógico del nivel preescolar de kínder, donde señalaron los casos paradigmáticos del respectivo grupo (necesidades educativas especiales, comportamentales y socioemocionales).

Comportamiento general del grupo de primer grado:

Los estudiantes al inicio del año escolar mostraron características relacionadas con nervios, timidez, felicidad, motivación y participación para aprender. Se evidenciaron dentro del grupo, niños/as que tuvieron dificultades en adaptarse al nuevo horario, ya que estaba compuesto por un aumento en las clases académicas (9) y en el horario de salida (3:00pm). Otros cambios fueron la presencia de nuevos profesores específicos para cada asignatura académica.

El almuerzo era realizado en el colegio y no en casa, y el espacio físico del salón de clases era más amplio, en donde cada uno debía ser responsable de guardar sus libros, cuadernos, útiles escolares y loncheras.

Respecto a los casos paradigmáticos dentro del aula de clases, dos (2) tuvieron deficiencias en la autorregulación (esperar su turno para hablar y salir a tomar agua e ir al baño), e igualmente, dos (2) presentaron dificultades en el aprendizaje de los temas académicos presentados en clases, necesitando el apoyo constante de la especialista (psicóloga); esto conllevó a que uno de ellos ingresara en el programa de necesidades educativas especiales (NEE); poniendo en práctica adecuaciones curriculares no significativas.

Por último, se pudo detectar un caso con posibles rasgos de introversión y deficiencias en la expresión verbal, ante un gran grupo de personas y personas adultas (maestros).

Se puede agregar que los alumnos junto con la consejera del salón de clases y la especialista encargada del programa de psicoeducación infantil, realizaron una lluvia de ideas para establecer el compromiso de los niños/as para su primer grado. Relucieron las siguientes: 1. Cuidarnos y ayudarnos entre todos; 2. Cumplir nuestro año escolar, estudiando y siendo responsables; y 3. Ser proactivos, respetando y siguiendo las instrucciones de nuestras maestras.

1.2 Fase intermedia

En esta fase se inicia la aplicación del programa de psicoeducación infantil “Mi Primer Grado: habilidades psicopedagógicas para la adaptación escolar”, la cual fue comprendida por doce (12) sesiones intermitentes, una vez a la semana con un horario de una hora, y el período de realización fue entre el segundo mes al sexto mes del año escolar 2017.

Las sesiones fueron realizadas durante el *homeroom period* y parte de la primera hora de la jornada diaria escolar. El *homeroom period* es un espacio establecido por El Colegio de Panamá, que le brinda a los alumnos a organizar sus materiales y aplicar la rutina, como el de entregar el cuaderno de comunicación a las maestras (vía

de comunicación entre los docentes y padres de familia), colocar las maletas, y guardar los libros y cuadernos en los lugares designados. Cabe mencionar que, se le indicó al grupo que una vez a la semana se iban a realizar actividades didácticas que iban a tratar sobre sí mismo y situaciones que podían ocurrir, tanto en el colegio como en el hogar.

Esto permitió que los niños/as estuvieran tranquilos y anuentes antes de cada sesión, ya que estaban conscientes y preparados para las actividades que se iban a efectuar con su maestra especialista.

La mayoría de las sesiones iniciaron con una introducción al tema, a través de un *morning meeting*, el cual es un mensaje escrito por los maestros (consejero y especialista), en el tablero del aula. Los niños/as al llegar en la mañana a su salón de clases, leen el mensaje y crean una apertura de opiniones/ideas y preguntas sobre la temática.

Durante las sesiones los estudiantes se mostraron curiosos y participativos, comentando vivencias personales que estaban relacionadas con las temáticas presentadas en cada actividad. Algunos niños/as del grupo expresaron su confusión ante algunos conceptos, por lo cual, fue importante utilizar un lenguaje adecuado a su edad infantil, para la comprensión.

Además, se evidenciaron casos con: 1) Dificultades en expresar las emociones y relacionarlas con alguna situación, y en compartir sus opiniones, ya sea por una ausencia en el uso del lenguaje emocional o inmadurez cognitiva; y 2) Posibles rasgos

de introversión (1), cuyo caso no fue partícipe de las actividades en donde debía exponerse ante los demás.

Las sesiones del programa de psicoeducación infantil “Mi Primer Grado: habilidades psicopedagógicas para la adaptación escolar”, fueron organizadas de manera en que las primeras sesiones estuvieran focalizadas en los aspectos individuales de los estudiantes: la autoestima, inteligencia emocional (identificación y expresión), asociación de las situaciones con las emociones y pensamientos, así como su percepción sobre los cambios presentados en la transición al nivel de primer grado (exigencias académicas).

Asimismo, durante cada sesión se iba fortaleciendo las áreas cognitivas y emocionales, para darle continuidad a las áreas sociales (empatía y resolución de conflictos), y las conductas dentro del entorno escolar (autorregulación, responsabilidad y seguimiento de rutinas y límites).

Se puede agregar que, durante las sesiones se detectaron patrones de comportamientos e interacción interpersonal que estuvieron asociadas con el desenvolvimiento del estudiante, dentro de su ámbito familiar (crianza familiar).

Los tres (3) casos paradigmáticos identificados en el aula de clases, mostraron un rendimiento favorable en la mayoría de las sesiones. En ocasiones, estuvieron acorde al ritmo de trabajo de sus compañeros, mientras que, en otras ocasiones,

necesitaron la guía de la especialista encargada del programa de psicoeducación infantil (psicóloga).

En este grupo, se evidenciaron las siguientes conductas: a) Dos (2) casos, presentaron dificultades en mantener la atención hacia la especialista, durante la dictación de las explicaciones de los temas; b) Un caso (1), debido a la presencia de un nivel de inmadurez cognitiva, se le facilitó realizar las actividades a través del dibujo, ya que de esta forma podía expresar claramente sus respuestas; c) Un caso (1), participó activamente en las dinámicas individuales y grupales, aunque se observaron deficiencias en las habilidades sociales como la empatía y resolución de conflictos, dándonos como reflejo de que el estudiante no ponía en práctica los temas aprendidos; y d). Dentro del aula de clases, se identificó un caso (1) con posibles rasgos de introversión y deficiencias en la expresión verbal, ante un gran grupo de personas y personas adultas (maestros), el cual realizó todas las actividades presentadas (individual y grupal), aunque no logró expresar, verbalmente, sus emociones, pensamientos y opiniones a sus compañeros y especialista (psicóloga).

En esta fase se evidenció el punto de quiebre desde la séptima sesión del programa de psicoeducación infantil, en donde los alumnos de primer grado desarrollaron la identificación y expresión de las emociones básicas, y la aplicación de estrategias emocionales para la resolución de conflictos.

1.2.1 Descripción de las sesiones

A continuación, en la Tabla 10 se describen las sesiones de psicoeducación infantil “Mi Primer Grado: habilidades psicopedagógicas para la adaptación escolar”, donde se especifican los objetivos, y los resultados por sesiones.

Tabla 10. Descripción de las sesiones, del programa de psicoeducación infantil.

Sesión	Nombre	Objetivos	Resultados
1	Sintiendo el corazón	- Asociar situaciones cotidianas con las emociones.	- El 50% de los estudiantes pudieron identificar las situaciones solicitadas, mientras que el otro 50% mostró dificultades. Estos casos necesitaron el apoyo de la especialista, para lograr la asociación de la emoción con la situación. - Dos (2) casos asociaron situaciones sociales que ocurren en el colegio (interacción entre los pares), con la emoción de tristeza.
2	Reconociendo mis emociones	- Introducir el concepto de emoción. - Mencionar las emociones e identificarlas	- Los niños mencionaron las cuatro emociones básicas que podemos sentir y dibujaron la expresión facial con la cual podemos reconocerlas, tanto en los demás, como en ellos mismos.
3	Mi autoestima y yo	- Introducir el tema de la autoestima - Reconocer las fortalezas y debilidades individuales	Expresión de pensamientos negativos, en cuanto al amor (“no me quieren”), y habilidades (“no soy bueno”). - Sentimientos ante que los demás (padres y maestros), no confían en lo que dicen. - Empatía entre los compañeros, respetando y comprendiendo sus emociones y pensamientos.
4	¿Qué es una situación?	- Introducir el concepto de situación. - Reforzar la identificación de las emociones. - Asociar las emociones con situaciones escolares diarias.	Los alumnos realizaron dibujos sobre sus preocupaciones ante el entorno escolar. Estas estuvieron relacionadas a tres áreas: 1. Notas académicas; 2. Interacción social (integración durante el juego y malos tratos); y 3. Emocional (no sentirse amados). - Aprendizaje de la asociación de situación-emoción.
5	Esperar es mejor	- Enseñar el significado del término esfuerzo. - Importancia de nuestro esfuerzo para alcanzar nuestras metas y objetivos. - Entrenar la capacidad de esperar para obtener algo.	- Los casos paradigmáticos (2) con deficiencias en la autorregulación y seguimiento de instrucciones, mostraron dificultades en conseguir el objetivo. - La mayoría de los estudiantes lograron comprender el término esfuerzo y espera (paciencia).
6	Somos Especiales	- Conocer y respetar las diferencias individuales (empatía). - Fortalecer las relaciones interpersonales.	- Al inicio de la sesión, los estudiantes se mostraron confundidos con la temática. Se presentó la frase “aceptar a los demás”, para facilitar la comprensión. - Se evidenciaron dificultades en las relaciones interpersonales de los alumnos.

