



Habilidades de la inteligencia emocional en estudiantes y madres de grado primero de la Institución Educativa Distrital La Paz*

The emotional intelligence skills applied on first grade students and mothers from the Institución Educativa La Paz

Glomer Liliana Gutiérrez Tamayo*

Artículo recibido 4 de septiembre 2012 | Artículo evaluado 28 de septiembre de 2012

Resumen

El escrito sintetiza el proceso y resultados de la investigación “*Caracterización de la inteligencia emocional de niños y madres de grado primero de la Institución Educativa Distrital La Paz*”. El modelo de Mayer y Salovey (1997) sirvió de referente teórico. Se realizó un estudio de carácter explicativo-comprensivo, con la participación de 37 niños de grado primero con edades entre los 6 y 9 años y sus madres. Se diseñaron tres guías para lograr que los niños identificaran emociones en expresiones no verbales, frases que promovieran la autoconciencia emocional e identificaran emociones en situaciones de aula; con las madres se empleó la entrevista. Los resultados sugieren que la mayoría de los niños y niñas se encuentran en el nivel de percepción, evaluación y expresión de emociones. Tan solo unos pocos alcanzan los siguientes niveles. Las madres se encuentran igualmente en el primer nivel de la habilidad de inteligencia emocional. Además, se evidenció la importancia del docente como figura significativa y modelo emocional desde el sentir y el hacer, con la propuesta pedagógica que desarrolla en el aula.

Palabras clave

Modelo de Inteligencia Emocional de Mayer & Salovey, juego, vínculo, estilos de crianza, violencia y resiliencia.

*La investigación es un estudio descriptivo con perspectiva comprensiva orientado a caracterizar las habilidades emocionales de los niños y niñas de grado primero desde el modelo de Mayer y Salovey, el cual permitió trascender de los datos concretos hacia un plano reflexivo respecto a sus implicaciones y alternativas de acción pedagógica.

****Glomer Liliana Gutiérrez Tamayo**

Magister en Desarrollo Educativo y Social
CINDE

E-mail: liligutt@gmail.com

Abstract

This work summarizes the process and the results of the research "Emotional intelligence description of first grade children and mothers from the Institución Educativa La Paz." Mayer & Salovey model (1997) was the theoretical model chosen. It was developed an explanatory understanding study with 37 first grade children of six to nine years and their mothers. In addition, three guides for identifying emotions in non-verbal expressions were designed; some phrases that promoted emotional self-consciousness and that identify emotions at classroom situations as well. On the other hand, interviews were employed with the mothers. Results suggest the most of children are situated in the perception, evaluation, and expression of emotions level. Just a few of them are able to reach the next levels; the case of mothers is the same. Besides of that, the research revealed the teacher importance as a meaningful figure and an emotional model considering his feelings and actions at the classroom and the pedagogical proposal.

Key Words

Emotional Intelligence Model of Mayer & Salovey, game, attachment, parenting styles, violence and resilience.

El presente trabajo se centra en caracterizar las habilidades emocionales que poseen los niños, las niñas de Grado Primero de la Institución Educativa Distrital La Paz, y sus respectivas madres, a la luz del modelo de inteligencia emocional de Mayer y Salovey 1997, a partir de estrategias que están fundadas en las mismas situaciones cotidianas que vivencian los niños en el espacio escolar y familiar.

En primer lugar se plantea el problema: ¿Qué habilidades del modelo de inteligencia emocional de Mayer y Salovey, poseen los niños y madres de grado primero del Colegio La Paz? Para resolverlo, se realizó un estudio de antecedentes de las problemáticas a nivel emocional que presentan los niños y niñas en el aula en básica primaria de la localidad Rafael Uribe Uribe de Bogotá, así como de las estrategias de educación emocional que utilizan las orientadoras para minimizarlas. Del grupo de 37 orientadores(as), solo 19 respondieron completamente la encuesta. El 37.84% correspondiente a 14 de ellos(as) que laboran en básica primaria, respondieron que las problemáticas emocionales que afectan significativamente a sus estudiantes son la falta de afecto y saber expresarlo, producto del abandono por parte de alguno de sus padres, la soledad, el aislamiento, la desmotivación, la ansiedad, la dificultad para establecer vínculos de amistad, la rebeldía, la tristeza, la baja autoestima, los juegos bruscos, así como

la agresividad al no tolerar ofensas y responder a través del matoneo con amenazas, insultos, el uso de apodos, en general el irrespeto físico y verbal hacia el otro.

Las estrategias que comúnmente utilizan para minimizar dichas problemáticas son los talleres de diversos tópicos, que desarrollan en las direcciones de grupo, tales como: autoeficacia, autocontrol, fortalecimiento de la autoestima, la resolución de conflictos, el vínculo afectivo, la comunicación asertiva, entre los más significativos.

En segundo lugar, se realizó una indagación con la docente del aula del Grado Primero del Colegio La Paz acerca de las problemáticas y estrategias que utilizaba para dar solución al conflicto en el aula. Particularmente lo que sucede con los niños y niñas no es distinto a lo encontrado en las otras instituciones educativas indagadas, el cincuenta por ciento de los niños y niñas no vivían con su mamá, estaban a cargo de sus papás, abuelas, tías, madrinas quienes hacían las veces de cuidador-protector, muchos carentes de afecto, vivenciando situaciones de violencia en sus hogares. Sus historias de vida pasadas y presentes hacían presencia en el aula y se manifestaban de múltiples maneras, habían robos continuos, algunos niños no tenían hábitos, no seguían normas ni instrucciones, se les veía desmotivados, dispersos, habladores o dema-



siado callados, unos tranquilos, otros exaltados, que explotaban al menor contacto del compañero con puños y patadas, en muchas ocasiones el clima del aula se tornaba difícil para cumplir con las actividades académicas. La docente procuraba generar un ambiente tranquilo en el aula y establecer una relación empática con ellos, los escuchaba, los contenía emocionalmente, hacía constantes altos en el camino durante la clase para resolver los conflictos.

En tercer lugar, se analizó el marco legal del componente emocional desde la Ley General de Educación. Dentro de los fines de la educación, el Artículo 5, nos habla de la formación integral del educando que contempla lo moral, lo espiritual, lo social, lo afectivo, lo ético y demás valores humanos, mediante acciones como la promoción del conocimiento de sí mismo, la autoestima, la construcción de la identidad sexual, la afectividad, el respeto mutuo, que prepare a los educandos para una vida familiar armónica y responsable y que parta de sus necesidades psíquicas, físicas y afectivas, todo ello es viable siempre y cuando la mirada hacia el estudiante sea integral, desde reconocimiento de su historias de vida.

