



**UNIVERSIDAD ESTATAL A DISTANCIA
VICERRECTORÍA ACADÉMICA
ESCUELA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
SISTEMA DE ESTUDIOS DE POSGRADO
MAESTRIA EN PSICOPEDAGOGIA**

UNED

TRABAJO FINAL DE GRADUACIÓN

**DISEÑO DE UNA PROPUESTA CURRICULAR BASADA EN LA INTELIGENCIA
EMOCIONAL CON UN GRUPO DE NIÑOS Y NIÑAS EN EDAD PREESCOLAR
DE 3 A 4 AÑOS DE EDAD DE UN CENTRO EDUCATIVO PRIVADO**

**PROPONENTE
MÓNICA UMAÑA VEGA**

SAN JOSÉ, COSTA RICA

AGOSTO, 2007

Índice

Capítulo I	5
Presentación	5
1.1. Introducción.....	6
1.2. Antecedentes	7
1.5 Justificación.....	14
1. 6. Objetivo General	16
1.7. Objetivos Específicos	16
1.8. Enfoque Epistemológico para el Trabajo.....	17
Capítulo II	20
Fundamentación teórica	20
2.1 Conceptualización del Término Desarrollo	21
2.1.1. Principios del Desarrollo.....	23
2.1.1.1. Principio de integración	23
2.1.1.2. Principio de secuencia.....	23
2.1.1.3. Principio de individualidad.....	23
2.1.1.4. Principio de períodos óptimos	24
2.1.1.5. Principio de predecibilidad.....	24
2.1.1. 6. Principio de interacción madurez- ambiente.....	24
2.1.1.7. Principio de influencia social y cultural	24
2.1.1.8. Principio de actividad lúdica	25
2.1.1.8. Principio de acción y experimentación	25
2.1.1.9. Principio de construcción de ambientes educativos	25
2.1.2. Áreas del Desarrollo	25
2.1.2.1. Área Cognoscitivo - Lingüística	26
2.1.2.2. Área Socio-emocional	26
2.1.2.3. Área Psicomotriz	27
2.1.2.4. El juego como elemento potenciador para estimular las Áreas del Desarrollo.....	28
2.1.3. Etapas del Desarrollo	28
2.2. Características del pensamiento preoperatorio	31
2.2.1. Artificialismo	31
2.2.2. Egocentrismo	31
2.2.3. Sincretismo.....	31
2.2.4. Centración	32
2.2.5. Irreversibilidad	32
2.2.6. No conservación.....	32
2.2.7. Animismo.....	32
2.2.8. Simbólica.....	32
2.2.9. Transducción.....	33
2.3. Concepto de Inteligencia	33
2.4. Concepto de Inteligencia Emocional	36
2.4.1. Componentes de la Inteligencia Emocional.....	40
2.4.1.1. Conciencia de uno mismo	40
2.4.1.2. Toma de decisiones personales.....	42
2.4.1.3. Manejo de sentimientos.....	43
2.4.1.4. Manejo del estrés	44
2.4.1.5. Empatía	46
2.4.1.6. Aceptación de uno mismo	47
2.4.1.7. Seguridad de uno mismo.....	48

2.4.1.8. Resolución de conflictos.....	50
2.4.2. Dimensiones de la Inteligencia emocional.....	52
2.4.2.1. Autoconocimiento Emocional	52
2.4.2.2. Las emociones	54
2.4.3. Importancia de la Inteligencia Emocional	57
2.5. El desarrollo de la Inteligencia Emocional en los niños y en las niñas	58
2.5.1. Las emociones morales.....	59
2.5.1.1. Empatía	60
2.5.1.2. La sinceridad e integridad	61
2.5.2. Las emociones morales negativas: la vergüenza y la culpa.....	61
2.5.2.1. La Vergüenza	62
2.5.2.2. La Culpa	62
2.6. Capacidad del pensamiento del Coeficiente Emocional.....	62
2.6.1. Estrategias para el fomento de un pensamiento realista.....	64
2.6.1.1. Fomentar el optimismo	64
2.6.1.2. Cambiar la forma de actuar de los niños o las niñas, cambiando su forma de pensar	65
2.6.1.2.1. Hablarse a sí mismo.....	65
2.6.1.2.2. Uso de imágenes.....	65
2.7. Factores y Elementos de un Currículo Preescolar basado en la Inteligencia	66
2.7.1. Factor Humano.....	66
2.7.1.1. Papel del Niño y la Niña	66
2.7.1.3. Papel del Docente	67
2.7.1.4. Papel de los padres y madres de familia	69
2.7.2. Papel del Centro Educativo	70
2.7.3. Factor Ambiental	71
2.7.3.1. Organización de los Recursos y Materiales	71
2.7.3.2. Organización del Tiempo.....	71
2.7.4. Organización del Planeamiento Didáctico	72
2.7.5. Evaluación.....	72
2.8. Diseño Curricular.....	73
2.8.1. Niveles de concreción de currículo.....	75
2.8.2. Principios curriculares	75
Capítulo III.....	78
Referentes Metodológicos.....	78
3.1. ENFOQUE METODOLÓGICO	79
3.2. Tipo de estudio	81
3.3. Participantes.....	82
3.4. Categorías de análisis	84
3.4.1. Propuesta Curricular.....	84
3.4.2. Inteligencia Emocional.....	84
3.4.3. Relación Docente- Alumno.....	85
3.4.4. Factores y Elementos de Currículo	85
3.4.5. Situaciones sociafectivas que se presentan en la dinámica de clase y que requieren de seguimiento con inteligencia emocional.....	85
3.4.6. Situaciones familiares que requieren ser trabajadas mediante Inteligencia Emocional.....	86
3.4.7. Elaborar una propuesta curricular de Inteligencia Emocional que permita mejorar las situaciones problemáticas detectadas.	86
3.5. Técnicas e instrumentos empleados	86

3.5.1. Técnica aplicada	86
3.5.2. Instrumentos.....	87
3.5.2.1. Cuestionario	87
3.5.2.2. Entrevista	87
3.5.2.3. Observación	88
3.5.2.4. Registro de bibliografías y lugares de procedencia	89
3.6. Consideraciones Éticas	89
3.7. Propuesta Curricular basada en la inteligencia emocional con un grupo de niños y niñas en edad preescolar de 3 a 4 años de edad de un centro educativo privado	89
CAPÍTULO IV.....	118
ANÁLISIS DE DATOS	118
4.1. Primera Categoría: Situaciones que se presentan en la dinámica de clase y que requieren de seguimiento con inteligencia emocional	120
4.1.1. Cuestionario a Docentes	120
4.1.2. Entrevista a Docentes	122
4.2. Segunda Categoría: Situaciones familiares requieren ser trabajadas mediante Inteligencia Emocional	124
4.2.1. Entrevista a los Padres y Madres de Familia	124
4.2.1.2. Caracterización de las Familias.....	125
4.2.1.2. Situaciones familiares y personales de los niños	129
4.3. Tercera Categoría: Elaboración de una propuesta curricular de Inteligencia Emocional que permita mejorar las situaciones detectadas.....	130
CAPITULO V.....	136
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	136
5.1. Conclusiones.....	137
5.2. Recomendaciones.....	141
5.3. Implicaciones.....	142
Referencias Bibliográficas	145
ANEXO #1	149
Cuestionario para la docente.....	149
ANEXO #2.....	151
Registro de bibliografías y lugares de procedencia.....	151
ANEXO #3.....	153
Entrevista a Docente	153
ANEXO #4.....	157
Entrevista a Padres y Madres de Familia	157
ANEXO # 5.....	162
ELABORACIÓN DE GAFETES.....	162
ANEXO # 6.....	164
¿Cómo me sentí?	164
ANEXO # 7.....	166
COME EMOCIONES.....	166
ANEXO # 8.....	168
LÁMINAS DE EXPRESIONES	168
ANEXO # 9.....	170
ANA ESTÁ FURIOSA.....	170
ANEXO 10.....	175
NADIE QUIERE JUGAR CONMIGO	175
ANEXO 11.....	180

¿Así me siento cuando...?	180
ANEXO 12.....	182
Buscando la salida	182
ANEXO 13.....	184
Jugando a decidir	184
ANEXO 14.....	186
Sigue tus decisiones	186
ANEXO 15.....	188
La ruleta de las decisiones.....	188
ANEXO 16.....	190
Jugando colocho	190
ANEXO 17.....	192
Aprendiendo a dominarme	192
ANEXO 18.....	194
La ranita refunfuñona	194
ANEXO 19.....	196
Unidos contra la violencia	196
ANEXO 20.....	198
¿Cómo me siento cuando....?	198
ANEXO 21.....	202
LA HISTORIA DE ERNESTO.....	202
ANEXO 22.....	209
La historia del Rey Gruñón.....	209
ANEXO 23.....	211
Taller de manualidades	211
ANEXO 24.....	213
Así me siento cuando... ..	213
ANEXO 25.....	216
Los globos que suben al cielo	216
ANEXO 26.....	218
Mi estrella	218
ANEXO 27.....	220
Lo que me gusta de mí.....	220
ANEXO 28.....	222
Lo que no me gusta de mí.....	222
ANEXO 29.....	224
Así me siento.....	224
ANEXO 30.....	226
He crecido	226
ANEXO 31.....	228
Encontremos la solución	228
ANEXO 32.....	232
Situaciones en desorden	232
ANEXO 33.....	235
Aprendo a cuidarme	235
ANEXO 34.....	238
Los globos que suben al cielo	238

Capítulo I

Presentación

1.1. Introducción

La inteligencia emocional es una temática que ha tomado auge con el pasar del tiempo, debido a que en la actualidad se ha descubierto que el coeficiente intelectual de las personas no es tan determinante para su desenvolvimiento en la vida como si lo es el coeficiente emocional.

Es por esta razón que los padres y los docentes se han preocupado por conocer acerca de la inteligencia emocional, sobre todo debido a que ellos no saben como enfrentar a sus hijos, debido a que éstos se vuelven cada vez más violentos y agresivos.

La presente investigación denominada DISEÑO DE UNA PROPUESTA CURRICULAR BASADA EN LA INTELIGENCIA EMOCIONAL CON UN GRUPO DE NIÑOS Y NIÑAS EN EDAD PREESCOLAR pretende desarrollar una propuesta de trabajo orientada a mejorar las situaciones que se vivencian en la dinámica de clase con respecto a la inteligencia emocional, con el objetivo de ofrecerle a los padres y madres de familia, una serie de lineamientos que les permitan favorecer el desarrollo emocional de sus hijos e hijas.

Así mismo, le brindará a la docente una herramienta para poner en práctica, en su relación con los menores, los principios que se fomentan en dicha inteligencia, a favor del óptimo desarrollo de sus estudiantes al ofrecerle una opción diferente e innovadora que le permita implementar la propuesta en su salón de clase.