Continuación Tabla 10.

Sesión	Nombre	Objetivos	Resultados
7	- Asociación de situación-emoción. - Resolución de situaciones conflictivas.	- Aplicar lo aprendido a través de situaciones escolares (exámenes trimestrales). - Observar la utilización del lenguaje emocional en la asociación de situación-emoción. - Psicoeducar en los pasos para la resolución de conflictos.	Los niños expresaron sobre la importancia de la responsabilidad y el ser proactivos ante las evaluaciones académicas: "nos sentimos bien, cuando nos esforzamos". Asociaron dicha situación con la emoción de preocupación y nervios. Mientras que la conducta fue cansancio/fatiga. - En cuanto a la temática de la resolución de conflictos, los alumnos reconocieron la importancia de comunicar a los adultos, las situaciones negativas o de incomodidad para ellos. Al mismo tiempo, brindaron opciones de resolución de conflictos como el de hablar con la persona con quién están teniendo un problema, alejarnos de la situación y respirar hondo.
8	Habilidades sociales	- Reforzar la comunicación asertiva.	- Los alumnos se comprometieron en realizar buenas acciones y ser asertivos con los demás. Lograron asociar la emoción de felicidad con los depósitos emocionales positivos y tristeza con depósitos emocionales negativos. También integraron la rutina de los <i>buckets</i> , hasta el final del año escolar. - La mayoría de los alumnos logró tomar la iniciativa de invitar a bailar a un compañero, aunque se evidenciaron casos en donde los niños se mostraron introvertidos, percibiendo la dependencia de una persona adulta (especialista), para tomar la iniciativa en entablar una interacción interpersonal.
9	¿Cuándo debemos pedir perdón?	- Identificar situaciones en donde es importante pedir perdón. - Ser responsable de los comportamientos de uno mismo. - Poner en práctica los pasos para la resolución de conflictos.	- Los niños analizaron y reconocieron en cada situación conflictiva, la persona responsable en pedir perdón. - Compartieron vivencias personales, en donde han tenido que pedir perdón a otra persona (compañeros y hermanos). - La especialista (psicóloga), se acercó a cada alumno para conocer las situaciones personales dibujadas.
10	¿Cómo me siento al terminar mi primer trimestre?	- Promover la expresión emocional verbal ante un grupo pequeño de personas. - Identificar dificultades en el área de expresión emocional. - Aplicar la empatía (respeto y escucha) grupal hacia un individuo.	- La mayoría de los niños se sienten felices de haber culminado su primer trimestre de primer grado, poseen muchas ganas de aprender más en el segundo trimestre. Otra parte de los alumnos comunicaron la importancia de tener una figura de confianza y seguridad dentro del aula de clases (maestro y especialista) - Dos (2) niños compartieron su preocupación ante el segundo trimestre, por el aumento de la exigencia académica.
11	¿Por qué es importante escuchar a los demás?	- Tomar en cuenta las opiniones y sentimientos de las personas.	- Los estudiantes compartieron que es importante escuchar cuando: 1. Un amigo está hablando, ya que después puede sentirse triste e ignorado; y 2. Mis compañeros alzan la mano para participar en clases (no interrumpir). - Durante la dinámica los niños se sintieron a gusto, comprendiendo que hay distintas formas de comunicarnos.
12	Autorregulación	- Promover el nivel de atención y ritmo ejecución durante la dictación de clases. - Reforzar la responsabilidad de mis acciones y seguimiento de instrucciones e independencia en mis deberes.	- Los niños se mostraron responsables para mantener guardado y cuidado su " <i>pom pom</i> ". Se evidenciaron alumnos que lo perdían o lo dañaban, relacionándolo con posibles deficiencias en la autorregulación.

1.3 Fase Final

Al final de cada sesión, se realizó un cierre de cada tema, en donde se les cuestionó a los alumnos sobre su nivel de comprensión y comodidad, escuchando las necesidades de cada uno (diferencias individuales). Al mismo tiempo, se reforzó lo positivo de aplicar las habilidades aprendidas en su vida diaria, no solo dentro del centro educativo, sino también en su entorno familiar.

En los casos que se evidenciaron situaciones diarias de índole negativo en la vida del estudiante, y dificultades en integrar la información y participar activamente, la especialista encargada (psicóloga), organizó un tiempo individual con cada uno de estos estudiantes para indagar, profundamente, sobre la situación dada o explicarles los conceptos de una manera simple. Al mismo tiempo, se observaron los comportamientos dados tras la dictación de cada sesión, tomando en cuenta el área social (relaciones interpersonales), personal (manejo de las emociones), y dinámica grupal (autorregulación).

Es importante mencionar que, en el último día de clases escolares se efectuó un *circle time* en donde cada estudiante se expresó, verbalmente, hacia sus compañeros y maestras, comunicando sus sentimientos y los momentos positivos vividos, durante el nivel de primer grado.

Se evidenció un caso (1), que se le dificultó la participación de esta actividad, ya que el mismo presenta deficiencias a nivel de relaciones interpersonales y expresión de emociones.

1.4 Impresión final, internalización y consolidación de conceptos.

El método de evaluación de aprendizaje del programa de psicoeducación infantil “Mi Primer Grado: habilidades psicopedagógicas para la adaptación escolar”, fue basado a través de la observación en el cambio de comportamientos de los alumnos y la aplicación diaria de las habilidades presentadas en las sesiones.

Estos cambios se iniciaron a evidenciar a partir de la séptima sesión del programa, en donde se presentaron los siguientes aspectos:

- a) Utilización del lenguaje emocional en las situaciones diarias escolares, por ejemplo: “maestra, me preocupa el examen de matemáticas”.
- b) Asociación de situación-emoción (estamos felices y emocionados porque logramos ganar el campeonato de fútbol).
- c) Expresión emocional de sentimientos básicos (felicidad, tristeza, miedo y rabia).
- d) Mejora en las relaciones interpersonales, poniendo en práctica la empatía (escuchar y respetar las opiniones de los demás), tomando la iniciativa en comunicarme, asertivamente, con mis compañeros y maestros; a la vez, trabajando en equipo en las actividades escolares.
- e) Ser responsable de mis actos y deberes: seguir la rutina de clases sin dificultades, pedir perdón a un compañero, si lo he lastimado (emocional y físicamente).
- f) Autorregulación de los impulsos: identificar los períodos de trabajo en clases y recreación.

- g) Conocimiento de las fortalezas y debilidades (autoestima), logrando pedir apoyo a los adultos cuando lo necesitaban.

En cuanto a los tres (3) casos paradigmáticos en esta investigación, estos fueron agentes de cambios positivos, que fueron los siguientes:

- a) Integración social al grupo escolar, aplicando las habilidades sociales como la comunicación asertiva y empatía. (Caso 3: Estudiante nuevo en el plantel estudiantil).
- b) Utilización del lenguaje emocional en las interacciones con sus maestros. (Caso 2: Necesidad educativa especial NEE. Caso 3: Estudiante nuevo en el plantel estudiantil).
- c) Identificación de fortalezas y debilidades, comprendiendo que somos diferentes y únicos, y tomando la iniciativa en mejorar aspectos en el área académica y comportamental; sin embargo, uno de los casos (1), se le dificultó ser consciente de sus acciones, es decir, tomar responsabilidad y aceptar las consecuencias. (Caso 1: Dificultades en el manejo de emociones y conducta).
- d) Reconocimiento y expresión de sus emociones tanto positivas (alegría) como negativas (miedos), y asociación de sus sentimientos a las distintas situaciones vividas en el entorno escolar. Sin embargo, dos de los casos (2), se les dificultó la regulación de las emociones, generando en algunas ocasiones impulsividad. (Caso 1: Dificultades en el manejo de emociones y conducta. Caso 2: Necesidad educativa especial NEE).

- e) Participación de los padres de familia en el rendimiento académico y conductual de los estudiantes.

De tal manera, al finalizar el año escolar se brindaron recomendaciones a los padres de familia en cuanto al desarrollo de la inteligencia emocional y autorregulación, a través de servicios externos, como la terapia psicológica individual y evaluaciones neuropsicológicas y psicológicas.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Capítulo V: Conclusiones y recomendaciones.

1 Conclusiones.

Desde la perspectiva teórica, la inteligencia es vista como un conjunto de capacidades intelectuales, que son activadas por indicadores emocionales y distintos contextos socioculturales (Weschler, 1958; Gardner, 1993 y 1999; Stenberg, 2000). Mientras que la inteligencia emocional (IE) es un conjunto de habilidades, conocimientos emocionales y sociales que influyen en la capacidad de afrontar de forma efectiva las demandas del medio ambiente (Mejía, 2012).

Actualmente, en diversos países se está implementando programas para potenciar las habilidades de los niños, a través del lenguaje, talleres y programas de psicoeducación para toda la comunidad escolar, con el fin de crear escuelas saludables, que potencien las inteligencias múltiples (Prieto Egido, M., 2018).