Ahora bien, para el distrito capital, desde el Plan Sectorial de Educación, Bogotá 2008-2012, la Secretaría de Educación en su propuesta educativa de Reorganización Curricular por Ciclos, tiene el propósito de tras-

cender lo cognitivo y por ello involucra las dimensiones socioafectiva y físico-creativas para lograr una educación de calidad y considera que la escuela debe asumir una responsabilidad social frente a la formación integral de los educandos, que parta de sus necesidades, que tenga como referente el desarrollo y fortalecimiento de la dimensión socioafectiva, que le permita al niño o la niña ir construyendo su proyecto de vida y desenvolverse en el mundo de hoy. A pesar de que la norma es explícita al afirmar que la formación en estos temas, no exige asignatura específica porque debe incorporarse al currículo y desarrollarse a través del plan de estudios, en la realidad de las instituciones educativas y en particular las de la localidad Rafael Uribe, no se contempla la integralidad porque por un lado van las áreas fundamentales y por otro, como mencionan las orientadoras, las direcciones de grupo que apuntan a las necesidades psíquicas, físicas y afectivas. Además, no hay evidencia en la localidad donde se implementen estrategias basadas en el modelo de Inteligencia Emocional de Mayer y Salovey.

Con base en estos elementos de investigación se propuso como objetivo general caracterizar las habilidades de la inteligencia emocional desde el modelo de Mayer & Salovey, que poseen niños y niñas de grado primero de la institución educativa La Paz, sus padres, madres y/o cuidadores.

Este proyecto es importante porque permite visibilizar las fortalezas y carencias a nivel emocional de los niños y niñas de grado primero y que determinan su desarrollo integral con el ánimo de diseñar propuestas pedagógicas y didácticas que desde la escuela les permitan optimizar los niveles de inteligencia emocional y mejorar así su calidad de vida, la convivencia escolar y ciudadana.

Extremera y Fernández Berrocal (2004) afirman que los estudios en neurociencia reconocen la importancia de la dimensión emocional para el desarrollo integral del ser humano. Ya no debe ser una educación centrada en las competencias intelectuales, sino que el aprendizaje de habilidades emocionales, es el motor del niño en desarrollo; es la educación emocional la herramienta indispensable para la reflexión, la toma de decisiones, el establecimiento de vínculos y relaciones positivas que repercuten en una sana convivencia, en una buena resolución de conflictos, en bienestar, en felicidad.

El concepto inicial de inteligencia emocional (IE) que proponen Salovey y Mayer (1990), se derivó de investigaciones en psicología sobre los tres componentes de la mente: la cognición (pensamiento), el afecto (sensación), y la volición (motivación), estos estudios propusieron que la inteligencia emocional estaba conectada con los dos primeros componentes: cognición y afecto. La inteligencia perte-

nece al componente cognitivo de la mente y se refiere a la manera en que uno se dedica a tareas relativas a la memoria, al razonamiento, al juicio y al pensamiento abstracto. Conceptualizan inicialmente la IE "como un subconjunto de la inteligencia social que implica la capacidad de supervisar los sentimientos y emociones propias y de los demás, para discriminar entre ellos y utilizar esta información para guiar la acción y la reflexión". (p.189).

La inteligencia emocional actualmente la definen como "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 & Salovey, 1997 p. 10).

Estos autores plantean un modelo que permite caracterizar la inteligencia emocional desde cuatro dimensiones: La percepción emocional, la emoción facilitadora del pensamiento, la comprensión emocional y la regulación emocional. La percepción emocional compromete la habilidad de prestar atención y decodificar acertadamente las emociones en la expresión facial, movimientos corporales, tonos de voz, dibujos, etc. Incluye además la habilidad para identificar las emociones propias y las sensaciones fisiológicas y cogni-



tivas que las acompañan. La emoción facilitadora del pensamiento radica en la habilidad de aprovechar las emociones para facilitar diversas actividades cognitivas como el pensamiento, para tomar decisiones que ayuden a la resolución de problemas, sirve para atender a lo que es realmente importante. La comprensión emocional involucra el designar o etiquetar las emociones con palabras y reconocer las relaciones que se establecen entre las emociones y el lenguaje afectivo. Un individuo es emocionalmente inteligente cuando es capaz de reconocer que los términos utilizados para describir las emociones se dividen en familias y grupos de emociones distintas. Y, la regulación emocional habilita a los individuos para ejercer un estado de ánimo estable y utilizar estrategias de reparación como evitar actividades desagradables o la búsqueda de actividades que le son gratificantes. La capacidad de ayudar a otros a mejorar o reparar sus estados de ánimo es también una habilidad importante en esta dimensión.

El Modelo de Mayer y Salovey se ha medido a través de una serie de instrumentos, se destaca la MSCEIT (Prueba de Inteligencia Emocional Mayer-Salovey-Caruso, 2002), citado por Rivers, Brackett, Salovey y Mayer (2007). Este test se compone de ocho tareas (141 ítems), miden varios aspectos de la inteligencia emocional. Por ejemplo, la percepción emocional se mide preguntando a los participantes si identifican emociones

en los rostros y dibujos. La emoción facilitadora del pensamiento, se evalúa solicitando a los participantes que identifiquen qué emociones promueven cierto tipo de reflexiones a partir de situaciones dadas. La comprensión emocional se mide al analizar cómo las emociones se pueden mezclan o fusionar [p. ej., "¿Que emociones son más cercanas al desprecio: (a) tristeza y miedo o (b) ira e indignación?]. La auto regulación emocional y la regulación hacia los demás, se mide al presentar viñetas que describen una situación social y se pregunta cómo las emociones se pueden regular ante esa situación.

Otra escala, tipo autoinforme es la Trait Meta-Mood Scale (TMMS, de Salovey, Mayer, Goldman, Turvey & Palfai, 1995), citado por Rivers et al (2007), consta de 48 ítems, fue diseñado para evaluar la inteligencia emocional percibida, desde los factores percepción, comprensión y regulación emocional.

Para Fernández-Berrocal y Extremera (2005) afirman "Si los alumnos que vamos a evaluar tienen menos de 16 años, las pruebas de habilidad como el MSCEIT pueden ser un problema, debido a que la prueba requiere un nivel medio-alto de comprensión lectora que dificulta sensiblemente su cumplimentación. Incluso, en el caso de que un niño por debajo de esas edades cumplimentara totalmente el instrumento siempre quedará la duda de si unos bajos resultados en la prueba son

debidos a niveles bajos de IE o a niveles deficientes de comprensión lectora de los ejercicios, situaciones y respuestas emocionales" (p. 85).

Investigaciones realizadas por Fernández-Berrocal y Extremera (2004) les lleva a afirmar que la mayoría de estudios sobre la influencia de la Inteligencia Emocional en el funcionamiento personal, social y académico se han llevado a cabo en estudiantes universitarios y adolescentes. "Los estudios realizados en Estados Unidos han mostrado que los alumnos universitarios con más IE (evaluada con el TMMS) informan menor número de síntomas físicos, menos ansiedad social y depresión, mejor autoestima, mayor satisfacción interpersonal, mayor utilización de estrategias de afrontamiento activo para solucionar sus problemas" (p. 5). En Málaga, España, los autores llevaron a cabo un estudio con estudiantes adolescentes de grados 3 y 4 de ESO, concluyen que "Los resultados mostraron nuevamente que altos niveles de IE (TMMS) predicían un mejor bienestar psicológico y emocional en los adolescentes, es decir, menor sintomatología ansiosa y depresiva y menor tendencia a tener pensamientos intrusivos" ... "El estudio puso en relieve conexiones entre rendimiento escolar e IE; concretamente, mostró que la inteligencia emocional intrapersonal influye sobre la salud mental de los estudiantes y este equilibrio psicológico, a su vez, está relacionado y afecta al rendimiento académico" (p. 9).