1.2. Antecedentes

El concepto de inteligencia emocional fue propuesto en el año 1990 por los psicólogos Peter Salovey de la Universidad de Harvard y John Mayer de la Universidad de New Hampshire. Seguidamente, en 1995 con la publicación del libro "Inteligencia Emocional" de Daniel Goleman trasciende el término, dando pie a que varios investigadores iniciaran estudios sobre la inteligencia emocional aplicada en el aula, la educación de los hijos, las relaciones entre personas y en la relación laboral de diversas empresas.

Para fundamentar la presente investigación se procedió a realizar una revisión bibliográfica por diversas universidades estatales tales como la Universidad Nacional y la Universidad de Costa Rica, las cuales cuentan con mucha fundamentación teórica sobre el tema, pero escasos estudios realizados en esta área en específico: preescolar, por lo que esta investigación se vuelve relevante y pertinente. Así mismo se procedió a realizar una revisión por Internet sobre estudios relacionados con dicha temática.

Dentro de las investigaciones sobre la aplicación de la Inteligencia Emocional en el aula escolar, se encuentra una investigación realizada en 1992 por Elias (citado por Goleman, 1995) quién usó el aprendizaje emocional en un programa para la promoción de la competencia social, con el cual se pretendía mejorar la conciencia social y la resolución de problemas sociales, revelando que los niños sometidos al aprendizaje emocional mostraban más sensibilidad a los sentimientos de los demás, una autoestima más elevada, conducta prosocial, mejora en las habilidades para aprender a aprender y un mejor autodomínio, conciencia social y toma de decisiones dentro y fuera del salón de clase.

Por otra parte, Schaps en 1991 (citado por Goleman, 1995) implementó un proyecto de aprendizaje emocional y social que consistía en comparar las habilidades emocionales de los niños de las escuelas del norte de California. Dicho proyecto se llevó a cabo con la ayuda del Centro Estudios del Desarrollo de Oakland, California. Esta investigación consistió en comparar las habilidades emocionales de los niños de las escuelas del norte de California con niños de escuelas control. Los niños del norte de California habían sido entrenados en

aprendizaje emocional. Los resultados indicaron que estos niños de las escuelas del norte de California eran más responsables, más seguros de sí mismos, tenían mejores habilidades para la resolución de conflictos y presentaban una mejor comprensión de los problemas de los demás.

Goleman (1996), cita un estudio llevado a cabo por Thomas Achenbach en la Universidad de Vermont, el cual consistía en estudiar un grupo aleatorio de niños estadounidenses a mediados de los 70 y otro grupo comparable a fines de los 80, descubriendo que a través del tiempo el promedio de los niños estadounidenses tenía un déficit en las habilidades emocionales, mostrándose más impulsivos, desobedientes, enojadizos, solitarios y deprimidos.

Por su parte, Harrington (1997) realizó una investigación en una escuela ubicada en los barrios más rudos de Long Beach, California, con estudiantes de sexto, séptimo y octavo grado. Ellos recibían regularmente recordatorios sobre la importancia de la responsabilidad personal y el llevarse bien con todas las personas.

Este mismo autor realiza una investigación relacionada con la incorporación del aprendizaje emocional al currículo escolar la cual se llevó a cabo en dos escuelas de New Heaven, Connecticut, en este trabajo los docentes usaban un currículo para enseñar habilidades para resolver problemas, negociar relaciones con los compañeros e inculcar valores morales básicos. En cada grupo los estudiantes practican habilidades de comportamiento específico por medio del rol-play, ejercicios escritos, etc.

En 1995, Mark Greenberg y el Grupo de Investigación de Problemas de la conducta de la Universidad de Washington (citado por Goleman, 1995) evaluaron el uso del aprendizaje emocional en los grados de 1 a 5 de las escuelas de Seattle, comparando equivalentes entre alumnos regulares, sordos y de educación especial. Los resultados revelaron una serie de diferencias entre cada una de las poblaciones estudiadas. En el caso de los alumnos regulares se obtuvo una mejora en las habilidades cognitivas sociales, en el dominio de sí mismo y en la planificación para resolver tareas cognitivas. Así mismo,

encontraron más reflexión antes de actuar, más eficacia en la resolución de conflictos y un clima más positivo de aula.

En los alumnos sordos se halló una conducta mejorada en el aula con respecto a la tolerancia a la frustración, las habilidades sociales asertivas, el dominio de sí mismo, la socialibilidad y las habilidades para relacionarse con los compañeros. Con respecto al grupo de alumnos que reciben educación especial se obtuvo que mostraron una comprensión emocional mejorada en cuanto al reconocimiento, el nombrar las emociones, una disminución de los informes de tristeza, depresión, ansiedad aislamiento.

Otra investigación en esta línea fue realizada por Santana (1998) en una escuela pública de España, en la cual se propuso brindar mejores posibilidades a sus alumnos para desarrollar sus capacidades interiores, con la finalidad de hacer de la clase un entorno más humano. Esta educadora trabajó en “Talleres de sensibilización” con algunos catalogados como “niños problemas”, los cuales presentaban dificultades académicas, falta de integración, carencias afectivas, baja autoestima y problemas de conducta en general. El éxito de su aplicación fue tal que, lo que al principio se pensó para los alumnos “problemas”, pronto se amplió al trabajo cotidiano de aula con todos los integrantes del grupo.

La inteligencia emocional es un término reciente en nuestro ámbito educativo, el cual ha venido tomando importancia debido a los grandes índices de violencia que se vive tanto en nuestra sociedad como en el interior de nuestros hogares.

En este sentido es pertinente destacar que la educación de nuestro país debe considerar la utilización de programas que permitan trabajar la inteligencia emocional de los menores, con el objetivo de brindarle solución a los problemas que éstos enfrentan en sus hogares y su relación con los otros niños y niñas. Así mismo, esto permitirá crear un programa que brinde ayuda a los padres y madres de familia de estos menores para que ellos también la pongan en práctica en sus dinámicas familiares.

En este sentido, en la Universidad Nacional se encuentran algunos trabajos enfocados en la inteligencia emocional. Sánchez (2001) realizó una investigación denominada “las relaciones afectivas entre niños y niñas en edad escolar” la cual pretendía analizar la calidad de los vínculos en escolares, con respecto a la teoría de la inteligencia emocional. El informe demostró una mejoría en las relaciones entre pares, a raíz del trabajo realizado.

Seguidamente; Benavides, Méndez, Navarro y Vosman (2002) diseñaron un trabajo denominado “necesidades percibidas en los alumnos, docentes y padres en relación con los componentes de la teoría de la inteligencia emocional y su aplicación en el aula en el nivel de preescolar” en el cual obtuvieron una serie de aspectos importantes de retomar en la dinámica de aula, sobre todo para resolver problemáticas entre los menores y por ende entre los adultos que los rodean. Con base a esto realizaron una propuesta de estrategias metodológicas para la aplicación de los componentes de esta inteligencia dentro de un aula preescolar, con base a la investigación realizada.

Por su parte Chavarría et al (2005) diseñaron una propuesta curricular para los niños y niñas de atención prioritaria, basado en el modelo aprendizaje social y emocional (ASE), en el nivel de I ciclo de una escuela, empleando un estudio de tipo exploratorio descriptivo, con una población participante conformada por 52 participantes (48 estudiantes y 4 docentes de aula regular) a los cuales se les aplicó cuestionarios. Además se empleó la técnica de observación no participativa. El estudio reveló una mejora en las habilidades que permiten la autoconfianza y seguridad en sí mismo, lo que benefició su rendimiento escolar

En la Universidad de Costa Rica se encuentran algunos trabajos relacionados con la temática de la inteligencia emocional. Calvo y Robles (2000) realizaron un estudio designado “Inteligencia Emocional: estudio sobre el conocimiento y las actitudes de maestros de escuelas públicas hacia su intervención para el aprendizaje emocional en el aula”. Dicha investigación comprende tres áreas, antecedentes de investigaciones acerca de la inteligencia emocional aplicada en aulas escolares, exposición acerca de las bases teóricas que sustentan la investigación sobre inteligencia y aprendizaje emocional y

finalmente el estudio acerca de la inteligencia emocional y su divulgación en los maestros.

Seguidamente, Castro y Vallejos (2000) diseñaron un trabajo denominado “Taller de entrenamiento para padres y madres de niños y niñas menores de diez años de edad sobre el fomento de la inteligencia emocional” con el objetivo de facilitar herramientas a los progenitores en la formación de los infantes para el fomento de dicha inteligencia, así como favorecer y fortalecer la inteligencia emocional de los pequeños. Dentro de los resultados obtenidos se logró concienciar a los padres acerca de la trascendencia que tiene un programa de esta índole, mejorando las relaciones entre las familias, sobre todo porque los padres de familia se dieron cuenta que ellos mismos son quienes deben de cambiar sus propias conductas para luego trasmitírselas y educar a sus hijos e hijas.

Por otro lado, Fernández (2005) realizó una investigación llamada “caracterización de la Inteligencia Emocional en niños y niñas con talento en las áreas lingüísticas y lógico-matemática”, con el objetivo de conocer acerca de la realidad de estos niños diestros en dichas áreas. Los resultados obtenidos revelan un adecuado autoconocimiento de emociones, pues perciben sus fortalezas, debilidades y estados de ánimo, no así las causas de las emociones, principalmente de la tristeza y el enojo. Se consideran a sí mismos “buenos” y esto repercute en una alta autoestima. Ellos y ellas consideran que son talentosos por una condición hereditaria, opinión compartida por sus padres, quienes además agregan que el ambiente también ha favorecido el desarrollo del talento de sus hijos e hijas.

Seguidamente, Chaverri y Navarro (2002) realizaron una investigación denominada “Programa para la atención a la diversidad educativa basado en las teorías de inteligencias múltiples e inteligencia emocional. Un modelo de apoyo metodológico al proceso de enseñanza aprendizaje en el aula”. Dicha investigación se realizó en un centro educativo público con un grupo de educadores de primero y segundo ciclo.

Dentro de los resultados obtenidos se destacan la estimulación de la capacidad creadora del educador que le permitió facilitar los procesos de aprendizaje cognoscitivo de sus alumnos con diversas necesidades educativas, lo que le llevó a retomar una posición distinta con la cual venía trabajando, la posición tradicionalista.

Vargas (2003) plasmó un trabajo final de graduación denominado “Relación entre aptitudes personales y sociales propias de la Inteligencia Emocional y el rendimiento académico en niños y niñas de 11 años de edad”. El objetivo de dicha investigación se centraba en indagar en el conocimiento de la inteligencia emocional en el rendimiento académico, aptitudes personales y sociales propias de cada menor, analizando tanto las semejanzas como las diferencias que presentan entre sí.

Dentro de los resultados obtenidos en esta investigación se encuentran que a pesar de que existen características únicas en cada caso, existe algunas aptitudes propias de la Inteligencia Emocional que se repiten entre la población seleccionada, como lo es la automotivación y la capacidad de empatía. Además se logró evidenciar la trascendencia que existe cuando se integra la participación de los padres de familia en estos proyectos, primordialmente de las madres.