Nuestro sistema educativo es tradicional, es decir, solo potencia las capacidades de lectoescritura y cálculo/matemático, olvidando que para el desarrollo integral de los niños hay que promover la construcción de características emocionales y cognitivas que permitan un desarrollo global de todas sus capacidades, tomando en cuenta su entorno social (relaciones interpersonales), familiar, escolar, relaciones entre otras.

Es por esto, que la perspectiva bioecológica (Papalia, *et al.*, 2005), se centra en los contextos sociales en que los niños viven y como las personas impactan en su desarrollo socioemocional. Por consiguiente, la adaptación escolar es un

acontecimiento social, que forma parte del ciclo vital infantil y conlleva una serie de elementos cognitivos y psicológicos que diariamente se moldean según las circunstancias del medio ambiente.

Dentro del mismo, influyen de forma indirecta como directa en el desempeño global del niño, el contexto de la vida diaria como: la familia, escuela, salón de clases, los mensajes que reciben los niños por parte de sus pares y la cultura en general.

Por tanto, la participación de la familia y los patrones de crianza son elementos esenciales para el desarrollo de la inteligencia emocional infantil debido que la primera escuela de los niños es el hogar. Por esto mismo es, que el aprendizaje afectivo tiene lugar en las relaciones familiares y con otras personas significativas, las cuales introducen a los niños en el mundo emocional, los procedimientos interpretativos que unen las emociones, y el desarrollo de las habilidades de interacción con el mundo externo (Pérez, 1998).

Los padres al poner en práctica los hábitos basados en las emociones, contribuirán a que los niños se sientan en un ambiente de aceptación, afectividad y protección, lo cual conllevará a un aumento en el aprovechamiento escolar, autoestima (seguridad en sí mismos) y una mejoría en sus relaciones sociales.

Del mismo modo, la interacción de las familias y la comunidad educativa, permite tomar en cuenta las diferencias individuales de los niños, para obtener cambios

positivos y óptimos, no solo en la adaptación escolar de niños dentro del nivel de primer grado de primaria, sino en todos los niveles de educación.

Por consiguiente, el rol del docente juega un papel fundamental en la adaptación escolar. El docente debe ser conocedor, practicante y promotor de la inteligencia emocional, tanto en sus alumnos, como en sí mismo (Tello, 2010). Los maestros al mostrar afectividad, entusiasmo, iniciativa y creatividad, ante sus estudiantes, estos responderán de forma positiva hacia sus sugerencias. (Sánchez M. & Boronat M., 2014).

Los estudiantes al observar estas actitudes en sus docentes, mejoran su rendimiento académico, se motivan para estudiar y realizar las actividades diarias escolares, y se convierten en líderes de su propia vida, es decir, independientes en elegir sus propias decisiones, ser responsables de sus acciones y emociones.

En esta investigación, se evidenció el papel significativo del trabajo en sinergia de la familia y la escuela, para una transición funcional de los estudiantes al nivel de primer grado, recalando que el maestro no reemplaza la función de los padres, sino que refuerza el sentimiento de seguridad en el alumno, brindándole confianza y protección (Sebastiani, 2005).

Los docentes deben estar atentos que para comprender el desarrollo del niño, es preciso prestar atención y analizar las influencias que recibe en la diversidad de entornos (microsistemas) en los que crece, así como el tipo de relación que se establece

entre los mismos (mesosistema), las características y circunstancias de microsistemas, en los que el individuo no participa directamente, pero que son ambientes relevantes para miembros de sus contextos de desarrollo (exosistema), y los grupos sociales y culturales en que pertenece la persona. (Menéndez, Jiménez y Lorence, 2008).

Por otro lado, los padres deben promover una estructuración familiar, cuyas características físicas y materiales respondan a las necesidades evolutivo-educativas propias de la edad infantil, favoreciendo una estimulación suficiente y variada, organizando actividades y situaciones de aprendizaje diversas, en las que se permita la exploración, se propongan tareas, se evalúen las consecuencias de las acciones, se planteen preguntas y se aporten nuevos conocimientos.

Por lo cual, al vivir la transición escolar desde el nivel preescolar de kinder, al nivel de educación primaria de primer grado, los niños presentan un cúmulo de sentimientos (alegría, nervios, miedo, preocupación, entre otros), que al no aprender a poder identificarlos y asociarlos a situaciones concretas, impactarán en la autoestima, motivación ante las actividades escolares, la socialización entre pares (empatía, comunicación asertiva y habilidades sociales), en el autocontrol y autorregulación (manejo de impulsos y tolerancia a la frustración/estrés).

En conclusión, se observó un cambio cognitivo/conductual en los niños de primer grado, donde los primeros avances se percibieron en la sesión número siete, en donde los elementos como el reconocimiento de las emociones, fortalecimiento de la

autoestima y la adaptación (reacción) a los diversos contextos/situaciones sociales, son la base fundamental de los cambios de la inteligencia emocional. Estos permiten a los niños, comprender los agentes de cambios, mejorar la tolerancia a la frustración, ser consciente de los hechos que dan lugar a una reacción emocional y emplear estrategias personales para reconstruir los sentimientos.

2 Recomendaciones

De acuerdo a los resultados cualitativos sobre la inteligencia emocional y cómo esta contribuye a la adaptación escolar de los niños de primer grado del Colegio Panamá, se puede inferir que, para mejorar los procesos psicoeducativos en los ambientes escolares, hay que tomar en cuenta lo siguiente:

- Conocer el grupo de alumnos con quién se trabajará en el año escolar, para detectar antecedentes comportamentales, socioemocionales (habilidades sociales y manejo de frustraciones), y deficiencias a nivel cognitivo.
- Establecer *rapport* en las primeras semanas de la jornada escolar con los estudiantes, para promover un desarrollo de la autoestima, será necesario que los niños muestren seguridad ante sus maestros, y al mismo tiempo los maestros manifiesten que confían en sus alumnos.
- Identificar las necesidades del grupo, tanto en el área emocional, integración social, autorregulación y cognitiva, debido a que la inteligencia emocional no solo abarca las emociones, sino todos los aspectos que forman parte del

desarrollo global del niño, como el aprendizaje, comportamientos e interacción social, entre otras.

- Prestar atención a las diferencias individuales de cada estudiante, para realizar adecuaciones personalizadas y potenciar las habilidades intelectuales (inteligencias múltiples), que intervienen en conjunto en la adaptación académica y socioemocional.
- Focalizar el programa de psicoeducación infantil en habilidades individuales (autoestima, identificación y expresión de emociones, reconocimiento de pensamientos positivos y negativos y autocontrol/manejo de impulsos), y grupales (empatía, resolución de conflictos y trabajo en equipo).
- Implementar un período de observación grupal, en la cual se evalúe la consolidación de los conceptos y la práctica cotidiana de los mismos.
- Integrar a los padres de familia en el proceso psicoeducativo de inteligencia emocional (IE) y por consiguiente, en la adaptación escolar, tomando en cuenta que la adaptación no solo es exclusiva del alumno, sino también depende del contexto familiar.
- Crear un ambiente (salón de clase) enriquecedor para fomentar la expresión de las emociones y pensamientos, a través de imágenes, lenguaje, actividades, entre otras, con el fin de promover el trabajo en equipo entre los estudiantes y reforzar las habilidades sociales.

- El docente, debe ser modelo y promotor de la inteligencia emocional (IE), es primordial que la persona encargada de implementar el Programa de Psicoeducación Infantil “Mi Primer Grado: habilidades psicopedagógicas para la Adaptación escolar”, sea conocedor de las bases de la inteligencia emocional (IE).
- Trabajar con un equipo multidisciplinario en la aplicación de programas psicoeducativos, con el fin de enriquecer el ambiente escolar. La inteligencia emocional y la adaptación escolar depende de todos los agentes/personas que se encuentran involucrados con los niños, desde el personal no administrativo, la familia, hasta el docente y personal psicopedagógico, entre otros.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Referencias bibliográficas.

- Aber, J. L., Brown, J. L., y Henrich, C. C. (1999). *Teaching conflict resolution: An effective school-based approach to violence prevention*. New York: National Center for Children in Poverty, Columbia School of Public Health.
- Bandura, A. (1996). Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy. In G. H. Jennings & D. Belanger (Eds.), *Passages beyond the gate: A Jungian approach to understanding the nature of American psychology at the dawn of the new millennium* (96-107). Needham Heights, MA: Simon & Schuster.
- Bar-On, R. (1997a). *Bar-On Emotional Quo-tient Inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence*. Toronto: Multi-Health Systems Inc.
- Bar-On, R. (1997b). *Bar-On Emotional Quo-tient Inventory (EQ-i): Technical manual*. Toronto: Multi-Health Systems Inc.
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory (EQ-i). In: R. Bar-On & A. Parker (eds.), *Handbook of emotional intelligence* (363-388). San Francisco, CA: Josey-Bass.
- Barra, Enrique. (1998). *Psicología Social, Edición 2*. Editorial Vicerrectoría Académica, Dirección de Docencia. ISBN 9567796025, 9789567796021 Universidad de Concepción, Chile.
- Baumeister, R.F & Finkel, E.J. (2010). *Advanced Social Psychology: The State of the Science*. Oxford University Press, USA.
- Bisquerra, R. (2º ed.). (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid, España: La Muralla, S.A.
- Cabello, María José. (2011). Importancia de la Inteligencia Emocional como contribución al desarrollo integral de los niños/as de educación infantil. *Pedagogía magna*, (11), 178-188.