De la revisión teórica efectuada no se encontró evidencia de investigaciones en inteligencia emocional desde el modelo de Mayer y Salovey 1997, que incluya niños en edad escolar como los niños y niñas de la muestra. Se selecciona este modelo porque tiene suficiente base teórica del constructo inteligencia emocional, sus autores no solo se han centrado en el desarrollo teórico de su modelo, sino en la creación de instrumentos de evaluación que mantienen su vigencia y aplicación de la inteligencia emocional percibida y la satisfacción laboral, el consumo de drogas, la depresión, las relaciones interpersonales y el área educativa, entre otros.

Metodología

Experiencia de investigación en el aula de carácter explicativo con perspectiva comprensiva que se orienta a caracterizar las habilidades emocionales de los niños del grado primero de la Institución Educativa La Paz y sus respectivas madres, desde la conceptualización que hacen Mayer y Salovey, 1997, de los niveles de habilidad de inteligencia emocional. Se realiza una mirada al complejo mundo de la experiencia humana, con base en el análisis de los datos tanto cuantitativos como cualitativos que arrojan los instrumentos utilizados.



Población

El Colegio La Paz Centro Educativo Distrital atiende a 549 niños y niñas del grado preescolar a quinto, en ambas jornadas; las edades oscilan entre los 5 y los 13 años de edad. La institución se encuentra ubicada en el territorio Diana Turbay-Marruecos, UPZ 55, territorio que ha sido priorizado por el Hospital Rafael Uribe y por la Secretaría Local de Integración Social por presentar los más altos índices de vulnerabilidad y por concentrar mayor población y más específicamente niños, niñas y adolescentes.

Muestra

Dada la vinculación de la autora del presente estudio como Orientadora Escolar de la Institución Educativa Distrital La Paz, se determinó trabajar con 37 niños y niñas de grado primero de la jornada mañana, entre los 6 y los 9 años de edad y sus respectivas madres o cuidadoras.

Técnicas

Se diseñó y aplicó tres (3) guías para caracterizar la inteligencia emocional de niños, niñas y madres. Se estableció una validez de constructo, en la medida que se elaboraron en correspondencia con la conceptualización de las cuatro habilidades del modelo de Mayer y Salovey 1997 y teniendo en cuenta los contenidos de las pruebas antes menciona-

das y desarrolladas por los autores que facilitarían la interpretación de las respuestas dadas por los participantes, a saber: a) Se evalúa la percepción emocional preguntando a los niños si identifican emociones en las imágenes. b) La emoción facilitadora del pensamiento se evalúa solicitándole a los niños que identifiquen las emociones que conllevan alguna reflexión o pensamiento a partir de situaciones dadas. c) La comprensión emocional implica que los niños conozcan las causas de su estado emocional y las futuras consecuencias de sus acciones. d) La regulación emocional se pretende medir incluyendo situaciones positivas y negativas que les permita reflexionar en función de una respuesta conductual apropiada.

Con base en los datos obtenidos a través de las guías se realizó una entrevista a las madres y a la docente directora de grupo.

Procedimiento

Al iniciar la investigación se hizo una reunión con los padres de familia del grado primero para informarles acerca del proyecto y solicitar su apoyo y colaboración.

Se diseñaron las Guías 1A y 1B, "Identificación de emociones en expresiones no verbales" que consta de 8 imágenes. La diferencia en estas guías radica en que la 1A están las imágenes y los niños deben identificar la emoción para cada una y

en la 1B, están las imágenes y dos palabras que representan la emoción expresada en cada imagen y los niños unen con una línea la imagen y la frase correspondiente. La Guía 2 "Frasas para promover autoconciencia emocional", consta de 18 preguntas. Se le envía la Guía a los padres para que la diligencien en casa, a pesar de que 27 padres y madres la enviaron, aproximadamente 10 la diligenciaron en su totalidad por tal razón no se incluye en el análisis por no ser un número significativo con respecto a la muestra. La interacción con los niños en el momento de su aplicación de esta guía y el trabajo desarrollado en el aula con ellos dieron la pauta para la construcción de las Guías 3A y 3B. La Guía 3A para niños constó de 29 ítems que contenían situaciones ocurridas dentro y fuera del aula. La Guía 3B, con los mismos ítems fue enviada a los 37 padres donde tenían responder para cada ítem ¿Cómo se siente su hijo(a)? ¿Qué cara pondría? y ¿Cómo se siente usted como padre de familia? De las 37 guías enviadas, solo respondieron 11 padres, es decir, el 29.73%, razón por la cual, por ser una muestra poco representativa no se tienen en cuenta para su análisis.

Resultados

Análisis Guía 1A

El análisis de la Guía 1A pretende evaluar las habilidades de la percepción emocional y la emoción facilitadora del pensamiento.

En la primera pregunta se indaga el qué expresa la cara y evalúa la percepción emocional en sí mismos y en los otros. En la muestra de 26 niños, se encuentra que 18 niños identifican correctamente las emociones en sí mismos y en los demás cuando se les pregunta qué expresa la cara. Este dato evidencia que los niños de La Paz, del grado primero tienen la habilidad de hacer la lectura emocional de las situaciones, es decir, pueden realizar con precisión la percepción e identificación de las emociones presentes en la situación referida y esta habilidad es fundamental para responder apropiadamente a las situaciones que comprometen nuestras emociones. Los resultados a esta primera guía permiten observar que el 69% de los niños tienen la habilidad para atender y ser conscientes de las emociones.

Con este referente, el análisis de la muestra problematizaría los ocho niños que quedan por fuera de esta habilidad puesto que sus respuestas dejan ver claramente que no logran reconocer las emociones básicas, es decir no logran distinguir entre

1 Adaptación de la propuesta de Vivas, Gallego y González (2007)



estar triste, cansado, sorprendido o asustado.

Cuando se interroga en las preguntas dos y tres de la guía por qué esta sintiendo lo que siente y qué estará pensando, se pretende evaluar la emoción facilitadora del pensamiento.