Por su parte, Vargas (2004) realizó una investigación denominada “La Inteligencia Emocional: una propuesta teórico – Metodológica para el campo escolar desde el trabajo social”. Dicho trabajo estaba orientado desde la disciplina del trabajo social con menores de quinto grado de una escuela pública de la provincia de Heredia con el propósito de replantear nuevas estrategias de intervención para el abordaje de situaciones sociales de una población preadolescente.

El objetivo primordial de dicho trabajo era distinguir las condiciones socio-emocionales, educacionales y familiares que presentaban estos niños con el propósito de reconocer los factores que estimulaban su inteligencia emocional. Dentro de los resultados obtenidos en esta trabajo, se destaca el partir de experiencias vividas y expresadas por la población con la cual se trabajó, además

los docentes de estos niños, lograron obtener mejores resultados al profundizar en el conocimiento de la realidad de sus alumnos, al interactuar con ellos, para lograr una mejor sensibilización de las situaciones que se les presentan.

Cada uno de estos trabajos sugieren una serie de elementos propios al tema por investigar, sin embargo ninguna investigación brinda una propuesta que le permita a un docente del nivel preescolar implementarla en su aula, por lo que nace la inquietud de realizar este trabajo.

A nivel nacional, en muchos centros educativos se dan charlas y conferencias acerca de los beneficios que proporciona la puesta en práctica de la inteligencia emocional en la dinámica de aula. Sin embargo, no se encuentran antecedentes acerca de instituciones educativas que trabajen bajo la perspectiva de la inteligencia emocional.

A raíz de esta situación, es que surge la inquietud de profundizar si por medio de la modificación de los elementos de una propuesta curricular, basada en la Inteligencia Emocional, se puede favorecer y mejorar el área socioafectiva de los niños y de las niñas participantes.

Este problema a su vez, involucra tres aspectos, por medio de los cuales se pretende dar solución al mismo:

- ¿Cuáles situaciones escolares y personales requieren de un mayor seguimiento con inteligencia emocional?
- ¿Cómo mejorar diversas situaciones escolares y personales de los niños y de las niñas por medio de una propuesta curricular basada en la Inteligencia Emocional?
- ¿Mejorarán las relaciones familiares de los niños y las niñas con sus padres y madres de familia a través de la realización de una propuesta curricular basada en la Inteligencia Emocional?

1.5 Justificación

El trabajo que se pretende realizar con la presente investigación, espera constituirse en una herramienta que le permita al docente de preescolar sacar provecho de las habilidades en los niños y en las niñas, no sólo a nivel intelectual, la cual recibe mayor énfasis en las instituciones, sino también lograr un desarrollo verdaderamente integral al visualizarlo como un ser capaz de utilizar sus emociones y sentimientos para crear aprendizajes.

Al respecto Rincón (2003) considera que

Los niños que viven sus tardes frente a la televisión aprenden a ser pasivos, dejan de convivir jugando e interactuando con los demás, en situaciones que les permitirían practicar conductas como prestar, ceder, compartir, esperar etcétera. Cada niño frente a la televisión queda aislado en su mundo, recibiendo sin procesar la información masiva que le ofrece este medio; sabe que el aparato obedece con sólo apretar un botón. Es así como pierde la riqueza de la interacción con sus hermanos y otros niños, que no reaccionan de acuerdo con sus expectativas y tan sólo con apretar un botón. (p. 85)

Esto puede explicar en gran medida la conducta agresiva, autoritaria y egocéntrica, que muestran en el aula, sobre todo al no estar supervisados por personas mayores que les ayuden a reflexionar acerca del contenido de los programas que ven.

Rincón (2003) añade que "...la televisión, junto con la conducta de los padres, es un importante maestro en lo que se refiere a la violencia". Afirma, además que existen muchos estudios los cuales "...han demostrado que los niños que ven diariamente sólo 20 minutos de programas agresivos tienen un mismo control de sí mismos que los que vieron durante el mismo tiempo programas sin agresión". (p. 85)

Al respecto se debe conscientizar a los padres y madres de familia, con el objetivo de que se preocupen por conocer las problemáticas que acarrearán los menores en sus hogares y que sin duda afectan su rendimiento académico y por ende su relación con las personas que le rodean, por lo que se debe procurar trabajar con un programa que integre soluciones y le de seguimiento, y sobre todo

brinde ayuda a cada una de las personas implicadas, tomando en cuenta a los niños y niñas, padres y madres de familia y a la docente del grupo.

El coeficiente intelectual (CI) mide la inteligencia, es utilizado por muchos psicólogos para conocer el nivel de inteligencia de cada menor. Sin embargo, estudios recientes han puesto en duda si es cien por ciento confiable, ya que recalcan que la inteligencia no se puede medir.

Al respecto Goleman (1995) afirma

... y ese es el problema: la inteligencia académica no ofrece prácticamente ninguna preparación para los trastornos o las oportunidades que acarrea la vida. Sin embargo aunque un CI elevado no es garantía de prosperidad, prestigio ni felicidad en la vida, nuestras escuelas y nuestra cultura se concentran en las habilidades académicas e ignoran la inteligencia emocional, un conjunto de rasgos, que algunos podrían llamar carácter, que también tiene una enorme importancia para nuestro destino personal. La vida emocional es un ámbito que, al igual que la matemática y la lectura, puede manejarse con mayor o menor destreza y requiere un singular conjunto de habilidades. Y saber hasta qué punto una persona es experta en ellas es fundamental para comprender por qué triunfa en la vida, mientras otra con igual capacidad intelectual acaba en un callejón sin salida: la aptitud emocional es una meta, habilidad y determina lo bien que podemos utilizar cualquier otro talento, incluido el intelecto puro (p. 56).

Por su parte, el coeficiente emocional (CE) hace alusión a la capacidad de sentir y expresar sentimientos propios y de otras personas, lo cual no conlleva a una medición estandarizada, como si lo hace el coeficiente intelectual, término muy utilizado a nivel educativo.

Por consiguiente, la educación emocional viene a constituirse como una opción para lograr un equilibrio entre las emociones y el intelecto por lo que no se puede dejar de lado ninguna de las dos para lograr el fin de la educación: el desarrollo integral del individuo para enfrentar al mundo.

Goleman (1995) es el principal proponente de esta inteligencia, además es el que hace la diferenciación entre lo que es coeficiente intelectual y coeficiente emocional.

Daniel Goleman, psicólogo estadounidense, nacido en Stockton, California, adquirió fama mundial a partir de la publicación de su libro Emotional Intelligence (Inteligencia Emocional) en 1995. Además trabajó como redactor de la sección de ciencias de la conducta y del cerebro de The New York Times. Ha sido editor de la revista Psychology Today y profesor de psicología en la Universidad de Harvard, universidad en la que se doctoró. Goleman fue cofundador de la Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning en el centro de estudios infantiles de la universidad de Yale (posteriormente en la universidad de Illinois, en Chicago), cuya misión es ayudar a las escuelas a introducir cursos de educación emocional.

Sin duda la presente propuesta aportará una opción distinta a la tradicional, la cual permitirá rescatar el principio lúdico que se ha perdido a nivel preescolar, al adelantarse la escolarización del estudiante. En este sentido es que cobra vital importancia dicha investigación.

1. 6. Objetivo General

-Diagnosticar situaciones socioafectivas que se presentan tanto a nivel familiar como escolar, que requieran ser trabajadas mediante Inteligencia Emocional.

-Diseñar una propuesta curricular basada en la Inteligencia Emocional que favorezca las relaciones a nivel socioafectivo, escolares y familiares, de un grupo de niños y niñas en edad preescolar de 3 a 4 años de edad de un centro educativo privado

1.7. Objetivos Específicos

-Determinar las situaciones socioafectivas que se presentan en la dinámica de clase y que requieren de seguimiento con inteligencia emocional.

-Identificar las situaciones familiares requieren ser trabajadas mediante Inteligencia Emocional

-Elaborar una propuesta curricular de Inteligencia Emocional que permita mejorar las situaciones detectadas.

1.8. Enfoque Epistemológico para el Trabajo

A finales del siglo XIX surge la época de oro del paradigma cualitativo, la cual según Barrantes (2002) postula “una concepción fenomenológica, inductiva, orientada al proceso. Busca generar teorías. Pone énfasis en la profundidad y sus análisis no necesariamente, son traducidos a términos matemáticos”. (p. 71)

De lo anteriormente expuesto se puede deducir que el paradigma cualitativo nace como una propuesta diferente a la tradicional, ya que pretende ahondar en la realidad que se procura indagar.

El enfoque cualitativo tiene su origen en los trabajos de antropología social y sociología, ya que busca conocer más acerca de las personas involucradas en la investigación.

Dicho paradigma es el que más interesa en esta investigación, ya que existe interés por buscar un acercamiento a una realidad de trabajo preventivo dirigido a las actitudes interpersonales inmaduras en los niños y niñas de preescolar. Además, se pretende trabajar con conductas y comportamientos que no pueden ser medibles ni cuantificables, por lo que debe recurrirse a este planteamiento para lograr alcanzar los objetivos propuestos, debido a que son criterios muy subjetivos.

Dentro del paradigma cualitativo interesa concretarlo al ámbito naturalista, ya que este paradigma visualiza la realidad como múltiple y holística, interrelacionándolas entre sí, al considerar el mundo como cambiante y dinámico. Además visualiza al ser humano como un agente activo en la construcción de la realidad y de su interpretación y conocimiento desde diversos contextos.

Este paradigma se centra en estudiar los significados de las acciones humanas y de la realidad en la que los individuos se desenvuelven diariamente. Esta corriente considera que el sujeto y el objeto interactúan para construir el conocimiento, por lo que la realidad en la que estos se relacionan es dinámica, múltiple y esta afectada por una serie de situaciones que influyen directamente en

éstos. Además incorpora los valores del investigador en dicho proceso, por lo que es subjetiva.

El paradigma naturalista funciona de manera flexible, ya que permite conocer la realidad y ser parte de ella, por lo que el investigador se convierte en un protagonista más dentro de ese contexto, al poder descubrir, explorar, expansionar, describir y vivenciar el proceso investigativo.

Dentro de este paradigma, y de acuerdo a la premisa ontológica, existen múltiples realidades construidas e interrelacionadas, por lo cual el estudio de una parte influye necesariamente en el estudio de una parte influye necesariamente en el estudio de las demás. Lo que sin duda es aplicable a la Inteligencia Emocional, donde cada persona debe aprender a identificar sus sentimientos y emociones, con el fin de poder manejarlos manera positiva y sana.

Con respecto a la premisa axiológica, esta investigación está determinada por los valores tanto del investigador, como del paradigma respetivo, del contexto, de la teoría y por ende de la población seleccionada, sobre todo por tratarse de un tema muy subjetivo como lo son los sentimientos y las emociones.

Desde esta perspectiva se pretende lograr una investigación acerca de las características, necesidades e intereses de los pequeños en edad preescolar, la cual permita acercarse a su realidad y contribuir a una propuesta oportuna, pertinente que pueda ser aplicada con éxito en este nivel.