- Cabello, R, Ruiz-Aranda, D., y Fernández-Berrocal, P. (2009). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 13 (1), 41-49.
- Calkins, S. (2004). *Mother's Interactions with temperamentally frustrated infants*. doi: <https://doi.org/10.1002/imhj.20002>
- Coriat, A. (30 de diciembre de 2015). La mitad de los estudiantes panameños no se gradúa. *La Estrella de Panamá*.
- Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica Burgos Oeste (s.f.). *Características Psicológicas de los Alumnos/as del primer ciclo de Educación Primaria*. Burgos, España. Recuperado de <http://ceipjuanabascal.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/Caracter%EDsticas%20primer%20ciclo.pdf>
- Escobar de Murzi, F., y Silva, M. (2007). Aula conjunta preescolar – primer grado: una experiencia de articulación pedagógica. *Laurus*, 408-431.
- Erikson, E. (1982). *El Ciclo Vital Completado*. España. Paidós Ibérica.
- Evans, D. (2002). *Emoción. La ciencia del sentimiento*. España, Madrid. Taurus.
- Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N. (2005). La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), 63-93.
- Fernández-Berrocal, P. y Ramos, N. (2002). *Corazones Inteligentes*. España, Barcelona. Kairós.
- Fernández-Berrocal, P., y Ruiz-Aranda, D. (2008). La inteligencia emocional en la educación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6 (2), 421-436.
- Gabel, R. (2005). *Inteligencia Emocional: perspectivas y aplicaciones ocupacionales* (Tesis del Doctorado en Administración y Dirección de Empresas ESADE-ESAN). Universidad ESAN, Lima, Perú.
- Garaigordobil & García. (2006). Empatía en Niños de 10 a 12 años. *Psicothema*. 2 (18). 180-186.

- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligence for the 21st century*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica*. España, Barcelona. Paidós.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligence: The theory in practice*. New York: Basic Books.
- Goleman, D. (2001). An EI-Based theory of performance. En: Cherniss, C. y Goleman, D. (eds). *The emotionally intelligent workplace: How to select for, measure, and improve emotional intelligence in individuals, groups, and organizations*. San Francisco, CA. Jossey-Bass. (27-44).
- Goleman, D. (2005) (25° ed.). *La Inteligencia Emocional*. J. Vergara Editor.
- Goleman, D. (1998). *La práctica de la inteligencia emocional*. Editorial Paidós. Barcelona, España.
- Goleman, D. (1997). Beyond IQ: Developing the leadership competencies of emotional intelligence. Trabajo presentado en la segunda conferencia internacional de competencias, en Inglaterra, Londres.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. New York. Bantam Books.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Callado, C., y Baptista Lucio, P. (5ta ed.). (2010). *Metodología de la investigación*. México D.F.: McGraw-Hill.
- Hervás, G. (2009). Psicología Positiva: una introducción. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(3), 23-41.
- Kendall, P.C. (2009). *El gato valiente: libro de actividades* (1°, ed.). Buenos Aires, Argentina: Librería Akadia Editorial.
- Kendall, P.C. (2009). *Tratamiento cognitivo-conductual para trastornos de ansiedad en niños* (1ª, ed.). Buenos Aires, Argentina: Librería Akadia Editorial.
- LeDoux, J.E. (2000). Emotions circuits in the brain. *Annual Review Neuroscience* (23). 155-184.

- Lipovetsky, G. (2006). *Educación en la ciudadanía*. España, Valencia. Institución. Alfons el Magnánim.
- Martínez, Piedad Cristina. (2006). El Método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento y Gestión*. (20). 165-193.
- Mayer, J.D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (eds.). *Emotional Development and Emotional Intelligence: implications for educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- McCloud, C. (2013). *Have you filled a bucket today? A guide to daily happiness for kids*. Estados Unidos. Nelson Publishing & Marketing.
- Mejía, J. (2012). Reseña teórica de la inteligencia emocional: modelos e instrumentos de medición. *Educación Científica y Tecnológica*. 3(17), 10-32.
- Morris, Charles G., y Maisto, Albert A. (2005). *Psicología*. (12° ed). México, Naucalpan de Juárez: Pearson Educación.
- Murillo, Javier F., y Martínez-Garrido Cynthia. (2010). *Investigación Etnográfica*. España, Madrid: UAM.
- Menéndez, S., Jiménez, L., y Lorence, B. (2008). Familia y adaptación escolar durante la infancia. *Revista de Educación*. (10). 97-110.
- Organización de las Naciones Unidas. (2007). *Pobreza infantil en perspectiva: un panorama del bienestar infantil en los países ricos* (7). Recuperado de https://old.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/reportcard7innocenti_spa.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura, UNESCO. (19 de octubre de 2005). Declaración universal sobre Bioética y Derechos Humanos.
- Papalia, D.E., Wendkos Olds, S., y Duskin Feldman, R. (9° ed). (2005). *Desarrollo Humano*. México D.F.: McGraw-Hill Interamericana.
- Peréz, P. M. (Diciembre de 1998). El Desarrollo Emocional Infantil (0-6 años): Pautas de Educación. Ponencia presentada en el congreso de la ciudad de Madrid,

- España. Recuperado de <http://educacioninicial.mx/wp-content/uploads/2014/10/El-desarrollo-emocional-infantil.pdf>
- Prieto Egido, M. (2018). La psicologización de la educación: Implicaciones pedagógicas de la inteligencia emocional y la psicología positiva. *Educación XXI*, 21(1), 303-320, doi: 10.5944/educXX1.16058
- Príncipe, Alexander. (2004). Importancia de la Psicología educativa en la formación del profesional en educación. *Investigación Educativa*. 8 (14). 1-3.
- Puebla, Sara., Alarcón, Belén., Valdéz Ma. Victoria., Pastellides, Pascale., y Gómez, Lucía. (2010). *Métodos de Investigación en Educación Especial*. España, Madrid: UAM.
- Ramos, P. (s.f). Unidad Didáctica: “Sentir y Pensar”. *Seminario I: Inteligencia Emocional*. Seminario llevado a cabo en el Centro Educación Infantil y Primaria (C.E.I.P.) Linicio de la Fuente, Alía, España. Recuperado de <https://educrea.cl/wp-content/uploads/2016/11/DOC2-sentir-y-pensar.pdf>
- Reber, A. S. y Reber, E. (3ª ed). (2001). *The Penguin Dictionary of psychology*. Inglaterra, Londres. Penguin.
- Roche, R. (1995). *Psicología y Educación para la Prosocialidad*. Col. Ciencia y Técnica. Universidad Autónoma de Barcelona. ISBN 84-490-0327-X.
- Romero, M.A. (2008). La Inteligencia Emocional: abordaje teórico. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud/Annuary of Clinical and Health Psychology*. (4). 73-76.
- Sánchez, José C. (1º ed). (2002). *Psicología De Los Grupos. Teorías procesos y aplicaciones*. España, Madrid: Mcgrawhill-Hill Interamericana.
- Sánchez Mirón, B. y Boronat Mundina, J. (2014). Coaching Educativo: Modelo para el desarrollo de competencias intra e interpersonales. *Educación XXI*, 17 (1), 221-242.
- Santrock, J.W. (2º ed). (2006). *Psicología de la Educación*. México, D.F.: Mcgraw-Hill Interamericana.

- Santrock, J.W. (10° ed). (2006). *Psicología del Desarrollo. El Ciclo Vital*. Madrid, España: Mcgraw-Hill Interamericana.
- Sebastiani. F.Y. (2005). La Adaptación del niño al Ambiente Escolar. *Revista de Educación, Cultura y Sociedad*. (9). 81-84.
- Shapiro, L. (1997). *La Inteligencia Emocional de los Niños*. México. Vergara Editor, S.A.
- Stenberg, R. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Stenberg, R. (1997). *La inteligencia exitosa*. España, Barcelona. Paidós.
- Stenberg, R. (2000). The concept of intelligence. En: Sternberg, R. J. (ed.). *The handbook of intelligence*. New York: Cambridge University Press. (3-15).
- Teijido, M. (2009). La Inteligencia Emocional. Marco teórico e investigación. *Red Educativa Mundial*. (1-50).
- Tello López, S. (2010). *El Desarrollo de la Inteligencia Emocional en los niños en la etapa preescolar* (Tesis de Licenciatura en Psicología Educativa). Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación, Morelia, Michoacán, México.
- Thompson, R., Easterbrooks, M. Ann., Walker, L. (2003). *Social and Emotional Development in Infancy*. Doi: <https://doi.org/10.1002/0471264385.wei0604>
- Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*. (140). 227-35.
- Thurstone, L. L. (1938). *Primary mental abilities*. Psychometric Monograph (1). Chicago: University of Chicago.
- Universidad Católica Santa María la Antigua (2012). Normas de Investigación. Buenas Prácticas éticas en la investigación. Recuperado de: <http://usma.ac.pa/wp-content/uploads/2015/09/reglamento-de-investigacion.pdf>
- Vásquez, I. (2015). *Empatía y Conducta Prosocial. Programa de Entrenamiento Emocional para prevenir las relaciones violentas en Educación Primaria*.