De la muestra, 22 niños que constituyen el 83%, pueden establecer una relación coherente entre la emoción y la explicación ofrecida para dicha emoción. Sus respuestas se vinculan directamente a las vivencias particulares en su vida cotidiana en casa, en la calle y en la escuela. Estos resultados muestran que los niños pueden compartir lo que sienten otras personas, pueden tener un pensamiento flexible o relativamente abierto y cambiar sus puntos de vista, sus pensamientos reflejan sus sentimientos. Aproximadamente un 2% de los niños ofrecen una respuesta que evidencia confusión entre emociones como tristeza, miedo y enfado. Un 15%, no responde a la pregunta lo que puede dar a entender que no hay una relación coherente entre emoción y pensamiento y por sus situaciones particulares de vida es posible que bloqueen ciertos sentimientos y no los reconozcan en los otros y se pongan a la defensiva; además, es posible que sean niños carentes de afecto donde sus relaciones vinculares no sean las más adecuadas.

En la pregunta qué estará pensando, se espera que los niños a partir de las emociones que se captan en las imágenes que presenta la guía, cambien su forma de pensar generando pensamientos positivos cuando se está triste o enfadado. Estos cambios obligan a ver las cosas desde distintas perspectivas y pueden promover el pensamiento positivo ante situaciones negativas.

Es más fácil para los niños establecer relación entre la emoción y el pensamiento a partir de emociones positivas como "estoy contenta", "estoy entusiasmada" esto se da en un 42% de los niños, es decir, 10 tiene la habilidad para generar pensamientos íntimamente vinculados con la emoción y mantenerla. En cuanto a las emociones negativas, 6 niños, es decir un 25% de los niños del grado primero del Colegio La Paz, se encuentran en el segundo nivel de la habilidad del modelo de Mayer y Salovey 1997, la emoción facilitadora del pensamiento, porque son capaces de generar intuitivamente un pensamiento que transforme la emoción, lo que quiere decir que algunos de los niños transforman sus emociones negativas en pensamientos positivos.

En cuanto a la Guía 1B, donde los niños unían con una línea la imagen que correspondía a cada sentimiento del recuadro, fue respondida por 31 niños, correspondiente al 83.78%, de los cuales 20 niños, el 64% respondió acertadamente mar-

cando con la línea el sentimiento que expresaba cada imagen y 11 niños, el 36%, tuvo dificultad en el reconocimiento de los sentimientos: estoy sorprendido, tengo miedo y estoy entusiasmado.

Análisis Guía 2

Con las 18 frases se puede evidenciar que los 31 niños tienen la habilidad de identificar correctamente las emociones básicas y al completar los enunciados con sus respuestas comprometen sus vivencias cotidianas, sólo 7 niños, el 22% mencionan las reacciones fisiológicas que acompañan por ejemplo a la emoción miedo.

Para la segunda habilidad, la emoción facilitadora del pensamiento, la gran mayoría integra sus sentimientos a la forma como piensan y expresan las situaciones asociadas a la emoción, vuelven a establecer una relación coherente entre la emoción y la explicación ofrecida para dicha emoción. Vale destacar que en el ítem 11, hubo 5 niños, el 16%, que afirmaron que cuando tienen mucha rabia les provoca jugar, dormir o que los abracen, están generando pensamientos positivos que les permiten optar por una alternativa distinta al pegar como se menciona más adelante. Igualmente sucede con las respuestas al ítem 18 "cuando estoy estresado...", 6 niños, correspondiente al 19%, mencionan que "duermo", "me salgo a la calle", "tomo leche", "voy al parque", "juego" o "veo TV".

En cuanto a la comprensión emocional, se puede mencionar que desde sus vivencias particulares, sus fantasías y en la edad en que se encuentran, los niños poseen la habilidad de dar respuesta al por qué de las emociones que se mencionan en cada una de las frases.

Para evaluar la regulación emocional se tuvo en cuenta especialmente las respuestas a los ítems 10 "lo que más me cuesta controlar es...", 11 "cuando tengo mucha rabia me provoca..." y 13 "me siento culpable de...". El análisis refleja que a 15 niños, el 48%, les cuesta controlar la rabia, cuando sienten esta emoción a 17 niños, el 55% les provoca pegar y 4 niños, el 12%, se sienten culpables de actuar de esta manera. Aquí se evidencia la falta de control emocional, actúan impulsivamente, sin pensar.

Se realiza el análisis de lo expresado por los niños a partir de aquellas emociones que producen bienestar y sentimientos derivados de la alegría, el amor y felicidad. En ese sentido que encuentra que en general los 31 niños son felices, se sienten queridos, sienten amor por su familia, su mamá, su papá. 29 niños, correspondiente al 94%, son felices, se sienten queridos, se animan o sienten amor porque los consienten, los abrazan, los acarician y los quieren. 24 niños, es decir, el 77% afirman que son felices y se animan cuando juegan o salen al parque. 11 niños, el 35% son felices, se ani-



man, se sienten queridos o se admiran porque les celebran su cumpleaños o les den regalos.

En cuanto a aquellas emociones que les producen malestar y sentimientos derivados de la rabia, el enfado, el miedo, la ansiedad, la culpabilidad y la tristeza, se encuentra en general que los 31 niños refieren tener miedo, se enfadan, se sienten tristes odian, sienten temor o les produce ansiedad cuando les pegan o les van a pegar. También incluyen algunos las peleas, cuando hay problemas o que le peguen a la mamá les produce ansiedad o se estresan. 11 niños, correspondiente al 35%, afirman tener miedo, o sentirse tristes porque los dejen solos. 5 niños se sienten tristes, les enfada u odian cuando los regañan. 4 niños se sienten tristes, les molesta u odian cuando no los quieren, no los acarician, no les dan cariño.

Análisis Guía 3

A partir de las 29 frases se puede evidenciar que 17 niños identifican correctamente cuando se sienten felices, hay 4 niños que responden "bien" y 2 niños que no respondieron a 9 preguntas relacionadas con la emoción positiva feliz. Para identificar si perciben las emociones en los demás, se les preguntó ¿qué sentiría la profe? 18 niños responden "feliz", 3 niños responden "bien" y 2 niños no responden.

En el caso de identificar correctamente la emoción de tristeza, se evidencia que 5 responden "mal", 16 niños responden "triste" a las 20 frases que contienen situaciones negativas que frecuentemente se presentaban al interior y fuera del aula, hay 2 niños que no responden. Al indagar qué sentiría la profe, en la misma proporción, 16 responden "triste", 5 afirman "mal" y 2 no respondieron.

Se puede entonces afirmar que la gran mayoría de los niños y niñas que respondió la Guía 3 se encuentra en el primer nivel del modelo de inteligencia emocional de Mayer y Salovey, identifican una emoción básica. Solo 7 niños podrían tener alguna dificultad para etiquetar las emociones o que en su contexto cotidiano son nombradas de esta manera "bien" o "mal".

Para el segundo nivel de habilidad, la emoción facilitadora del pensamiento, el ejercicio mismo de pensar la situación contenida en la frase y preguntarles que sienten, está evidenciando que se encuentran en este nivel por cuanto en cada frase hay una gama de emociones implicadas y en general los niños tienen la habilidad para descifrarlas y manifestarlas "me siento alegre", "furiosa", "feliz", "preocupada", "orgullosa", "asustada", etc. Igualmente establecen una relación coherente entre la emoción y la explicación ofrecida para dicha emoción acorde con la frase.