Esta educación emocional debe realizarse desde los principios del constructivismo, ya que lo que pretende no es recitar clases magistrales, ni llevar especialistas que ofrezcan sus vastos conocimientos sobre el tema, sino más bien se busca propiciar herramientas que les permitan a los niños, padres de familia y a la docente encargada del grupo, construir el conocimiento emocional por medio de actividades lúdicas que se desarrollarán en los hogares y en el aula.

Es importante aclarar que los paradigmas citados, se complementan y perfilan un excelente trabajo acerca de cómo propiciar la inteligencia emocional con niños y niñas en edad preescolar.

Esta educación emocional se quiere realizar tomando en cuenta el paradigma constructivista, con el fin de que sean ellos mismos quienes logren construir el conocimiento, propiamente aquel que ésta vinculado a su interacción con sus compañeros, sus familias y los docentes. Todo esto para mejorar las relaciones afectivas entre ellos y por ende el rendimiento en otras áreas.

Para dicha investigación es necesario recurrir a métodos que permitan identificar sentimientos y emociones, por medio del uso de técnicas de comprensión personal, de sentido común y de introspección, como lo son el estudio de casos, la entrevista a profundidad y la observación participante.

Así mismo debe considerar las necesidades e intereses de los niños y niñas en edad preescolar, para que en una futura aplicación se logre cumplir con todas sus expectativas, y a su vez se logren alcanzar los objetivos de cada docente.

Capítulo II

Fundamentación teórica

El ser humano a lo largo de su vida, atraviesa una serie de cambios que le permiten adaptarse al mundo que le rodea. Desde el momento de su concepción, el individuo inicia un proceso de constante transformación, que se irá haciendo más complejo conforme va creciendo, al ir atravesando las diversas etapas del desarrollo que culminan con su muerte. Es por este motivo, que el tema del desarrollo en el ser humano se convierte en un punto importante de analizar para efectos de la investigación, debido a que se constituye en una forma de comprender mejor los procesos que el niño y la niña recorren para llevar a cabo el proceso de construcción de la inteligencia.

Elaborar una propuesta para estimular la Inteligencia Emocional implica retomar el término del desarrollo: sus principios, áreas y etapas, así como del concepto de inteligencia, y por ende de inteligencia emocional, retomando aspectos como componentes, definición de emociones, e importancia de la inteligencia emocional.

2.1 Conceptualización del Término Desarrollo

En primera instancia el término de desarrollo según León (1998) se refiere a "...un concepto globalizador de múltiples procesos, producto de la interacción de factores de tipo interno (genética, maduración, crecimiento) con aquellos de índole externo (cultura, sociedad, familia)" (p. 25).

En este sentido, conviene clarificar algunos de los términos mencionados por la autora citada, lo que facilitará una mayor comprensión de los mismos. El concepto de maduración, es concebido por León (2001) como "...los cambios sucesivos que se dan en el proceso de desarrollo humano y que son (casi totalmente) controlados por factores genéticos o hereditarios" (p. 40).

Por otra parte, la autora establece que el crecimiento alude al incremento en el desarrollo físico del niño "...estructuras, peso y diversas partes que conforman el cuerpo humano" (p. 40). Sin embargo, también asevera que el crecimiento está controlado principalmente por la maduración, o sea, por los factores internos (índole genético y biológico), acompaños éstos por factores externos, entre ellos la nutrición, los accidentes, y el ejercicio físico entre otros.

Por otro lado el Ministerio de Educación Pública (2000) en el programa del nivel de transición hace referencia a que

El desarrollo humano se concibe como la evolución de la persona en su interacción con el medio físico, social, cultural y natural, en un momento histórico dado. Inicia desde la concepción y continúa hasta la muerte, como un proceso: integral, continuo e interrelacionado, que transcurre de manera ordenada y predecible, caracterizado por múltiples y particulares cambios internos y externos (p. 17).

Ambas referencias hacen hincapié en la relación interactiva existente entre el medio ambiente y la herencia, como los factores que permiten la evolución integral del individuo, al obtener del medio toda la información y la experiencia que éste pueda ofrecer, la cual se entrelaza con los sentimientos, pensamientos y todo el bagaje biológico para construir las propias ideas con respecto al mundo y lo que sucede.

En este sentido, León (1998) establece que "...el desarrollo se potencializa más cuando las condiciones de tipo interno y externo son positivas. Es decir, aquellos niños que nacen con capacidades intelectuales altas, sanos y que son adecuadamente estimulados y queridos, logran los máximos niveles de logro" (p. 40). Estas serían las condiciones ideales para potenciar el desarrollo en los niños y niñas, sin embargo, se dan casos en los cuales a pesar de que el ambiente no ofrece las posibilidades adecuadas para incrementarlo, suelen salir adelante en contra de todos los pronósticos.

Dado que los y las participantes de la investigación son de edad preescolar, es pertinente revisar algunas de las caracterizaciones para ese grupo en términos de desarrollo. El Programa de Estudio para el Ciclo Materno Infantil (2000) destaca los principios del desarrollo infantil, tales como: integración, secuencia, individualidad, períodos óptimos, predecibilidad, interacción, madurez-ambiente, influencia social y cultural, actividad lúdica, acción y experimentación, construcción de ambientes educativos, por lo cual se hará a continuación referencia a ellos.

2.1.1. Principios del Desarrollo

Se refieren a continuación los principios del desarrollo humano infantil debido a que éstos sustentan la Educación Preescolar, los cuales no deben dejarse de lado al abordar investigaciones en este campo.

2.1.1.1. Principio de integración

El principio de integración hace referencia a que el desarrollo es un proceso que se da en forma holística y que se divide en áreas sólo para efectos de estudio. El término áreas del desarrollo es definido por Hernández y Rodríguez (2000) como "...grupos de conductas que tienen una finalidad común... éstas son: reflejos, motora gruesa, motora fina cognoscitiva, lenguaje, socio-afectiva, hábitos de salud y nutrición" (p. 16). Sin embargo, las docentes, así como los padres de familia y demás encargados, deben procurar crear actividades que favorezcan el aprendizaje y desenvolvimiento total, pues el niño es una unidad y no un conjunto de piezas.

2.1.1.2. Principio de secuencia

El principio de secuencia propone que todo el quehacer educativo responda a las necesidades e intereses del niño, al ofrecerle experiencias que tengan significado con la forma de vida que éste lleva. Así mismo se debe procurar que la práctica docente tome en cuenta la aplicación de actividades que se desarrollen en un nivel de dificultad acorde con la experiencia del niño y se lleve a cabo de lo más simple a lo más complejo.

2.1.1.3. Principio de individualidad

El principio de individualidad establece que el niño es un ser único y aunque posea la misma edad cronológica que sus pares, responde de manera diferente a las situaciones educativas que vivencia, pues el nivel intelectual, así como lo vivido da al pequeño una serie de informaciones acerca de cómo construir sus conocimientos y desarrollarse. Por eso, las actividades y todo el quehacer educativo deben responder a esta diversidad presente en el aula.

2.1.1.4. Principio de períodos óptimos

El principio de períodos óptimos sugiere que debido a que el niño atraviesa por momentos en los que realiza mejor algunas actividades, es necesario que la docente detecte los momentos cruciales en los cuales los niños y niñas tienen una predisposición para realizar alguna actividad, más que en algún otro período del día, así, de esta forma la docente debe aprovechar estas situaciones para ponerlas en práctica durante todos los períodos lectivos.

2.1.1.5. Principio de predecibilidad

El principio de predecibilidad postula que el desarrollo se lleva a cabo en un nivel progresivo, de lo simple a lo complejo y de lo desordenado a lo ordenado. Por lo que es indispensable que el adulto conozca las etapas por las que atraviesa el o la menor para que pueda ofrecer el apoyo necesario que le permita avanzar en los estadios del desarrollo.

2.1.1. 6. Principio de interacción madurez- ambiente

El principio de interacción madurez- ambiente destaca que el niño se desarrolla mediante la interacción de las experiencias ofrecidas por el ambiente y las características biológicas que cada uno presenta. Para ello, es necesario que los docentes desarrollen actividades que tomen en cuenta y estimulen las interacciones entre el individuo y el entorno que rodea su vida.

2.1.1.7. Principio de influencia social y cultural

El principio de influencia social y cultural plantea que el desarrollo del niño se lleva a cabo en distintos medios sociales, la cultura influye enormemente en la conducta y estructura de los individuos, debido a que todo el proceso de su desarrollo se lleva a cabo en la constante interacción entre el sujeto y los componentes del ambiente, todas las situaciones que se realizan en una determinada cultura, afectan directamente las percepciones y maneras de pensar de las personas. Por lo que la docente debe conocer, respetar y sensibilizarse ante las experiencias socioculturales que posee cada alumno.

2.1.1.8. Principio de actividad lúdica

El principio de actividad lúdica resalta que el juego es la principal actividad para el desarrollo óptimo infantil, pues se constituye en una actividad natural e inherente que le permite dar significado a la realidad. Así mismo, el juego permite al niño y a la niña aprender nociones y conceptos que de otra manera le sería difícil interiorizar.

2.1.1.8. Principio de acción y experimentación

El principio de acción y experimentación señala que el niño y la niña necesita observar, investigar, interactuar y tocar todo lo que encuentre en su entorno, tanto objetos como personas. Es decir, el niño construye el conocimiento intelectual de manera física, sociocultural y natural, por lo que es indispensable que los adultos promuevan acciones que permitan descubrir e investigar el mundo.

2.1.1.9. Principio de construcción de ambientes educativos

El principio de construcción de ambientes educativos destaca que el niño y la niña necesitan de ambientes interesantes y atractivos, que favorezcan su desarrollo en todas las áreas satisfaciendo sus intereses y necesidades. Es por ello, que los adultos deben proveer de materiales y ambientes que enriquezcan las acciones del niño.

Todos estos principios, hacen hincapié en la importancia de favorecer ambientes enriquecidos para beneficiar el desarrollo integral, así como también éstos refieren al hecho de que existen ciertos procesos biológicos infantiles que ayudan a comprender el orden en que se llega a la construcción de la inteligencia. Además, reiteran la interacción que existe entre el ambiente y la biología en el desarrollo desde los cero hasta los ocho años aproximadamente.

2.1.2. Áreas del Desarrollo

Las áreas del desarrollo según Hernández y Rodríguez (2000) "...son grupos de conductas que tienen una finalidad común" (p. 16). Sin embargo, el cambio sucedido en una de estas áreas afecta el desempeño de las otras, debido a que el desarrollo se da de manera integral en los individuos.

Para efectos de mayor comprensión, se explica en los siguientes párrafos cada una de las áreas del desarrollo, las cuales se resumen en: área cognoscitivo- lingüística, área socioemocional y área psicomotriz.

2.1.2.1. Área Cognoscitivo - Lingüística

Según Valverde (2003) "...esta área involucra diferentes funciones mentales relacionadas prioritariamente con el sistema sensorial y el lenguaje" (p. 73). Es decir, la percepción cumple un papel fundamental para ayudar al desarrollo del niño, pues mediante la utilización de los sentidos se obtiene información del mundo que posteriormente le ayudará a construir los conocimientos que requiere para desenvolverse en el medio.