(Trabajo de grado de Educación Primaria). Universidad de Extremadura,
Campus de Badajoz, España.

Wechsler, D. A. (4^o ed). (1958). *The measurement and appraisal of adult intelligence*.
Baltimore. Williams and Wilkins.

ANEXOS

Anexo 1. Guía de sesiones de psicoeducación infantil “Mi Primer Grado: habilidades psicopedagógicas para la adaptación escolar”.

Sesión	Nombre	Objetivos	Actividad	Materiales
1	Sintiendo el corazón	- Asociar situaciones cotidianas con las emociones.	- <i>Morning meeting</i> para introducir el concepto de emociones. Por ejemplo: “piensa en un momento en que la hayas pasado realmente bien” - Dibujar situaciones cotidianas en donde el niño ha sentido felicidad, tristeza, miedo y enfado.	- Tablero y marcadores. - Hoja de trabajo “sintiendo con el corazón”. - Lápiz de carbón y colores
2	Reconociendo mis emociones	- Introducir el concepto de emoción. - Mencionar las emociones e identificarlas	- Conversatorio sobre la emoción como el motor de nuestro corazón y mostrar las emociones básicas a través de imágenes. - Hoja de trabajo con los nombres de las emociones básicas (felicidad, tristeza, enojo y miedo). Dibujar en el círculo la expresión facial de cada emoción.	- Definición de la emoción, con un lenguaje infantil. - Imágenes visuales que representen las emociones básicas. - Hoja de trabajo “reconociendo mis emociones” - Lápiz de carbón.
3	Mi autoestima y yo	- Introducir el tema de la autoestima - Reconocer las fortalezas y debilidades individuales	- <i>Morning meeting</i> , a través del siguiente mensaje: “¿en qué soy bueno y en qué puedo mejorar?”. - <i>Circle time</i> : juego de cartas para el desarrollo emocional. Cada carta cuenta con una oración incompleta, que facilita la expresión de pensamientos y sentimientos del	- Tablero y marcadores. - Cuaderno <i>journal</i> para contestar las preguntas del <i>morning meeting</i> . - Espacio físico amplio para el <i>circle time</i> . - Cartas para el desarrollo emocional de niños a partir de los 3 años.

			estudiante sobre sí mismo, su imagen y autoestima. Se escogieron dos cartas relacionadas con el tema de autoestima: “los demás piensan que yo...”, y “me culpan de...”.	
4	¿Qué es una situación?	<ul style="list-style-type: none"> - Introducir el concepto de situación. - Reforzar la identificación de las emociones. - Asociar las emociones con situaciones escolares diarias. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conversatorio educativo sobre el concepto de situación: un momento que vivimos cada día, creándonos una emoción. - Repasar las emociones y compartir las preocupaciones de los niños, ante el entorno escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Hoja de actividad del “Gato Valiente” (p.7). - Cuaderno <i>journal</i>.
5	Esperar es mejor	<ul style="list-style-type: none"> - Enseñar el significado del término esfuerzo. - Importancia de nuestro esfuerzo para alcanzar nuestras metas y objetivos. - Entrenar la capacidad de esperar para obtener algo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dinámica grupal, en donde los estudiantes fueron divididos en grupos pequeños. En cada grupo, se colocaron golosinas, las cuales podían ser tomadas después de haber pasado tres minutos (cronometrados por la especialista). 	<ul style="list-style-type: none"> - Guía del maestro del programa “Sentir y Pensar”. - Bolsa de golosinas. - Cronómetro.
6	Somos Especiales	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer y respetar las diferencias individuales (empatía). - Fortalecer las relaciones interpersonales. 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Morning meeting</i>: “¿Qué nos hace diferentes y especiales?”. - Dinámica grupal, en donde cada niño escoge al azar un compañero y le expresa una característica positiva. 	<ul style="list-style-type: none"> - Tablero y marcadores. - Palitos de equidad, para la escritura de los nombres de cada uno de los alumnos. Son utilizados para la escogencia al azar.
7	- Asociación de situación-emoción.	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicar lo aprendido a través de situaciones 	<ul style="list-style-type: none"> - Conversatorio grupal: “¿Cómo nos sentimos en nuestra primera semana de exámenes?”. 	<ul style="list-style-type: none"> - Tablero y marcadores.

	<p>- Resolución de situaciones conflictivas.</p> <p>escolares (exámenes trimestrales).</p> <p>- Observar la utilización del lenguaje emocional en la asociación de situación-emoción.</p> <p>- Psicoeducar en los pasos para la resolución de conflictos.</p>	<p>- <i>Morning meeting</i>: “alguna vez alguien te ha hecho sentir mal?”.</p> <p>- Presentar visualmente los pasos para la resolución de conflictos: 1. Identificar el conflicto (¿qué está sucediendo?); 2. Reconocer la emoción que me está generando (enojo, tristeza, miedo); 3. Expresar a la persona que te está haciendo daño, lo que sientes (“no me gusta que me empujes”), y comunicarle el cambio que deseo (si necesitas el lápiz, puedes pedírmelo); 4. En caso de que la persona externa continúa el comportamiento, buscar el apoyo de un adulto (padres y maestros).</p>	
<p>8</p> <p>Habilidades sociales</p>	<p>- Reforzar la comunicación asertiva.</p>	<p>- Introducir el concepto de los <i>buckets fillers</i>, a través de un cuento infantil.</p> <p>- Dinámica grupal para la creación individual de los <i>buckets</i>. Cabe mencionar que también las maestras (consejera y especialista), confeccionan su <i>bucket</i>.</p> <p>Los <i>buckets</i> representan el área emocional individual. Estos son colocados visual y físicamente en el aula de clases, para que los alumnos y maestros llenen los <i>buckets</i> de los integrantes del salón de clases, con mensajes positivos. Por último, se establece dos días a la semana: uno</p>	<p>- Libro de cuento: <i>Have you filled a bucket today? A guide to daily happiness for kids</i>, escrito por Carol McCloud.</p> <p>- Materiales didácticos para la creación de los <i>buckets</i>: tijeras, gomas, foamies, papel de construcción, lentejuelas y vasos pequeños de foam.</p> <p>- Guía del maestro del programa “Sentir y Pensar”.</p>

		<p>para llenar los <i>buckets</i>, y otro para leer los mensajes recibidos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dinámica grupal: “te invito a bailar”. Consiste en dividir el salón de clases, en dos grupos con igual número de estudiantes. Cada uno tendrá la oportunidad de acercarse a un compañero del grupo contrario, para invitarlo a bailar. 	
9	¿Cuándo debemos pedir perdón?	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar situaciones en donde es importante pedir perdón. - Ser responsable de los comportamientos de uno mismo. - Poner en práctica los pasos para la resolución de conflictos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Presentar imágenes que representen una situación conflictiva. - Dibujar momentos en que cada estudiante ha tenido que pedirle perdón a una persona.
			- Guía del maestro del programa “Sentir y Pensar”. - Lápiz de carbón y borrador.
10	¿Cómo me siento al terminar mi primer trimestre?	<ul style="list-style-type: none"> - Promover la expresión emocional verbal ante un grupo pequeño de personas. - Identificar dificultades en el área de expresión emocional. - Aplicar la empatía (respeto y escucha) grupal hacia un individuo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conversatorio grupal.
			- Espacio físico del aula de clases.

11	¿Por qué es importante escuchar a los demás?	<ul style="list-style-type: none"> - Tomar en cuentas las opiniones y sentimientos de las personas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Lluvia de ideas sobre el tema de escuchar a los demás. - Dinámica grupal de comunicación no verbal: consiste en crear un círculo con los integrantes del grupo. Cada uno tendrá la oportunidad de comunicar a sus compañeros una acción o mensaje a través de mímicas. 	- Guía del maestro del programa “Sentir y Pensar”
12	Autorregulación	<ul style="list-style-type: none"> - Promover el nivel de atención y ritmo ejecución durante la dictación de clases. - Reforzar la responsabilidad de mis acciones y seguimiento de instrucciones e independencia en mis deberes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar un elemento concreto que represente el concepto de autocontrol. En este caso, se adaptó un “<i>pom pom</i>”, en donde el alumno era responsable de cuidarlo y mantenerlo, durante la jornada escolar diaria. Al final de cada día, se registra diariamente el comportamiento individual a través de un cuadro visual. Es importante recalcar a los estudiantes, que la meta deseada, no es solo individual, sino también grupal. 	- Material lúdico: “ <i>pom pom</i> ”, cartulina y marcadores.

Fuente: creación propia.

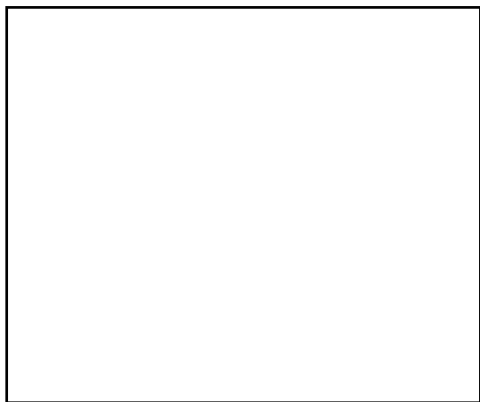
Anexo 2. Hoja de trabajo “Sintiendo con el corazón”.