El análisis de la muestra problematizaría los 7 niños que quedan por fuera de esta habilidad puesto que sus respuestas dejan ver claramente que no logran reconocer las emociones básicas, puesto que no distinguen entre estoy triste y estoy cansado o entre estoy sorprendido y tengo miedo.

En cuanto a la tercera habilidad del modelo, la comprensión emocional, dadas las situaciones descritas en cada frase, al preguntar a los niños qué haría la profe, aun cuando hubo respuestas en los niños donde manifiestan que la emoción les genera un tipo de acción particular que va en pro de ayudar al otro, lo que permite evidenciar actitudes empáticas como "yo no hago eso", "le digo que no peleen eso es muy grosero", "le ayudaría al niño golpeado, yo no lo dejaría votado", "me pongo brava porque le está pegando a la niña y eso no se hace" y "me siento rabioso porque le pegaron a uno de mis amigos". En situaciones referidas a ellos, en general los 23 niños claramente reconocen las causas y consecuencias de las emociones en su docente, refieren "me felicitaría" "nos abraza", "se siente orgullosa de sus estudiantes" o "regañaría" que es la respuesta más recurrente cuando las situaciones afectan directamente a los niños y en general el clima del aula.

Para evaluar la cuarta habilidad, la regulación emocional se tuvo en cuenta las frases: "3. Observo que

un niño(a) agrede físicamente a un(a) compañerito(a) del salón", "7. Se burlan de mí porque me caí de la silla", "11. A la hora del recreo me empujaron y me raspé las rodillas", "12. Un(a) compañerito(a) del salón interrumpe la clase por estar molestando", "13. Me cuesta trabajo controlarme y golpeo a mis compañeros(as)", "17. Mi profe me llama constantemente la atención por comportarme inadecuadamente", "20. Recibo burlas de mis compañeros(as)", "25. Rompo las citaciones que envía la profe para mi papá o mi mamá" y "28. Mi mejor amigo(a) me pega".

Hubo algunas respuestas que vale la pena mencionar a pesar de que no se encuentran detalladas en los datos descriptivos, cuando se les leía la frase y se les preguntaba ¿cómo te sientes? Algunos niños al expresar la emoción la acompañaban con una acción, p.e., en la frase 3, manifiestan "los calmo y los separo", "le digo que no peleen, eso es muy grosero", "Yo le ayudaría al niño golpeado porque yo no lo dejaría votado", "Muy mal porque golpea a un compañerito, pasa con Cristian que sabe pelear", "Muy mal porque eso es no respetar, hay que cuidar a los humanos y al mundo" "Mal, porque está rechazando a mi amigo".

Algunas respuestas manifestadas por los niños a la frase 12 fueron "Triste porque eso no puede pasar, tiene que estar haciendo las tareas", "Carlos se atrasa e inte-



rrumpe la clase, me siento triste no puedo seguir copiando" "Mal porque no me dejan trabajar", "Mal porque no deja hacer clase", "Triste, le digo que nos deje hacer la tarea", "Triste, por interrumpir la clase no oímos lo que tenemos que hacer", "Furiosa y les digo que no molesten", "Aburrido porque a mi me gusta estar juicioso", "Le digo que se siente, que haga silencio, me duele la cabeza, me pongo triste", "Mal porque uno ya debería aprender qué es y qué no es", "Mal porque eso deja a la profe cansada, Carlos ahorita corrió por todo el salón, él debiera sentarse y hacer tareas, él no trabaja en clase.

En la frase 13 "No pasa porque no soy atrevido", refiere Alfonso: "Si pasa, me siento triste porque eso es mala educación. Ahora estoy acompañado de Magda y me siento feliz", "Si ha pasado, me siento mal porque eso no lo debo hacer" "No pasa porque yo no le pego a los compañeros", "Si pasa, me provocaron, muy mal", "No pasa porque a mi no me gusta pegarle a las compañeras, no me gusta meterme en problemas", "Mal porque me da tristeza, me arrepiento", "Porque alguien me ha molestado y yo le he dicho, y él me dice que peleemos, entonces cuando alguien me vaya a robar qué hago? ¡Me defendiendo!"

Lo expresado por los niños en la frase 17 "Pasa solo con Cristian", "No pasa porque yo no soy así. Hay niños que toca que les llamen la atención porque hay veces no trabajan", "Si pasa, mal porque tengo que hacer

caso, quedarme en el puesto y trabajar", "Eso no me pasa, pasa con Carlos, Alfonso y Cristian" "No me porto mal porque eso estresa a la profe".

A la frase 20 algunos respondieron "Triste porque burlarse no nos hace mejor. Es malo hacerlo varias veces, eso es mala educación" "Triste, le digo a la profe". Para la frase 25 mencionaron "No lo hago porque eso es mala educación y eso a uno lo regañan por eso uno no tiene por qué romper la nota" "Triste, mi mamá me dice que si me porto mal me pega", "Si paso, yo le conté a mi hermana que me pusieron nota y ella dijo ¿porqué no la arrancamos?" "Mal porque si lo citan a uno es porque se ha portado mal", "No pasa porque uno tiene que entregarlas" y finalmente algunas respuestas a la frase 28 "A veces Sonia si me pega, isi son amigas no se debe pegar!", "Si ha pasado, Cristian me pega cuando juego con él, no debe pasar porque es de mala educación", "Luisa me ha pegado, pero jugando, se disculpa", "Nunca pasa, porque somos mejores amigos y ellos no se tienen que pegar" "No pasa, porque los mejores amigos comparten, son cariñosos, juiciosos".

Para este nivel de regulación emocional, a partir de las situaciones específicas en las frases mencionadas, se evidencia que tres niños, nombrados directamente por sus compañeros son aquellos que presentan dificultad para regular su emoción y constantemente acuden

o a la agresión o que manifestaban emociones y conductas que alteraban el clima del aula.

A las frases 13 y 17, las respuestas de 16 y 12 niños, respectivamente, fueron "eso no pasa conmigo", en la frase 25, 14 niños mencionan "no hago eso" y en la frase 28, 12 niños relatan "no me pasa porque es mi mejor amigo", dado lo anterior, se puede concluir que para estas situaciones tan particulares de los niños del grado primero del Colegio La Paz, a excepción de 3 niños, 20 estarían en este nivel porque están utilizando sus propios sentimientos de forma acertada en lugar de actuar sobre ellos sin pensar.

En términos generales, para la edad, el grado en que se encuentran y el contexto en que se desenvuelven los niños, las cuatro habilidades del modelo de inteligencia emocional de Mayer y Salovey que se pretendían evaluar a partir de la guía de identificación de emociones en situaciones de aula, se encuentran en un nivel básico que hay que comenzar a potenciar.