Así mismo, para la construcción de nuevos conocimientos se requiere más que la simple percepción de los objetos, debido a que el individuo requiere comunicar esos aprendizajes, valiéndose así del uso de las palabras para expresar tanto aprendizajes, como sentimientos u opiniones acerca de situaciones que le son inquietantes o retadoras.

Por su parte León (1998) argumenta que el área de desarrollo intelectual "...incluye generalmente el componente cognoscitivo, con sus diferentes subcomponentes (capacidad de abstracción, memoria y comprensión) y el lingüístico, así como algunos elementos del desarrollo perceptual" (p. 33).

Dentro de las habilidades esperables para un niño de edad entre los 5 y 6 años en esta área, se plantea la necesidad de que logre comunicar lo que siente y piensa para poder conocer el nivel cognitivo por el que atraviesa, de esta manera, el o la docente también puede escuchar el vocabulario del alumno (a) y ofrecer el apoyo correspondiente.

2.1.2.2. Área Socio-emocional

Para Valverde (2003) esta área se refiere "...al enfoque emocional que puede tener el ambiente educativo. Apunta hacia la construcción y expresión de los sentimientos y emociones, tanto por parte de la maestra como de los alumnos" (p. 96).

En este aspecto León (1998) menciona que el desarrollo socio-emocional comprende tanto los aspectos de las relaciones interpersonales como los elementos personales que definen el estado emocional. Incluyen también aspectos vinculados a los valores, el desarrollo moral y dependiendo del enfoque, a veces incorpora también lo relacionado con la sexualidad (p. 38).

De lo anteriormente expuesto, se puede deducir que esta área incluye todo lo referido a las emociones, sentimientos, modos de conducirse socialmente (comportamientos y/o conductas) así como los vínculos que se construyen entre los individuos, debido a que las emociones son las que predisponen, o bien indisponen las relaciones entre éstos.

Dentro de las habilidades esperables para los niños y niñas entre los 5 y 6 años en el área socio-emocional, es conveniente que éstos y éstas se desarrollen en ambientes que brinden estabilidad, comprensión y que refuercen conceptos positivos con respecto a su personalidad. De la misma forma, se espera que el o la menor expresen mediante todos sus quehaceres, conductas de compañerismo y buenas relaciones tanto con sus compañeros como con los docentes y demás personas cercanas a su contexto.

2.1.2.3. Área Psicomotriz

Valverde (2003) cita que "...el área de la psicomotricidad infantil se da al amparo de dos principios fundamentales del desarrollo humano, relacionados en dos direcciones, céfalocaudal y próximodistal" (p. 99). Es decir la psicomotricidad se lleva a cabo mediante las órdenes que el cerebro envía de la cabeza hacia los pies, en dirección vertical (céfalocaudal); o bien, las órdenes que remite desde el tronco hacia las manos en dirección horizontal, de adentro hacia fuera (próximodistal).

Por otro lado, León (1998) añade que "...en esta área pueden ubicarse múltiples componentes, entre ellos: el desarrollo motor grueso, motor fino, la salud, estado fisiológico del niño, crecimiento, entre otros" (p. 31). Con esto, se visualiza que el desarrollo psicomotriz involucra el control de los movimientos corporales mediante la actividad coordinada de los centros nerviosos, los nervios y los músculos; así como la habilidad para desplazarse en el espacio.

El área psicomotriz se divide básicamente en dos componentes: psicomotricidad gruesa y psicomotricidad fina. La primera involucra movimientos coordinados con los músculos gruesos del cuerpo, como lo son el tronco, las extremidades y la cabeza; mientras que la segunda comprende movimientos de los músculos finos ubicados en los ojos, las manos y el sistema articulario.

Las habilidades esperables para los niños (as) entre los 5 y 6 años, se enfocan hacia una buena alimentación que permita un adecuado crecimiento, desarrollo y movilidad del pequeño, así como un adecuado control de esfínteres.

2.1.2.4. El juego como elemento potenciador para estimular las Áreas del Desarrollo

Con respecto al juego como estimulador de todas las áreas, es preciso indicar que éste representa la máxima expresión de sentimientos, debido a que mediante esta actividad el niño comunica todas las sensaciones que le puede producir. El juego trae satisfacción para consigo mismo y las demás personas con las que se comparte.

Doltó (2000) afirma que acciones tales como "...Ser, tener, hacer, coger, dar, amar, odiar, vivir, morir, no cobran sentido más que a través de los juegos" (p. 146). Por este motivo es que se debe permitir el juego en todos los sentidos: con compañía, con agua, arena, colorantes, con texturas, con niños de edades dispares, con adultos y sin compañía. De esta forma el niño experimenta y conoce el mundo que le rodea, mediante la construcción de sus propias teorías, las cuales se irán descartando o validando conforme se desenvuelve en el entorno.

2.1.3. Etapas del Desarrollo

Es necesario mencionar que aunque el desarrollo se lleva a cabo en un orden sucesivo de etapas, éstas varían en su manifestación de un niño a otro, debido a que todos siguen un proceso diferente para desarrollarse, según el grado de experiencias vividas en el ambiente en que se encuentra y el bagaje biológico con que cuenta.

Para efectos del trabajo de diseño de una propuesta curricular basada en la inteligencia emocional, se procederá a profundizar en la etapa del desarrollo del niño comprendida entre los cinco y seis años por ser esta la edad a la que va dirigida la propuesta.

Ahora bien, debido a que el desarrollo, de acuerdo con Hernández y Rodríguez (2000) "...consiste en una serie de etapas sucesivas, cada una con características distintas que sirven de apoyo para la etapa siguiente" (p. 15), es que se hace necesario definir el concepto de etapas, el cual viene a ser puntualizado por dichos autores como "los momentos en la vida del niño que se caracterizan por la aparición y utilización de nuevas conductas que lo ayudan a adaptarse a su medio en forma cada vez más eficiente" (p. 15).

Esta etapa se caracteriza de acuerdo con León y Pereira (2004) por la presencia de un desarrollo de habilidades motoras, principalmente gruesas; en el área cognitiva el pensamiento es lógico y egocéntrico. El desarrollo de la creatividad empieza a acentuarse, la inventiva en los juegos y la imaginación; en el área lingüística existe un mayor desarrollo al aumentar el vocabulario y mejorar la pronunciación; y en la socio-emocional se intensifica la relación con otros niños, incrementando el autocontrol, el cuidado propio y el sentido de independencia.

Por su parte Hernández y Rodríguez (2000), mencionan que

El niño está en una etapa de constante conocer, reconocer y experimentar con las cosas, seres y fenómenos que lo rodean... por lo que conviene comprender que el niño necesita ayuda y propiciar la posibilidad de ampliar sus conocimientos, lenguaje y relaciones con los demás, ya que muchas habilidades que no se desarrollan a esta edad, no podrán adquirirse más tarde (p. 152).

En este sentido, es fundamental comprender que el niño se encuentra en la etapa de los ¿por qué? y ¿para qué?, debido a que se empieza a interesar por los fenómenos que ocurren a su alrededor, llevándolo a establecer relaciones entre lo que conoce, lo que observa y lo que descubre. Por lo tanto, corresponde al adulto impulsarlo a que continúe preguntando e investigando para hallar las respuestas a sus interrogantes. Así mismo, es indispensable que el menor sepa que es

importante para los demás, sobre todo porque en este período es donde se inicia el proceso de construcción de la autoestima.

El niño de cinco y seis años atraviesa por un momento denominado por Piaget (citado por Meece, 2000) como la etapa preoperacional, la cual se inicia cuando el menor construye

La capacidad de pensar en objetos, hechos o personas ausentes... puede pensar en comportarse en formas que antes no era posible... puede servirse de las palabras para comunicarse, utilizar números para contar objetos, participar en juegos de fingimiento y expresar sus ideas sobre el mundo por medio de dibujos... carecen de la capacidad de efectuar algunas operaciones lógicas (p. 106).

La argumentación anterior, revela una serie de procesos por los cuales atraviesa el infante en su etapa preescolar. Por lo que se vuelve oportuno crear experiencias que permitan la reflexión y el cuestionamiento para potenciar la mente e inteligencia de los alumnos y alumnas.

En este sentido, es conveniente mencionar que a esta edad los niños viven en un mundo mágico, donde la imaginación hace que se transforme constantemente, al percibir cosas que se tornan irrelevantes para el pensamiento adulto debido a que la fantasía es una característica fundamental, además del pensamiento estrictamente concreto, el cual sólo permite conocer el medio mediante la manipulación, experimentación e investigación de los objetos tangibles.

Uno de los principales logros de este período es el desarrollo del lenguaje, la capacidad para pensar y comunicarse por medio de palabras que representen objetos y acontecimientos.

Piaget (citado por Chaves, Chinchilla y Picado, 2003) plantea dos subfases que se desarrollan dentro de la etapa preoperacional: la subfase preconceptual y la subfase intuitiva.

En la subfase preconceptual de dos hasta cuatro años aproximadamente, en la cual los infantes empiezan a utilizar el lenguaje empleando preconceptos,

utilizando el mismo concepto para dar significado a varios elementos de una misma categoría. El pensamiento es transductivo, es decir no puede generalizar los acontecimientos o conceptos.

La subfase intuitiva inicia a los cuatro años, finalizando cuando el niño o la niña empiezan a construir sus primeras operaciones mentales. Se caracteriza por alcanzar una mayor conceptualización, pues se deja llevar por la percepción para distinguir y comparar los elementos, la inteligencia es prelógica, por lo que requiere que los objetos, las situaciones y las personas sean concretos.

2.2. Características del pensamiento preoperatorio

Cabe destacar que el proceso de aplicación de la propuesta basada en la teoría de la Inteligencias Múltiples, se hará con niños que se encuentran ubicados en esta segunda subfase de la etapa preoperacional, por lo que conviene explicar otras características del pensamiento que Piaget (citado por Chaves et al, 2003) plantea en sus escritos, las cuales se explican a continuación:

2.2.1. Artificialismo

Es la creencia de que todas las cosas son hechas por Dios o por las personas adultas para el servicio de los demás.

2.2.2. Egocentrismo

Inhabilidad de los niños y las niñas para tomar o ver una situación, evento o persona desde otra perspectiva, percibiendo el momento únicamente a través del yo. Esta tendencia se manifiesta con mayor claridad en las conversaciones de los niños, de ahí, que se observa el poco esfuerzo que realizan para modificar su habla a favor de quien lo escucha.

Piaget (1992) considera que el egocentrismo se presenta porque el pensamiento del niño o niña se pone al servicio de la satisfacción inmediata antes de buscar la verdad de la realidad.

2.2.3. Sincretismo

Incapacidad cognitiva de agrupar una serie de eventos que no están relacionados. Consiste en cometer errores de razonamiento al intentar vincular

ideas que no están relacionadas. Por ejemplo, si mamá tuvo un bebé la última vez que fue al hospital, la próxima vez que vaya al mismo traerá otro bebé.