Sintiendo con el Corazón

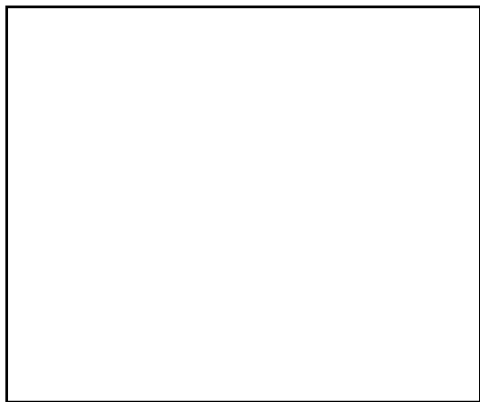
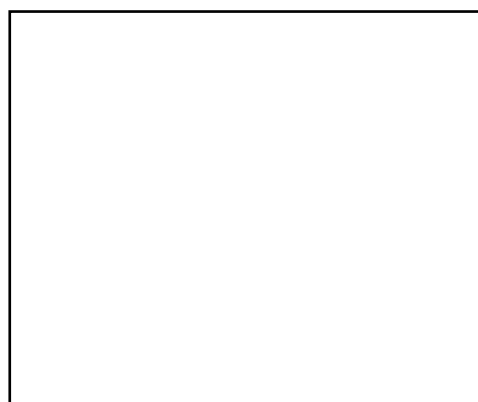
Nombre: _____ Edad: ____ Fecha: _____

Dibuja en qué momentos has sentido las siguientes emociones:

ALEGRÍA



TRISTEZA



MIEDO

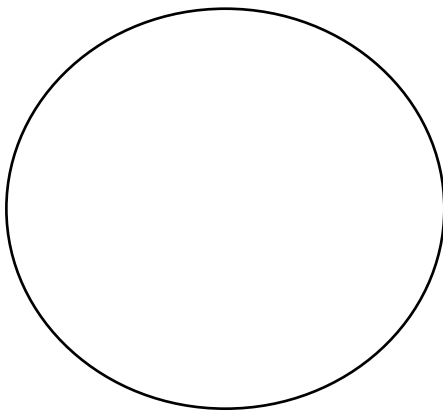
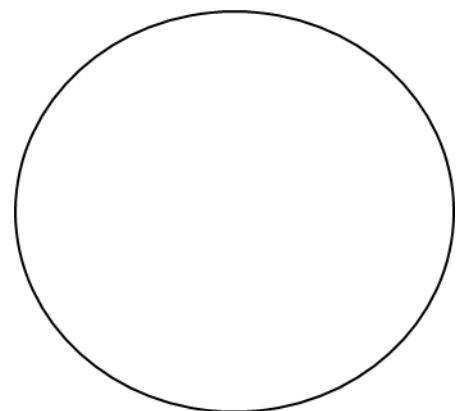
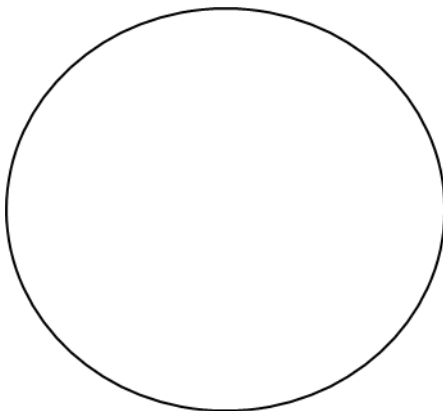
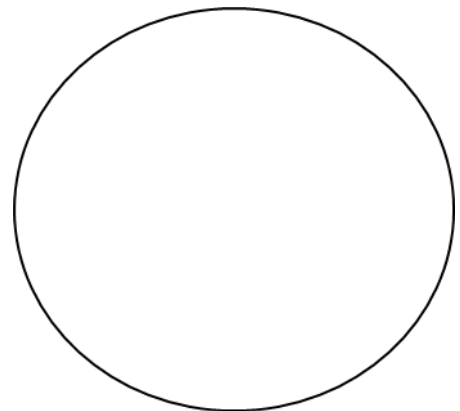


ENFADO

Fuente: creación propia.

Anexo 3. Hoja de trabajo “Reconociendo mis emociones”.

Nombre: _____ Edad: ____ Fecha: _____




Dibuja en el círculo las siguientes emociones:**ALEGRÍA****TRISTEZA****MIEDO****ENFADO**

Fuente: creación propia.

Anexo 4. Hoja de trabajo “Si yo estuviera en esta situación me sentiría...”

❖ **JUEGO DE ROLES DE SENTIMIENTOS: PUEDES ADIVINAR ¿QUÉ ESTOY SINTIENDO?**

Trata de demostrar lo que sientes usando sólo tu rostro y tu cuerpo. ¡sin palabras!
¡Puedes Hacerlo! Ve si tu maestra puede adivinar lo que sientes.

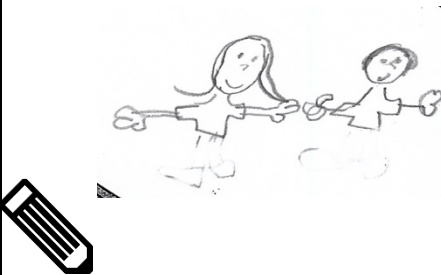


❖ SI YO ESTUVIERA EN ESTA SITUACIÓN SENTIRÍA...	
Lee las siguientes historias y escribe que sientes.	Dibuja un rostro que demuestre esa sensación.
<p>1. Tu mejor amigo/a viene corriendo hacia ti en el patio de juego. Te dice: “¡Jugamos Juntos! ¿Cómo te sentirías?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	
<p>2. Esta semana tú y tu clase han trabajado y se han portado bien. La maestra ha decidido llevarlos de paseo al zoo. Pero el día de la excursión llueve y se cancela el paseo. ¿Cómo te sentirías?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	
<p>3. Estás en casa y tus padres han salido. Estás solo y oyes un ruido en la habitación de al lado. ¿Cómo te sentirías?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	

Fuente: Kendall (2009), El gato valiente: libro de actividades, (p.7).

Anexo 4.1 Hoja de trabajo “Si yo estuviera en esta situación me sentiría...” dibujo de los niños.

❖ **JUEGO DE ROLES DE SENTIMIENTOS: PUEDES ADIVINAR ¿QUÉ ESTOY SINTIENDO?**

Trata de demostrar lo que sientes usando sólo tu rostro y tu cuerpo. ¡sin palabras!
¡Puedes Hacerlo! Ve si tu maestra puede adivinar lo que sientes.

❖ SI YO ESTUVIERA EN ESTA SITUACIÓN SENTIRÍA...	
Lee las siguientes historias y escribe que sientes.	Dibuja un rostro que demuestre esa sensación.
<p>4. Tu mejor amigo/a viene corriendo hacia ti en el patio de juego. Te dice: “¡Jugamos Juntos!”</p> <p>¿Cómo te sentirías?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	
<p>5. Esta semana tú y tu clase han trabajado y se han portado bien. La maestra ha decidido llevarlos de paseo al zoo. Pero el día de la excursión llueve y se cancela el paseo.</p> <p>¿Cómo te sentirías?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	
<p>6. Estás en casa y tus padres han salido. Estás solo y oyes un ruido en la habitación de al lado.</p> <p>¿Cómo te sentirías?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	

Fuente: Kendall (2009), El gato valiente: libro de actividades, (p.7).

Anexo 5. Dinámica “Esperar es mejor”

ESPERAR ES MEJOR

● OBJETIVO

Entrenar la capacidad de esperar para obtener algo.

● DINÁMICA

Los niños, por grupos pequeños, se sentarán en torno a una mesa. El profesor pondrá en el centro una fuente de chokolatinas. Explicará a los niños que pueden coger una enseguida pero, si esperan tres minutos, podrán coger dos.

Algunos niños pasarán un especial mal rato con la espera porque no estarán seguros de que lo prometido llegue alguna vez. Es posible que se levanten antes de tiempo y cojan una chokolatina. Se sugiere no reprocharles nada. Cuando pase el tiempo (los niños lo harán saber con puntualidad) se repartirán las dos chokolatinas a los que han aguantado. Lo más importante es que los niños más inseguros aprendan, aunque sea por observación, que controlarse, esperar, trae su recompensa.

● MATERIAL

Bote con golosinas, reloj-despertador/cronómetro.

Educar en el esfuerzo es una de las labores que debemos hacer en la Educación Primaria. Muchas veces en la vida hay que lograr pequeños objetivos para después conseguir uno grande. Para ello hay que saber esperar y controlar las emociones. Si los niños aprenden a demorar gratificaciones y frenar la impulsividad conseguirán, con mayor facilidad, llegar a los objetivos que se propongan.



Anexo 6. Dinámica grupal “Te invito a bailar”

¿BAILAS...?

● OBJETIVO

Tomar la iniciativa en la elección de compañeros de juego.

● DINÁMICA

La profesora dividirá la clase en dos grupos de igual número de niños. Si resultan impares, ella lo hará con el que se quede solo. Un grupo se sentará en el suelo. Serán los elegidos. El otro grupo estará de pie. Cuando la profesora lo indique, cada uno de los que eligen deberá tomar la iniciativa, ir hacia algún niño y preguntarle: “¿Quieres bailar conmigo?” El elegido podrá decir sí o no. Cuando todos tengan su pareja, andarán o bailarán por la sala juntos. Después, se cambiarán los papeles.