Estos resultados específicamente para esta guía, probablemente estén dados por el tipo de interacción que se estableció con la docente durante el año lectivo, quien procuró generar un ambiente tranquilo en el aula y establecer una relación empática con ellos, los escuchaba, los contenía emocionalmente, reconocía sus propias emociones y las confrontaba

con las de los niños. La docente en la entrevista expresaba "sus dificultades emocionales estaban de por medio todo el tiempo en las actividades académicas, salían a flote todo el tiempo, entonces las actividades completas era difícil realizarlas porque había que hacer pares todo el tiempo para resolver conflictos, para aclarar situaciones, para contener a algunos, para buscar ayudas".

Al respecto, Fernández-Berrocal (2005, p. 357) afirma que "los niños en pleno inicio de su formación emocional, apenas son conscientes del estado emocional que los inunda, desatienden el origen y los motivos de sus reacciones y gozan de una perspectiva individualista". El quehacer de la docente y que le demandaba tiempo, era intentar que tuvieran la capacidad de reconocer la naturaleza de ese malestar emocional, particularmente, y valorar las posibles reacciones futuras estas cualidades, según estos autores, son potencialmente enseñables a edades tempranas. La docente afirmaba "Yo reconocía mi malestar emocional frente a ellos, cuando los confrontaba y les decía que eso me molesta y me ponen muy furiosa o me da mucha tristeza. Siento que uno debe tener la capacidad de reconocer sus sentimientos frente a ellos, porque somos sujetos emocionales a pesar de ser maestros". Al respecto, Vallés, A (2009), menciona que el docente favorece la expresión emocional de sus estudiantes cuando los felicita por algún logro



personal o tareas realizadas y actúa como modelo agradeciendo cosas o conductas, promueve la cooperación o ayuda entre los niños, anima a resolver pacíficamente los conflictos, dialoga constantemente con ellos sobre las relaciones y problemas que sucedan en el aula. Fomenta la regulación emocional cuando realiza actividades específicas como ejercicios de respiración y relajación, reconoce que algunas actividades de clase son difíciles y les alienta a realizarlas, escucha y orienta sus problemas personales, tranquiliza a aquellos niños ansiosos, preocupados, tristes, etc., actitudes éstas que se evidenciaron frecuentemente en la relación de la docente con los niños de grado primero.

Uno de los aspectos a tener en cuenta es que los resultados a las respuestas de los niños se socializaron con las madres en el momento de la entrevista y a partir de la reflexión que se hacía en torno a las respuestas de los niños, ellas iban relatando situaciones asociadas a las respuestas emocionales que involucraban tanto a los niños como a ellas mismas y también les permitió evocar eventos pasados que hacen parte de sus historias de vida.

La identificación de los niveles de inteligencia emocional en que se ubican los niños y niñas del estudio a partir de los análisis descriptivos anteriores, se relaciona con el análisis fruto de las entrevistas

realizadas a los niños, madres y a la docente, como se presenta a continuación.

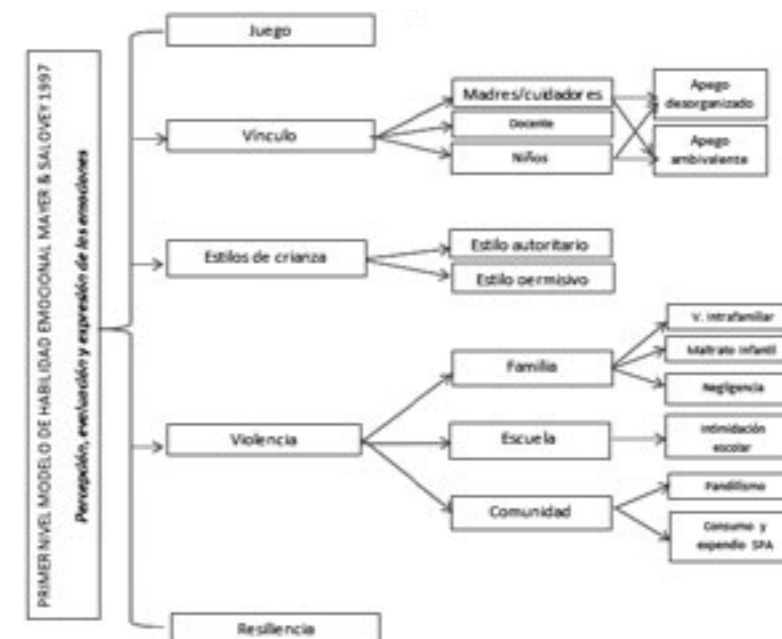
Entrevistas a madres

De los análisis de los datos descriptivos y la información que aportan las entrevistas emergen las categorías juego, vínculo, estilos de crianza, violencia y resiliencia, que dan cuenta de elementos del contexto y del tipo de interacciones que establecen los niños entre sí, ellos con sus familias, y con su docente.

Los relatos de las madres en categorías como el vínculo, los estilos de crianza y la violencia, permiten evidenciar que habilidades como la emoción facilitadora del pensamiento, la comprensión y regulación emocional difícilmente se perciben o identifican dadas las situaciones que ellas mencionan².

² Para conocer en profundidad los testimonios de las madres entrevistadas en relación con las categorías emergentes, consultar la tesis GUTIERREZ, G. (2012) "Caracterización de la inteligencia emocional de los niños, niñas y madres de grado primero de la Institución Educativa Distrital La Paz" UPN-CINDE Bogotá.

Esquema 1: Categorías emergentes



Fuente: Elaboración propia

Conclusiones y recomendaciones

Es innegable que el entorno familiar en el que se desenvuelve el niño o la niña, representa la pieza principal en su andamiaje emocional, motor de vida y de relaciones. Por ello se piensa que la educación emocional, el aprendizaje de las habilidades de la inteligencia emocional, deben impulsarse inicialmente en el hogar y luego en la escuela como parte de su desarrollo integral.

¿Cómo esperar que un niño de La Paz se sienta valorado, comprendido, respetado si en su hogar no encuentra ese punto de atención, contención y acogida? Para poder enten-

der el mundo interno de muchos de los niños de grado primero, hay que partir de entender las relaciones que han establecido con su familia, con su grupo social más próximo, cómo se han adaptado a las circunstancias que los reprime o los hace crecer, cómo se han construido a partir de ese otro, sea madre, o padre, aquel adulto que asume ese rol y que lleva en sus recuerdos huellas de dolor por la violencia que enfrentó en su infancia, que encontró unos vínculos débiles y relaciones distanciadas. Lo importante es el ahora de estos niños, también de sus madres y aquí la escuela entonces juega un papel importante, porque los niños y sus familias, no son tabulas rasas, no cuenta sólo lo académico, tan vital



es educar las emociones, por ello hay que empezar a transformar las relaciones familiares, esos vínculos afectivos, porque el vínculo es la base sobre la que se construyen los seres humanos.