Piaget (1992) señala que en el pensamiento sincrético, el niño relaciona todo con todo, cualquier pensamiento puede ser relacionado con otras ideas, aunque éstas no presenten algún tipo de analogía para el pensamiento adulto.

2.2.4. Centración

Es la capacidad cognoscitiva para enfocarse en algún aspecto sobresaliente de un objeto, evento o persona, sin tomar en cuenta los otros. Los niños se concentran en un detalle específico obviando a los demás.

2.2.5. Irreversibilidad

Inhabilidad de los y las niños (as) para seguir una línea de razonamiento desde un punto a otro y volver a pasar por el primer punto, es decir, no pueden reconocer que una operación pueda realizarse de distintas formas. Papalia (2001) agrega que la irreversibilidad se refiere "...a una limitación del pensamiento preoperacional que consiste en la imposibilidad de comprender que una operación pueda ocurrir en dos o más sentidos" (p. 255).

2.2.6. No conservación

Inhabilidad para conceptuar que la cantidad de materia permanece constante ya que se centra en las características visibles de las cosas.

2.2.7. Animismo

Tendencia a otorgar vida a lo inanimado. Los niños y niñas suelen otorgar cualidades presentes en los seres vivos a muñecos de juguetes, o a animales disecados.

2.2.8. Simbólica

Capacidad para representar acciones u objetos utilizando otros, es decir, se imaginan que realizan prácticas en lugar de hacerlas realmente. Papalia (2001) añade que "...es la capacidad de emplear símbolos o representaciones

mentales, es decir, palabras, números o imágenes a los que la persona ha asignado un significado” (p. 250).

2.2.9. Transducción

Según Papalia (2001) es “...la tendencia de un niño preoperacional a asociar mentalmente experiencias particulares, exista o no una relación lógica entre ellas” (p. 252).

Con base en lo mencionado anteriormente, se denota que los cambios más trascendentales por los que atraviesa el infante se desarrollan en su propia mente, en la cual cobra vital relevancia la inteligencia, es por ello que a continuación se hace un análisis de la inteligencia desde una perspectiva teórica.

2.3. Concepto de Inteligencia

La inteligencia ha sido un tema de discusión por muchos años, por lo que existen algunas definiciones de la misma, tanto desde el punto de vista de la herencia como del ambiente.

Desde la perspectiva de la herencia, Méndez (2003) destaca que el concepto de inteligencia “...debe entenderse, en un sentido amplio, como sinónimo de adaptación, lo que supone tanto los factores biológicos como los mentales y socio-afectivos del ser humano” (p. 9). Es decir, se da énfasis a la parte genética y sus repercusiones en el desempeño de las actividades que los niños y niñas realizan.

Es pertinente señalar, que la herencia es definida como el elemento encargado de establecer las características, condiciones y predisposiciones con las que cuenta el individuo para desarrollar su inteligencia.

En este sentido, la inteligencia es vista como algo que puede ser transmitido y heredado, hecho que de manera implícita garantiza el éxito o el fracaso del menor, sobre todo en el ámbito escolar.

En lo que concierne al aspecto ambiental y sus repercusiones en la inteligencia, Méndez (2003) argumenta que existen dos tipos de influencias ambientales que pueden afectar la inteligencia: las orgánicas y las conductuales. Las primeras hacen referencia a

Situaciones del medio que pueden llegar a causar trastornos permanentes en el niño, como la desnutrición, ausencia de atención biomédica durante el embarazo y el parto o exposición a infecciones bacterianas de la madre o del niño recién nacido, que pueden originar un retardo mental más o menos severo... mientras que por influencias conductuales del ambiente se entiende todas aquellas situaciones de estimulación del medio que puedan provocar cambios de comportamiento del individuo... como pertenencia a un determinado estrato socio económico, el conocimiento de la lengua del lugar donde vive, las posibilidades de instrucción o formación académica, costumbres, etcétera (p. 10).

Conviene indicar que en este sentido, el término ambiente puede ser definido como el medio familiar, social y cultural en el que el niño se desenvuelve. Así como a las condiciones en las que cada individuo se desarrolla dentro de dichos ámbitos.

Desde esta panorámica, la inteligencia se ve completamente influenciada por el ambiente, debido a que la falta de estimulación o alguna carencia económica, afectiva e intelectual, impediría responder de manera adecuada a las actividades que demanda el medio ambiente.

Según Papalia (1988), la inteligencia se refiere a "... una constante interacción activa entre las capacidades heredadas y las experiencias ambientales, cuyo resultado capacita al individuo para adquirir, recordar y utilizar conocimientos" (p. 274). Para este autor, tanto la herencia como el ambiente ayudan a que el individuo resuelva y enfrente los problemas de la vida cotidiana. Por esto, la inteligencia consistiría en utilizar la información para desenvolvernos efectivamente como personas dentro de la sociedad.

Es indudable la importante participación que ejercen, tanto la herencia como el ambiente, en la conducta e inteligencia humana. Para efectos del presente trabajo, se considera pertinente ahondar en un concepto multidimensional de la palabra inteligencia, donde se hace referencia a la relación

interactiva existente entre ambos factores (biológicos y ambientales), debido a que se necesita de la presencia del bagaje genético y los aspectos que el entorno pueda ofrecer para potenciar la inteligencia en el infante.

Cabe destacar que la educación es uno de los medios para lograr que esta información sea aprendida e interiorizada, de manera que constituya la base de todo proceso educativo en el cual la inteligencia se convierte en un proceso de aprendizaje.

No obstante, la educación tradicionalista ha encasillado la inteligencia únicamente a las capacidades cognitivas, es decir, brindándose mayor información a medir el coeficiente intelectual. Al respecto Goleman (1995) afirma que "... el coeficiente intelectual proporciona pocos datos que explican los diferentes destinos de personas con aproximadamente las mismas posibilidades, estudios y oportunidades" (p. 55)

Es por esta razón que la educación debe tomar en cuenta además de las capacidades intelectuales, las capacidades emocionales. Al respecto Goleman (1995) añade

...y ese es el problema: la inteligencia académica no ofrece prácticamente ninguna preparación para los trastornos o las oportunidades que acarrea la vida. Sin embargo aunque un CI elevado no es garantía de prosperidad, prestigio ni felicidad en la vida, nuestras escuelas y nuestra cultura se concentran en las habilidades académicas e ignoran la inteligencia emocional, un conjunto de rasgos, que algunos podrían llamar carácter, que también tiene una enorme importancia para nuestro destino personal. La vida emocional es un ámbito que, al igual que la matemática y la lectura, puede manejarse con mayor o menor destreza y requiere un singular conjunto de habilidades. Y saber hasta qué punto una persona es experta en ellas es fundamental para comprender por qué triunfa en la vida, mientras otra con igual capacidad intelectual acaba en un callejón sin salida: la aptitud emocional es una meta, habilidad y determina lo bien que podemos utilizar cualquier otro talento, incluido el intelecto puro (p. 56).

Por consiguiente, la educación emocional viene a constituir una opción para lograr un equilibrio entre las emociones y el intelecto, ya que según Goleman (1995) poseemos dos mentes "... una que piensa y otra que siente" (p. 27).

Entonces no se puede dejar de lado ninguna de las dos para lograr el fin de la educación: el desarrollo integral del individuo para enfrentarse al mundo.

Es por este motivo que se procederá a profundizar en la conceptualización del término que nos concierne en este trabajo: La Inteligencia Emocional.

2.4. Concepto de Inteligencia Emocional

La inteligencia emocional es un conjunto específico de aptitudes que se hallan implícitas dentro de las capacidades abarcadas por la inteligencia social. Las emociones comportan importantes implicaciones en las relaciones sociales, sin dejar de contribuir a otros aspectos de la vida. Cada individuo tiene la necesidad de establecer prioridades, de mirar positivamente hacia el futuro y reparar los sentimientos negativos antes de que nos hagan caer en la ansiedad y la depresión. El ámbito de la psicología admite la consideración de inteligencia porque es cuantificable: constituye un aspecto mensurable de la capacidad individual para llevar a cabo razonamiento abstracto y adaptación al entorno; la inteligencia emocional se pone de manifiesto cuando operamos con información emocional.

La inteligencia emocional es, por tanto, un conjunto de talentos o capacidades organizadas en cuatro dominios:

- capacidad para percibir las emociones de forma precisa.
- capacidad de aplicar las emociones para facilitar el pensamiento y el razonamiento.
- capacidad para comprender las emociones.
- capacidad para controlar las propias emociones y las de los demás.

Las últimas investigaciones han aportado pruebas convincentes de la inseparabilidad esencial de la emoción y el razonamiento: sin sentimientos, las decisiones que tomamos pueden no ser las que más nos convienen, aunque hayan sido tomadas por lógica. Cualquier noción que establezcamos separando el pensamiento y los sentimientos no es necesariamente más adaptativa y puede, en algunos casos, conducir a consecuencias desastrosas.

Shapiro (2001) señala que

El término inteligencia emocional fue utilizado por primera vez en 1990 por los psicólogos Peter Salovey de la universidad de Harvard y John Mayer de la universidad de de New Hampshire. Se lo empleó para describir las cualidades emocionales que parecen tener importancia para el éxito. Estas pueden incluir:

- La empatía
- La expresión y la comprensión de los sentimientos
- El control de nuestro genio
- La independencia
- La capacidad de adaptación
- La simpatía
- La capacidad de resolver problemas en forma interpersonal
- La persistencia
- La cordialidad
- La amabilidad
- El respeto (p. 25)

El concepto de Inteligencia Emocional tiene un precursor en el concepto de Inteligencia Social, del psicólogo Edward Thorndike quien en 1920 la definió como "...la habilidad para comprender y dirigir a los hombres y mujeres, muchachos y muchachas, y actuar sabiamente en las relaciones humanas".

Este concepto sería presentado mediáticamente por Goleman en 1995 con un libro de gran éxito. En su libro *La inteligencia emocional en la empresa*, en el año 1998, el cual se refiere a la "inteligencia emocional" como la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y los ajenos, de motivarnos y de manejar bien las emociones, en nosotros mismos y en nuestras relaciones, considerando cinco aptitudes emocionales, clasificadas a su vez en dos grandes grupos: Aptitud Personal (Auto-conocimiento, Auto-regulación y Motivación) y Aptitud Social (Empatía y Habilidades Sociales).

A raíz de esta corriente, es que ha surgido una nueva visión con respecto al Coeficiente Emocional (CE) o Inteligencia Emocional. Cabe destacar que Salovey y Mayer (citados por Shapiro, 1997) no consideran estos dos términos como sinónimos, debido a que el primero tiende a sobre entender la posible medición del coeficiente (situación con la que no están de acuerdo); mientras que el segundo hace referencia a la capacidad para controlar sentimientos y

emociones propios, así como los de los demás, lo cual no conlleva a una medición estandarizada. Además no lleva tanta carga genética como el CI, lo cual permite a padres como a educadores partir del punto de que ya no tienen excusas para determinar las posibilidades de éxito de un individuo.