Comentar después todos los problemas que han surgido durante la actividad: si sabían a quién elegir, si cuando han llegado ya habían elegido, si les hubiera gustado que les eligiera otro, etc.

Lo importante es hacer ver a los niños que muchas veces tenemos que tomar la iniciativa si queremos entrar a formar parte de un grupo o jugar con otros niños.

● MATERIAL

Reproductor de música y CD o cinta.



Aprender a tomar la iniciativa es muy positivo para desarrollar relaciones humanas satisfactorias. La persona que actúa de este modo tiene un enfoque activo de la vida, sabe lo que quiere y trabaja para conseguirlo. Hace lo necesario para que las cosas sucedan, en vez de esperar pasivamente a que pasen por arte de magia.

Anexo 7. Banco Emocional “*Have you filled a bucket today*”



Fuente: McCloud (2013), *Have you filled a bucket today? A guide to daily happiness for kids.*

Anexo 8. Hoja de trabajo “¿Cuándo debemos pedir perdón?”



PERDÓN, LO SIENTO

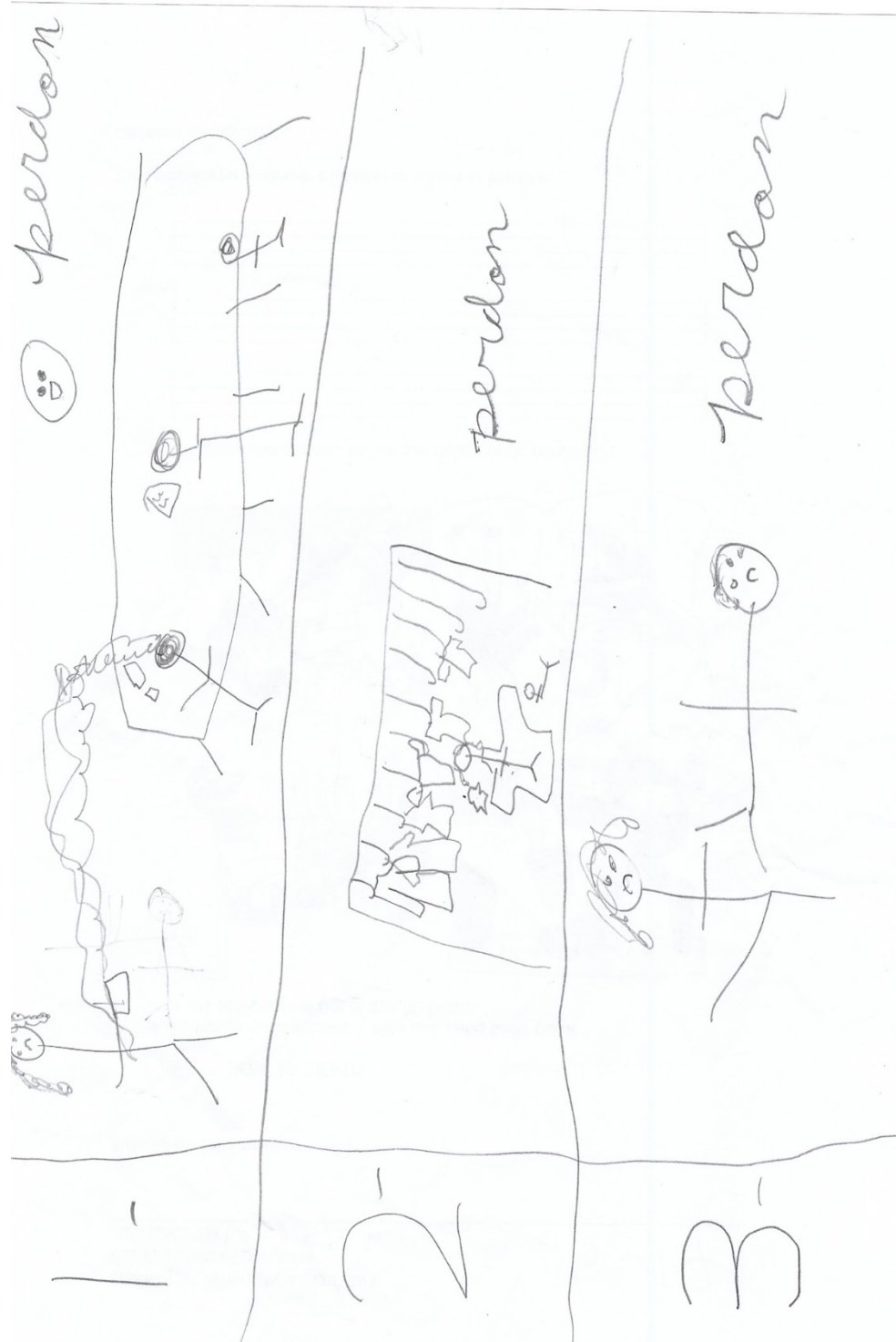
Nombre

- Rodea en cada escena al niño que debe pedir perdón a sus compañeros por lo que ha hecho.



- Escribe tres ocasiones en las que debes pedir perdón.

Anexo 9. Dibujo infantil: Situaciones en dónde debemos pedir perdón.



Fuente: creación propia.

Anexo 10. Dinámica grupal “Me quedo mudo”.

ME QUEDO MUDO

● OBJETIVO

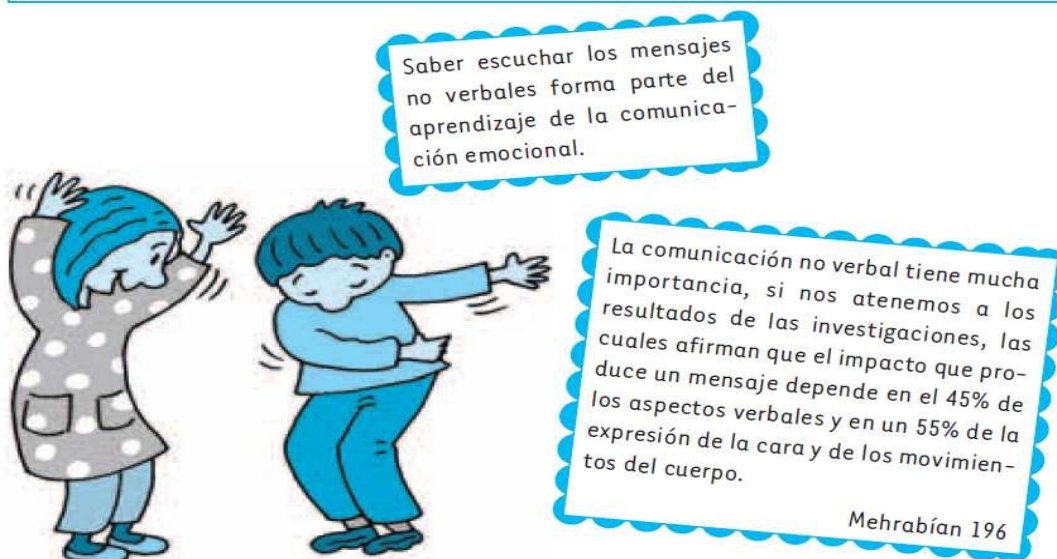
Comprender el lenguaje no verbal a través de la expresión corporal.

● DINÁMICA

Se trata de averiguar qué me quiere decir mi compañero sin utilizar palabras. Todos se sientan en círculo y se les explica el juego: consiste en adivinar un oficio, un país, una comida, un deporte, un color, un animal, una situación cotidiana, etc. Dependiendo de lo que se esté trabajando en la clase se puede escoger un tema u otro y decírselo antes de empezar, si el profesor lo considera oportuno.

El que acierte puede salir a hacer la siguiente “dramatización” y debe ceder a otro compañero la palabra.

Conviene animar a los que les cuesta más adivinar de qué se trata, pues son los que más se van a beneficiar de la actividad.