Teniendo en cuenta el análisis de la investigación se puede concluir que los niños y niñas de Grado Primero poseen en un nivel básico, los cuatro niveles del modelo de inteligencia emocional de Mayer y Salovey: percepción, evaluación y expresión emocional, la emoción facilitadora del pensamiento, la comprensión emocional y la regulación emocional. En general, los niños tienen la habilidad de identificar correctamente sus propias emociones y las de los demás y sus respuestas comprometen sus vivencias cotidianas, se les facilita más cuando se les menciona inicialmente la emoción a diferencia de cuando se les pregunta ante una situación ¿qué sientes? Sólo 7 niños, de 31, mencionan las reacciones fisiológicas que acompañan por ejemplo a la emoción miedo.

Para el segundo nivel, la emoción facilitadora del pensamiento, la gran mayoría integran sus sentimientos a la forma como piensan y expresan las situaciones asociadas a la emoción, establecen una relación coherente entre la emoción y la explicación ofrecida para dicha emoción. De 31 niños que respondieron la guía 2, 5 niños, afirmaron que cuando tienen mucha rabia les provoca jugar, dormir o que los abracen, están

generando pensamientos positivos que les permiten optar por una alternativa distinta al pegar.

Con respecto a la comprensión emocional, teniendo en cuenta la edad sus vivencias particulares, sus fantasías y el contexto en el que se desarrollan, los niños de Grado Primero del Colegio La Paz, poseen la habilidad de dar respuesta al por qué de las emociones que se mencionan en cada una de las frases. Tienen la habilidad, a partir de las situaciones particulares de aula de comprender las emociones de los otros (docente y compañeros) y las consecuencias de las mismas.

En cuanto a la regulación emocional, se evidencia en algunos niños que poseen algunas habilidades básicas dentro de este nivel que les permite pensar y tomar posición frente a situaciones que en otros provoca impulsividad y agresión. Los resultados del análisis de la Guía 2 dan cuenta que a 15 niños de 31, les provoca pegar y a 17 niños de 31, lo que más les cuesta controlar es la rabia. En la Guía 3, de 23 niños que respondieron, 14 afirman categóricamente "no pasa conmigo" o "yo no hago eso" refiriéndose a situaciones de aula de pérdida de control emocional asociado a agredir físicamente a un niño, burlarse de él o molestar en clase.

Como lo destaca Mayer (2001) para esta habilidad juega un papel primordial el vínculo, esa interacción

tan importante que se establece con ellos desde su nacimiento, el adulto comienza a modelarle ese tipo de expresiones emocionales a través de la sonrisa, del lenguaje corporal y emocional, situación que referían las madres en la entrevista.

En cuanto a las madres, a partir de las respuestas que dan acerca de las emociones de sus niños, se puede evidenciar que poseen las tres primeras habilidades del modelo de inteligencia emocional en un nivel básico, esto es, la percepción, evaluación y expresión de las emociones, la emoción facilitadora del pensamiento y la comprensión emocional. Poseen la habilidad de hacer lectura de las emociones de sus niños, establecen una relación coherente entre la emoción expresada por sus niños y la explicación de la misma, relacionadas con su vida cotidiana y comprenden las causas de dichas emociones.

Dado que en la Guía 2, frases para promover la autoconciencia emocional y la Guía 3, identificación de emociones en situaciones de aula, no estaban dirigidas hacia ellas, es difícil a partir de las respuestas, tener precisión en sus propias habilidades de inteligencia emocional a partir de estos instrumentos. Pero, para el caso particular de las entrevistas, se desprenden de éstas, relatos de niños y madres que evidencian que la violencia los ha permeado desde su infancia, los estilos de disciplina utilizados como el castigo físico, dan

cuenta que hay un déficit en cuanto a regulación emocional se refiere, no hay un aprendizaje previo que les permita pensarse sus emociones de la manera como lo presenta el modelo. Se visibilizan muchas situaciones de la vida diaria en los niños y sus madres que desencadenan respuestas emocionales negativas y a pesar de que exista una reflexión posterior al uso del castigo físico y reconocimiento de haber tenido la posibilidad de actuar de otra manera, en el momento de los eventos se actúa por impulso, por tanto, para las madres, el segundo nivel del Modelo no se cumple, porque la emoción no se convierte en facilitadora del pensamiento para generar un acción y situación diferentes, las emociones que expresan generan un estado de bienestar -desahogo de estrés- y malestar por haber incurrido en acciones violentas y haber causado dolor.

Si el desarrollo emocional es el motor de vida de todo individuo, se requiere que tanto el niño como su adulto significativo tengan la capacidad de interactuar afectiva y efectivamente sin la mediación de la violencia (con su carga emocional). La institución educativa, a través de la escuela de padres y en las reuniones con los directores de grupo, tiene, en primer lugar, la tarea de estrechar el vínculo con los padres, y en un esfuerzo conjunto aprender a desarrollar sus competencias emocionales, el primer paso se dio durante el año lectivo cuando el interactuar de



la docente con los niños se estrecharon sus vínculos y desde el reconocimiento de sus historias de vida, la mirada hacia los niños no fue desde las carencias, sino de sus potencialidades; por ello, es tan importante que el rol del docente se resignifique y es entonces cuando cobra validez lo afirmado por Fernández-Berrocal y Ramos (2005) "el profesor ideal para este nuevo siglo tendrá que ser capaz de enseñar la aritmética del corazón y la gramática de las relaciones sociales" (p.374).

Dice el refrán popular "nadie da de lo que no tiene", el primer paso es el reconocimiento de su ser emocional. De igual manera, las reuniones de docentes y las jornadas pedagógicas, se constituyen en una oportunidad para desarrollar en su equipo docente estas habilidades en sí mismos. Tanto los niños como los adultos requieren un desarrollo emocionalmente sano, ese aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser es posible lograrlo a través de la adquisición de las habilidades de la inteligencia emocional, porque a partir de ellas, estarán en la capacidad de afrontar eficazmente los desafíos que se les presenten en su vida cotidiana y porque les permitirá mejorar su salud mental y emocional.

Para que los niños se sientan amados, se requiere de unos padres que los amen, que expresen su afecto de forma positiva. Estudios citados por Cuervo (2009) evidencian que los

niños cuyos padres responden negativamente a sus demostraciones de afecto, tienden a compartir menos con otros, son más agresivos verbalmente, y evitaban el contacto social, por el contrario los niños que tienden a enfocarse más sobre los sentimientos mientras se relacionan con sus pares, tienen padres que muestran los mismos comportamientos sociales y afectivos cuando interactúan con sus hijos y aquí cobra importancia el cambio en los estilos de crianza autoritarios y permisivos que poseen las madres del presente estudio. La familia y unas pautas de crianza adecuadas, una buena dosis de afectividad, comunicación y apoyo entre padres e hijos, desde la primera infancia, son fundamentales para el crecimiento personal, la interiorización de valores, la adquisición de habilidades sociales y la toma de decisiones para resolver los conflictos que se suscitan en las relaciones humanas.