Martínez (2003) entiende el Coeficiente Emocional como

La medida a nivel emocional que abarca cinco aspectos intrapersonales e interpersonales.

Autoconciencia: estar conciente de sí mismo, conocerse, saber sobre su propia existencia y los sentimientos.

Autocontrol: disposición para manejar sus propios sentimientos sin caer en el nerviosismo.

Motivación: ser aplicado, tenaz, disciplinado, mantenerse a pesar de las dificultades.

Empatía: entender los sentimientos ajenos, capacidad para ponerse en los zapatos ajenos.

Habilidad social: en la orientación a las personas como participantes y no sólo como espectadoras (p. 25).

La inteligencia emocional según Shapiro (1997)

Se emplea para describir cualidades emocionales que parecen tener importancia para el éxito. Tales pueden incluir: empatía, expresión y comprensión de los sentimientos, control del propio genio, la independencia, capacidad de adaptación, simpatía, capacidad de resolver los problemas en forma interpersonal, persistencia, cordialidad, amabilidad, respeto (p. 31).

Siguiendo los planteamientos anteriores, la Inteligencia Emocional contempla aspectos de la personalidad y del carácter; así como la manera en que se maneje la persona en el momento de actuar al relacionarse con las personas y consigo mismo.

Estos aspectos pueden ser considerados como claves para lograr una adecuada aceptación con las demás personas y con uno mismo.

Por otro lado, para Cooper (1988) la inteligencia emocional es "... la capacidad de ser auténtico ser humano de hondo sentimiento, cualquiera que sea la suerte que nos depare la vida, cualquiera los retos y las oportunidades que se nos presenten" (p. XXVII).

Al respecto, es necesario comprender que la vida de cada persona es diferente y cada una debe elegir lo que considere más apto en todas las situaciones, mucho depende de la capacidad que se tenga para decidir sobre lo que se está viviendo y establecer qué es lo mejor. El éxito o no de esas decisiones lo determina la capacidad que se posee de regular los sentimientos, emociones y pensamientos.

Por su parte Satin (2003) añade que "...la inteligencia y la emoción, habitualmente consideradas como términos opuestos, vinieron a integrar un nuevo concepto: inteligencia emocional, la cual tiene forzosamente que ver con el autodomínio, mientras que la inteligencia medida con tests de rendimiento intelectual y pruebas de desempeño académico es independiente de aquel" (p. 8).

Al respecto es necesario destacar que hasta hace poco tiempo la inteligencia era considerada como un aspecto intelectual y académico del individuo, el cual tenía gran trascendencia, dejando de lado otras áreas como el aspecto emocional y social, que sin duda hoy se sabe que son igual de importantes o quizás más importantes que la primera.

Al respecto sugiere siete elementos claves, relacionados con la inteligencia emocional:

Confianza: la sensación de controlar y dominar el cuerpo propio, los sentimientos, y el mundo, la sensación del niño de que lo más probable es que no fracase en lo que se propone, y que los adultos sean amables.

Curiosidad: la sensación de descubrir cosas es algo positivo y conduce al placer

Intencionalidad: el deseo y la capacidad de producir un impacto, y de actuar al respecto con persistencia. Esto está relacionado con una sensación de competencia y de ser eficaz.

Autocontrol: la capacidad de modular y dominar las propias acciones de manera apropiada de acuerdo con la edad, sensación de control interno.

Relación: la capacidad de comprometerse con otros, basada en la sensación de ser comprendido y de comprender a los demás

Capacidad de comunicación: el deseo y la capacidad de intercambiar verdaderamente ideas, sentimientos y conceptos con los demás. Esto está relacionado con una sensación de confianza con los otros y de placer en comprometerse con ellos, incluso con adultos.

Cooperatividad: la capacidad de equilibrar las propias necesidades de con las de los demás en una actividad grupal. (p. 83)

Gardner (citado por Goleman, 2000) resume la inteligencia personal como

La capacidad para comprender a los demás: qué los motiva, cómo operan, cómo trabajar cooperativamente con ellos. Vendedores, políticos, maestros, médicos clínicos y líderes religiosos de éxito tienen probabilidades de ser individuos con elevado grado de inteligencia interpersonal. La inteligencia interpersonal... es una capacidad correlativa, vuelta hacia el interior. Es la capacidad de formar un modelo preciso y realista de uno mismo y ser capaz de usar ese modelo para operar eficazmente en la vida (p. 60)

Una vez analizado este término, sería conveniente ahondar en los diversos componentes que conforman la inteligencia emocional. Los cuales se profundizarán en el próximo apartado.

2.4.1. Componentes de la Inteligencia Emocional

Según Goleman (1995) los principales componentes que complementan un adecuado abordaje del estudio de la inteligencia emocional. Estos componentes serán retomados en el diseño de la propuesta, ya que conforman la base de la Inteligencia Emocional, a partir de la cual se pone de manifiesto la capacidad de cada persona en dicha inteligencia.

2.4.1.1. Conciencia de uno mismo

Goleman (1995) define que una persona posee este componente cuando es "...capaz de observarse y reconocer los propios sentimientos, crear un vocabulario para los sentimientos, conocer la relación entre pensamientos, sentimientos y reacciones" (p. 347)

Esto nos debe llevar a la reflexión, ya que como vivimos en un mundo tan agitado, nos preocupamos más por lo que pensamos y hacemos, dejando poco espacio para sentir, hasta que las emociones irrumpen contraproducentemente en el desarrollo de la vida.

Es decir, ser consciente con uno mismo es aprender a manejar lo que sentimos, en el mismo momento en que comenzamos a hacerlo y esto nos servirá como una guía para codificar nuestro proceder.

Para alcanzar un desarrollo óptimo del proceso educativo, es muy importante que al niño y a la niña se les ofrezcan las condiciones necesarias para que logre un desarrollo integral.

La clave de este ingrediente radica según Goleman (1995) en "...conocerse a sí mismo, es tomar conciencia de los propios sentimientos en el momento en que se experimentan" (p. 67). Esto le proporcionará al individuo un mejor control sobre sus sentimientos y acciones.

Según Shapiro (1997) "...Sigmund Freud especuló que el aprendizaje del control emocional constituirá el punto de referencia del desarrollo de la personalidad del niño" (p. 259). El autor se refiere a que la personalidad de un niño está determinada a través de dos fuerzas poderosas, una que busca el placer y otra que evita el dolor. Es decir, el control se sí mismos podría estar manipulado por alguna de las dos fuerzas, que contribuyen a la formación de la personalidad del niño.

Shapiro (1997) afirma que los neurocientíficos creen que nuestras emociones se manejan en el cerebro por el tálamo, la amígdala y los lóbulos frontales de la cabeza, que hacen alusión a que los lóbulos frontales de la corteza parecen ser particularmente importantes en el control emocional mucho antes que el cerebro pensante haya resuelto que hacer.

Este autor interpreta el aprendizaje de un control emocional como "combatir fuego con fuego, proporcionar soluciones emocionales para problemas emocionales" (p. 262).

Es por esta razón, que dicho autor plantea enseñar el control emocional, el control de la ira y la agresividad, para que los niños y las niñas aprendan la conciencia de sus cambios físicos y puedan reaccionar respirando y calmándose.

Un niño y una niña en edad preescolar conciente de sus emociones es aquel que podrá reconocer lo que siente en determinada situación, lo cual lo ayudará a controlar y resolver eficientemente las dificultades que se les

presentan, sin una intervención constante por parte de un adulto. Así no tendrá que recurrir a pedir ayuda, sino que él será capaz de hacerlo por sus propios medios asegurándose con esto la independencia y la autonomía.

Es por este motivo, que los padres y los docentes deberán darse a la tarea de propiciar ambientes y experiencias en las cuales los hijos o alumnos, sean capaces de concientizarse de sus emociones para resolver efectivamente los eventuales conflictos a los que se enfrenta.

2.4.1.2. Toma de decisiones personales

Este es un aspecto que repercute en el óptimo desarrollo de la vida de los individuos, ya que la vivencia e interacción con los otros y el medio hace que siempre se deben tomar decisiones en mayor o menor grado de dificultad.

La capacidad de tomar decisiones es un componente muy importante de la inteligencia emocional, dentro de la vida de todo ser humano, que debe empezar a cultivarse desde la infancia para que al llegar a la vida adulta, el individuo sea capaz de decidir lo que es correcto para su vida.

Goleman (1995) define la toma de decisiones personales como la capacidad de "...examinar las acciones y conocer sus consecuencias, saber si el pensamiento o el sentimiento está gobernando una decisión" (p. 347)

Para tal acción, Goleman (1995) propone la técnica del semáforo con el fin de detenerse, calmarse y pensar antes de actuar, lo que puede contribuir enormemente a que las decisiones que se tomen sean las más efectivas. La técnica, como lo indica el autor, consiste en identificar la situación y pensar en una variedad de soluciones y sus consecuencias.

Por otro lado, la familia constituye la base sobre la cual el niño logrará tener la capacidad para elegir y tomar sus propias decisiones, ya que ésta le brinda las primeras experiencias de aprendizaje que vivencia. Por lo que la toma de decisiones de los niños dependerá en gran medida de cuánto le permitan sus padres ser autónomo o no.

Benavides, Méndez, Navarro y Vosman (2002) señalan que en el sistema educativo costarricense, específicamente en educación preescolar, se ha implementado la metodología “juego – trabajo”, la cual permite a los niños aprender a manejar este componente, ya que el niño tiene la oportunidad de decidir, planificar, ejecutar y evaluar la actividad de su juego, sin la mayor influencia por parte de la maestra.

Además agregan, esta metodología es una manera eficaz de contribuir a que el niño sea capaz de tomar decisiones en cualquier actividad de la vida cotidiana, sin olvidar que para lograr la autonomía en la toma de decisiones, es importante la estabilidad emocional que tenga el niño, en especial la seguridad que tenga de sí mismo para realizar sus acciones.

2.4.1.3. Manejo de sentimientos

Se considera que este componente contribuye al control de lo que sentimos como consecuencia de las experiencias vividas. Según Goleman (1995) el manejo de sentimientos es “...controlar la conversación con uno mismo, para captar mensajes negativos tales como rechazos internos, comprender lo que hay detrás de un sentimiento, encontrar formas de enfrentarse a los temores, la ansiedad, la ira y la tristeza” (p. 347).

Es decir, el manejo de sentimientos supone mantener la sensación de controlar y dominar el propio cuerpo, las emociones y pensamientos que esto conlleva, utilizando la capacidad de modular y dominar las propias acciones, estableciendo en todo momento el auto control.

Para poder manejar los sentimientos es importante conocerse a sí mismo, entendiendo qué cosas se pueden o no hacer, o sea qué capacidades y limitaciones se tienen. También se necesita conocer cuáles son las necesidades e intereses, para que ayude a orientar el rumbo que se debe seguir.