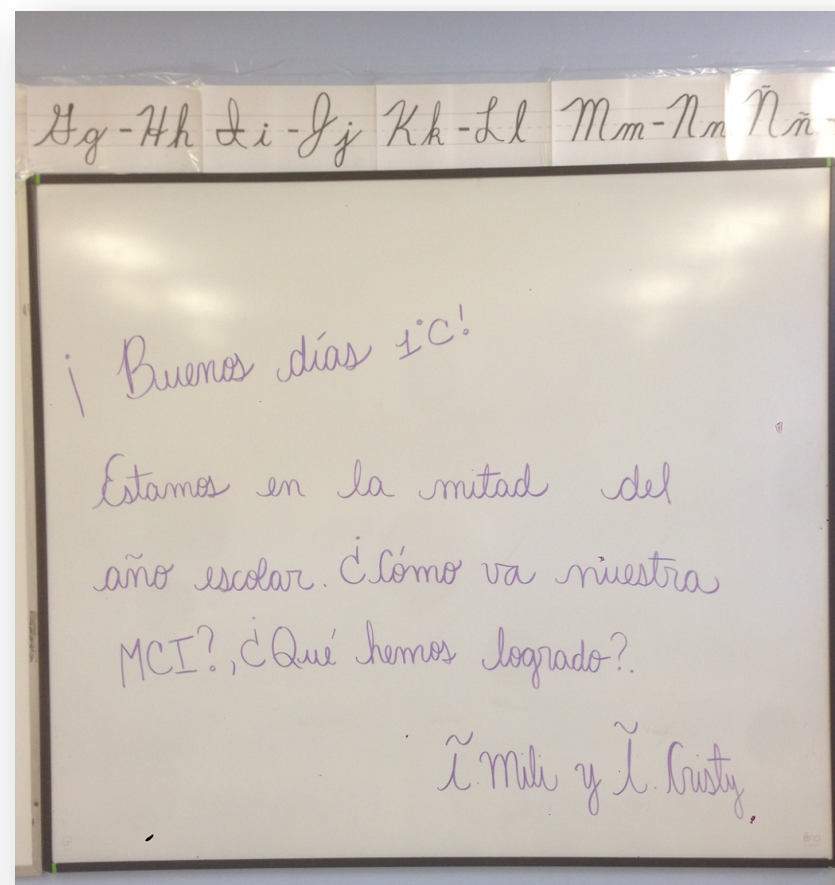
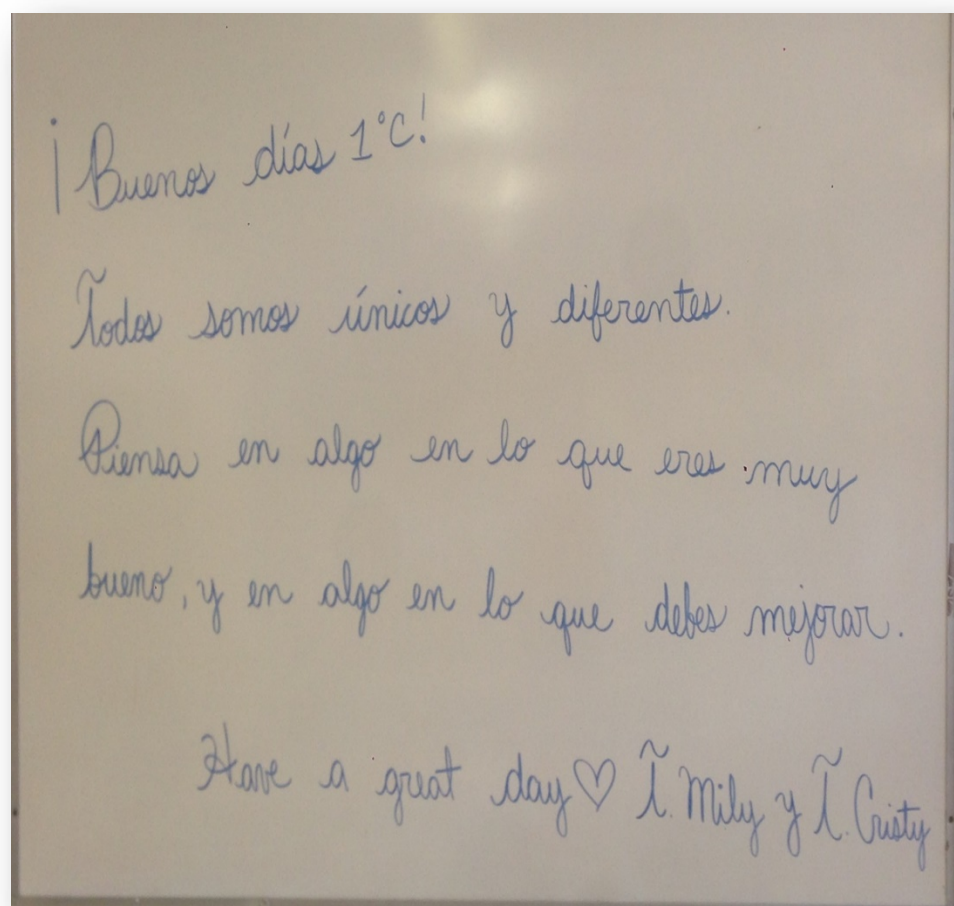
Fuente: Ramos (s.f), Unidad Didáctica: “Sentir y Pensar”, (p.29).

Anexo 11. Registro de metas.

	lunes	Martes	miércoles	jueves	viernes
1	A	A	✓	✓	✓
2	✓	✓	✓	✓	
3	✓	✓		✓	
4	✓	✓	✓	✓	✓
5	✓	✓	✓	✓	✓
6	✓		✓	✓	✓
7	✓	✓			✓
8	✓		✓	✓	✓
9	✓	✓		✓	✓
10	✓	✓	✓	✓	✓
11	✓	✓	✓	✓	✓
12	✓	✓	✓	✓	✓
13	✓	✓	✓	✓	✓
14	✓	✓	✓	✓	✓
15	✓	✓	✓	✓	✓
16	✓	✓	✓	✓	✓
17	A	A	✓	X	✓
18	✓		✓		✓
19	✓	✓	✓	✓	✓
20	✓	✓	✓	✓	✓
21	✓	✓	✓	✓	✓
22	✓	✓	✓	✓	✓
23	✓	✓	✓	✓	✓

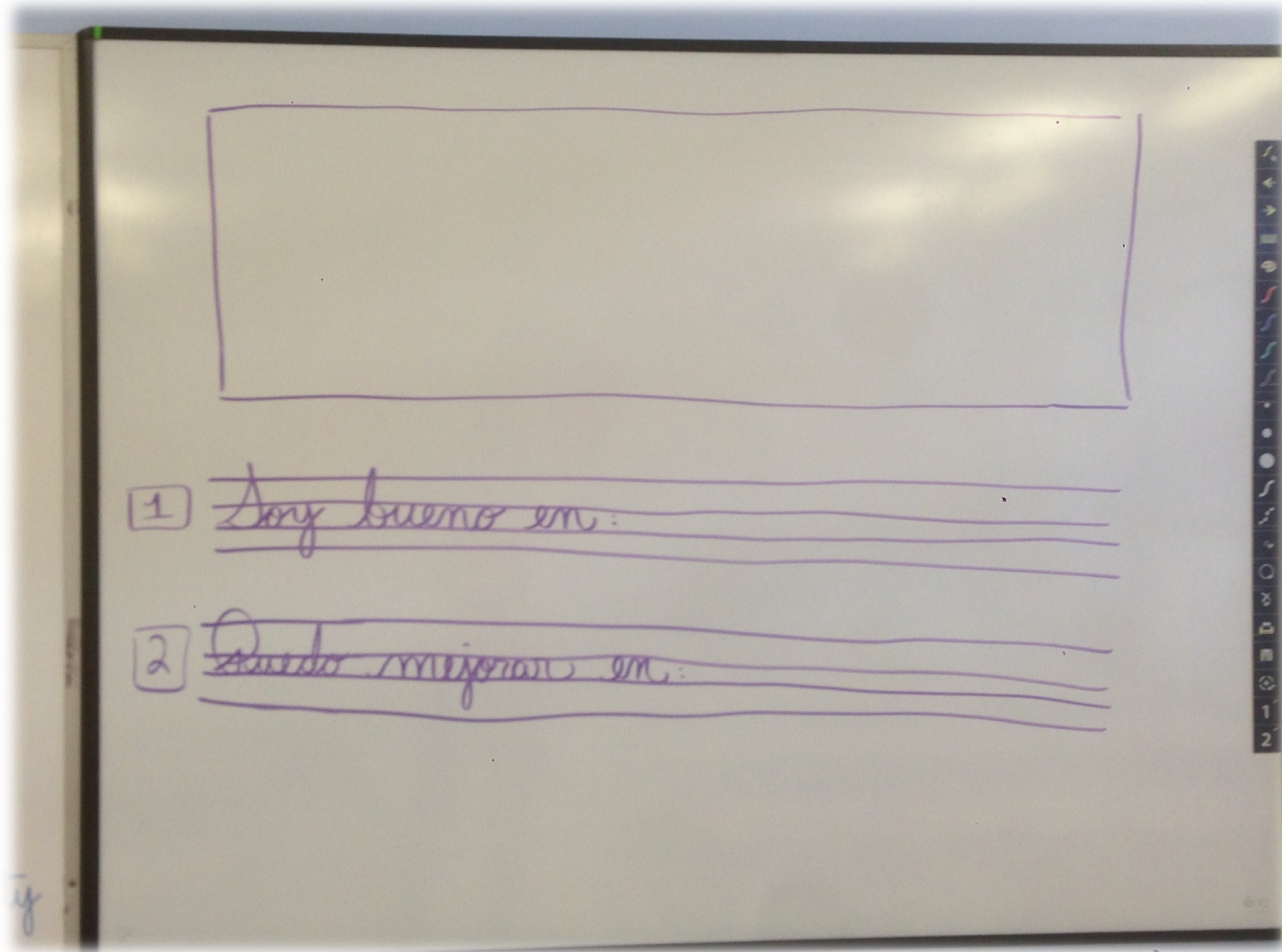
Fuente: creación propia.

Anexo 12. Morning meetings.



Fuente: creación propia.

Anexo 13. Actividad escrita “Reconociendo mis fortalezas y debilidades”.



Fuente: creación propia.