De otra parte, en la institución educativa se debe resignificar el acompañamiento en el aula, porque los niños son seres que aprenden no solo desde lo racional, sino desde lo emocional. Educar con sentido, desde la perspectiva del PEI de la institución, significa contemplar el desarrollo integral de los niños a través del fomento de habilidades tanto cognitivas, como físicas, lingüísticas, morales, afectivas y emocionales. Desde la escuela, para el cumplimiento de los cuatro pilares propuestos por Delors (1996), se ha

de enseñar al niño a conocerse a sí mismo y dentro de ese conocimiento se tiene que partir de la dimensión emocional; conocer las propias emociones, la relación estrecha que tiene con el pensamiento y la acción debe ser uno de los objetivos de la educación. Igualmente, la escuela es fundamental como apoyo para los niños que en su diario vivir reciben malos tratos, las experiencias positivas vivenciadas en el aula de clase como el vínculo afectivo que se establezca entre el docente, los niños y sus familias, permitirá potenciar la expresión de sentimientos, mediante espacios, tiempos y recursos para que esta comunicación con el niño sea de calidad. Para Palou (2004), los pensamientos y emociones de los niños son una fuente básica para que los adultos puedan entender sus vidas, sus progresos o bloqueos, y poder, a partir de aquí, interpretarlos, acogerlos y quererlos con lo que tienen y lo que son. Las actitudes que pueden facilitar un crecimiento emocional en el aula son: transparencia, para ser honesto con uno mismo y con los demás, confianza, en la capacidad de los otros y la propia, tacto, para tener una escucha sensible del entorno, paciencia, para esperar, responsabilidad, para asumir compromisos, elasticidad, para ser flexibles y adaptables y armonía, para recuperar el equilibrio que nos permite estar bien con nosotros mismos.

La tarea educativa en La Paz, implica poner en juego las habilida-

des de regulación y expresión emocional. Para empezar, los docentes tienen que aprender a reconocer sus propios límites y posibilidades personales para hacer frente a los retos que representa tener unos niños y niñas con las dificultades manifestadas en la presente investigación. Además de teorizar acerca de las emociones con los niños, la institución educativa debe constituirse en un ambiente que eduque no solo desde la palabra, sino desde el ejemplo: esto es, desde la propia vivencia de los niños con sus docentes, con sus administrativos, porque educar en la emoción implica hacerlo desde el sentir y no desde el decir con la propuesta pedagógica que desarrollen en el aula en torno a la inteligencia emocional.

Referencias

- Cuervo M., A. (2010). Pautas de crianza y desarrollo socioafectivo en la infancia. *Revista Perspectiva Psicológica*, Vol. 6 / No 1 / 2010 / pp. 111 - 121. Extraído el 19 de mayo de 2012, desde <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=67916261009>
- Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Extraído el 4 de junio de 2011, desde http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* No. 6 (2)



pp. 1-19. Extraído el 4 de junio de 2011, desde <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-extremera.html>

Fernández, P. & 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* N° 54, 2005, pp. 63-94. Extraído el 5 de abril de 2012, desde <http://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=1244>

Fernández-Berrocal, P. & Ramos, N. (2005). *Corazones Inteligentes*. Barcelona: Editorial Kairós, S.A.

Mayer, J.D. & Salovey P (1997) ¿What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31) New York: Basic Books. Extraído el 13 de octubre de 2011, desde <http://www.unh.edu/personalitylab/publications/reprints.html>

Mayer, J.D. (2001). Emotion, intelligence, and emotional intelligence. In J.P. Forgas (Ed.) *Handbook of Affect and Social Cognition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Extraído el 20 de mayo de 2011, desde <http://www.unh.edu/personalitylab/publications/reprints.html>

Rivers, S.E., Brackett, M.A., Salovey, P., & Mayer, J.D. (2007). Measuring emotional intelligence as a set of mental abilities. In G. Matthews, M., Zeidner & R.D., Roberts (Eds.). *The science of emotional intelligence: Knows and unknowns* (pp. 230-257). New York, NY: Oxford University Press. Extraído el 20 de mayo de 2012, desde <http://www.unh.edu/>

personalitylab/publications/reprints.html)

Salovey, P. & Mayer, J.D. (1990) *Emotional Intelligence, Imagination, Cognition, and Personality*, 9 (3), 185-211 Extraído el 18 de julio de 2011, desde <http://www.unh.edu/personalitylab/publications/reprints.html>


Palou V., S. (2008). *Sentir y crecer. EL crecimiento emocional en la infancia. Propuestas educativas*. Barcelona: Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L.

Valles, A. (2009). *La inteligencia emocional de los padres y de los hijos*. Madrid: Ediciones Pirámide.

Vivas, M, Gallego, D. & González, B. (2007). *Educación de las emociones*. Mérida, Venezuela: Producciones Editoriales C. A.

Anexo

TABLA ESPECIFICACIONES DE LOS INSTRUMENTOS

Instrumentos	Instructivo	Ejemplo de pregunta	Fecha aplicación	Número participantes	Porcentaje
1. Identificación de emociones en expresiones no verbales.	En la Guía 1A se entregó a los niños una hoja con ocho imágenes. En la Guía 1B están las mismas ocho imágenes y escritas en frente dos palabras en desorden que expresan: esto y enferma, estoy triste, esto y enojado, estoy contenta, esto y sorprendido, estoy cansado, estoy entusiasmada y tengo miedo. Los niños tienen que buscar las palabras y unirlos con la imagen correspondiente.	Para cada imagen se pregunta ¿Qué expresa la cara? ¿Por qué estará sintiendo lo que siente? ¿Qué estará pensando? 	Octubre 25	26 niños	76,27%
2. Frases para promover auto-conciencia emocional	Se lee a cada niño las 18 frases	<ul style="list-style-type: none"> • Soy un(a) niño(a) feliz cuando... • Lo que más me cuesta controlar es... • Siento temor de... 	Noviembre 18	31 niños	83,78%
	Cada madre o padre completa las 18 frases	<ul style="list-style-type: none"> • Su niño(a) está triste cuando... • Su niño(a) siente amor por... 	Noviembre 18	27 padres	72,97%
3. Identificación de emociones en situaciones de aula	Consta de 29 ítems que contienen situaciones ocurridas dentro y fuera del aula, para cada frase se le preguntaba al niño ¿Cómo te sientes? ¿Qué cara pones? ¿Cómo se sentiría la profe? ¿Qué haría?	<ul style="list-style-type: none"> • Mi equipo gana la final del campeonato de fútbol. • Observo que un niño(a) agrede físicamente a un(a) compañero(a) del salón. • Llego a la escuela sin desayunar. • Estando en clase me duermo. 	Noviembre 25	24 niños	64,86%
	Consta de 29 ítems que contienen situaciones ocurridas dentro y fuera del aula, para cada frase se le preguntaba el padre y/o madre ¿Cómo se siente su hijo? ¿Qué cara pondría? ¿Cómo se siente usted como padre de familia?	<ul style="list-style-type: none"> • A su hijo(a) le cuesta trabajo reconocer las palabras y leer. • Se burlan de su hijo(a) porque se cayó de la silla. • A su hijo(a) le cuesta trabajo controlarse y golpea a sus compañeros. 	Noviembre 25	11 padres	29,73%