Según Cooper (1998) “...todos sentimos impulsos emocionales... en muchas situaciones estos son valiosos agujonazos” (p. 36). Los sentimientos que

percibimos al enfrentarse a diversas situaciones son inevitables que se supriman, pero lo que no es inevitable es que se encausen de una manera constructiva.

Manejar sentimientos también significa lo que Cooper (1998) señala como “...no ponernos etiquetas emocionales que luego usamos para justificar nuestra conducta” (p. 39). Esto quiere decir que no se debe justificar una determinada reacción ante una emoción, solo porque se asume como propia una conducta.

El docente debe tener muy en cuenta esto para no etiquetar a los niños, hasta el punto que los niños actúen creyendo que es porque así deben comportarse, asumiendo como propia esa característica reforzada.

Para Cooper (1998), los sentimientos no sólo son algo que ocurre sino que, se genera en el ser humano con el fin de comunicar algo. Todo niño puede aprender a identificar lo que siente para lograr percibir lo que sus emociones señalan. Igualmente el autor se refiere al valor de las personas para detenerse y pensar en posibilidades emocionales de solución.

Según el mismo autor “...las emociones son un sistema de señales que nos da la información que necesitamos en un momento dado para ordenar nuestra conducta” (p. 41). Esta puede contribuir significativamente en el control de la conducta de los niños cuando se enfrentan a diversas situaciones.

Todo lo anterior justifica la posibilidad que debe brindar el sistema educativo al niño y a la niña para que aprenda a identificar y manejar sus sentimientos, a través de experiencias que le proporcionen una estimulación efectiva de esta habilidad.

2.4.1.4. Manejo del estrés

El estrés es un factor que afecta día con día a todos los seres humanos desde niños hasta adultos, esto debido a que estamos inmersos en un ambiente relacionándonos en un contexto con personas y estímulos, que proporcionan experiencias que pueden ser consideradas como amenazantes.

Según Ken (1988) "...el estrés resulta de acontecimientos que consideramos portadores de algún tipo de amenaza" (p. 94). Por ejemplo, en el hogar, cuando los padres de un niño o niña pelean mucho pueden sentirse amenazados por la posibilidad de una separación, lo que les provocaría estrés.

Por su parte, Hurts (1999) señala "...los cambios, las presiones y la incertidumbre hacen que cualquier persona se sienta tensa. No obstante, los niños tienen sus propias y únicas preocupaciones, las cuales están directamente relacionadas con su edad y etapa o nivel de desarrollo" (p. 24)

De lo anteriormente expuesto se puede deducir, que lo importante de tener un adecuado manejo del estrés no es erradicar las situaciones que lo provocan porque siempre estarán presentes, sino afrontarlas de manera que se minimicen las consecuencias físicas y emocionales en los individuos.

Hurts (1999) afirma que los docentes deben de tomar en cuenta en su labor educativa muchos factores que estresan al niño, como lo son: la salida de su mamá o papá de la casa para el trabajo, una nueva niñera, competir en deportes, tener éxito en la escuela, hacer nuevos amigos, la llegada de un bebé, el divorcio de los padres, la enfermedad o muerte de un familiar, las desventajas socioemocionales y el maltrato físico o emocional, el abuso sexual, entre otros.

Es por esta razón, que se considera vital enseñarles a los niños y a las niñas a canalizar su energía, controlar su conducta e identificar y manejar sus emociones y sentimientos para que todos estos aspectos no representen agentes estresantes.

Al mismo tiempo, se deben conocer y tomar en cuenta los síntomas del estrés infantil, para determinar posibles soluciones a algún problema en el hogar o en la escuela. Además, se debe recurrir a una buena forma de ayudar a los niños a desahogarse un poco de esa tensión de estrés como lo es la técnica de relajación, la cual les ayuda a manejar un poco las reacciones físicas, mejorando el estado de ánimo y su actitud.

2.4.1.5. Empatía

Goleman (1995) define la empatía como "...comprender los sentimientos y las preocupaciones de los demás y la perspectiva de apreciar cómo la gente siente de diferente manera respecto a las cosas" (p. 347).

Se debe tomar en cuenta que la base de la empatía es la conciencia de uno mismo ya que si somos capaces de identificar lo que sentimos podemos interpretar sentimientos ajenos.

Al respecto Goleman (1995) se refiere a que "...cuanto más abiertos estemos a nuestras propias emociones, más hábiles seremos para interpretar los sentimientos" (p. 123). Dicho autor se refiere a la empatía como la capacidad de percibir qué sienten los otros y expresa que prácticamente el desarrollo de la empatía en un individuo se da desde el momento en que nace, ya que los padres con sus actos de solidaridad y cuidado promueven este sentimiento, el cual además se complementa con el descubrimiento del niño de que existen otros niños.

Cabe destacar, que en el ámbito preescolar es poco común observar niños empáticos, debido a que estos se caracterizan, por su edad, en ser niños egocéntricos. Piaget (citado por Papalia 1988) denomina el niño egocéntrico como aquel niño que "...considera su propio punto de vista como el único" (p. 337). Además reitera que "...este egocentrismo limita la capacidad preoperacional (2 años a 7 años) de un niño para asumir el papel de otra persona" (p. 336).

Para Goleman (1995) la empatía es necesaria para las relaciones sociales ya que "...la actitud empática interviene una y otra vez en los juicios morales y estos juicios van a ser transmitidos por la cultura" (p. 132).

De lo anteriormente expuesto se deduce que la sociedad es la encargada de que el ser humano aprenda valores, normas y conductas de la cultura, por lo tanto, para transmitir empatía la socialización y la motivación deben de estar estrechamente relacionadas, ya que por medio de éstas se adquieren

necesidades y se desarrollan los intereses individuales que ayudan a la convivencia social.

Según Shapiro (1997) un niño o niña empático es "...el que es capaz de colocarse en los zapatos de otro" (p. 60). Es decir, esta preparado para tener sensibilidad, anhelo, felicidad, dolor, angustia o tristeza ajena hace que los individuos sean empáticos.

En este sentido, si un niño pequeño no puede mostrar empatía emocional cuando llora al ver a otro llorar, porque no está sumiendo como propia la emoción del otro. Por ejemplo, si la maestra pregunta a los niños cómo se sintieron hoy, y uno de los niños contesta que mal porque vio camino al kinder, cómo atropellaron un perro y quedó ahí tirado en la calle quejándose del dolor. El niño empático percibirá la tristeza y angustia de ese niño por la experiencia vivida.

La empatía propicia relaciones interpersonales positivas y enriquecedoras, se considera que puede beneficiar las relaciones efectivas entre el niño y sus compañeros, el niño y los adultos con los que convive, entre ellos el maestro.

El primer paso, según Cooper (1998) es que el niño esté en contacto con sus propios sentimientos para así entender los ajenos. El autor además afirma que la mirada, la expresión del rostro, el tono de la voz y la postura, son elementos que envían señales para poder interpretar cómo se siente una persona sin que esta lo exprese verbalmente. Los niños pueden aprender a identificarse y utilizar estas señales para reconocer los sentimientos de los otros. En los juegos de adivinar, lo que con mímica un niño está diciendo puede contribuir a estimular que los demás niños reconozcan mensajes no verbales.

2.4.1.6. Aceptación de uno mismo

Según Goleman (1995) este componente consiste en "...sentir orgullo y verse a uno mismo bajo una luz positiva: reconocer los propios puntos débiles y fuertes" (p. 348). Esto permite determinar las fortalezas y debilidades aceptando la individualidad que identifica a una persona de las demás.

La aceptación de uno mismo se encuentra relacionada con la sensación de singularidad que, según Clemes y Bean (1993), consiste en sentirse especial, sentir que puede hacer cosas que los demás no y los demás pueden hacer cosas que él no y disfrutar del hecho de ser diferente. Esta conciencia e identificación de cómo somos es lo que nos hace aceptarnos con nuestros defectos y virtudes.

Se considera que aceptarse a sí mismo, consiste en que el niño y la niña se valore como persona y acepte sus capacidades y limitaciones, que le pueden ayudar o afectar con el lidiar con diferentes circunstancias a lo largo de la vida.

Para lograr lo anteriormente expuesto, es de suma importancia estimular en los niños el desarrollo de la autoestima, ya que según Clemes y Bean (1993) "...siempre será la autoestima la que determine hasta qué punto podrá el niño utilizar sus recursos personales y las posibilidades con las que ha nacido, sea cual fuere la etapa de desarrollo en que se encuentre, lo que ayuda en gran medida al niño a aceptarse como es" (p. 5).

En este sentido, la autoestima será entonces, como afirma Clemes y Bean (1993) "...el punto de partida para el desarrollo positivo de las relaciones humanas, del aprendizaje, de la creatividad y la responsabilidad" (p. 5).

Este componente es muy importante de tomar en cuenta dentro del aula, para tratar de transmitir mensajes positivos a los alumnos evitando promover el rechazo; especialmente, según León (1998) "...a los niños o niñas con características o conductas difíciles de manejar". (p. 60).

La actitud que tome la familia y la escuela con respecto al niño puede influir en el grado de aceptación de sí mismo. Según León (1998) "...influyen en el grado de aceptación de un niño, las etiquetas que otros le hayan puesto" (61).

2.4.1.7. Seguridad de uno mismo

El niño debe aprender a tener confianza en sí mismo al momento de proponerse una meta, tomando en cuenta sus capacidades y limitaciones. Danoff, Breitbart y Barr (1995), expresan que al niño se le deben brindar oportunidades de

éxito para erradicar los sentimientos de inseguridad y miedo que puede percibir si nunca logra las metas. Se le puede alentar a los niños a que intenten cosas que creen no poder hacer como encestar una bola en un juego de baloncesto.

Para Goleman (1995) seguridad en uno mismo significa "...manifestar las preocupaciones y sentimientos sin ira ni pasividad" (p. 348). Se considera que es estar convencido de lo que se piensa y se cree para expresarlo, a pesar de lo que los demás puedan pensar diferente.

El tener confianza en uno mismo implica que existe un sentimiento de confianza, de lo que se es capaz de hacer y claro conocimiento de las limitaciones personales. Para León (1998) "... el sentido de seguridad implica que el niño no percibe amenazas o intolerancias, inmanejables para él, tanto en el plano físico como psicológico" (p. 68)

Es por esta razón que el docente debe proponer retos de acuerdo a las características personales de cada niño y a las habilidades que debe desarrollar acorde a su edad.

En el ámbito educativo es muy común compartir con niños que han experimentado situaciones que pueden crear en ellos inseguridad, como separaciones y divorcios. De ahí la importancia de que el aula se convierta en un ambiente seguro para que el niño esté inmerso en las mejores condiciones para involucrarse en el proceso educativo.

Se considera que la seguridad que tenga un niño de sí mismo se ve influenciada en su idea de la capacidad que posee para lograr las cosas. Esto es de suma importancia en el aula porque el docente puede contribuir a fomentar o no, los sentimientos de capacidad o incapacidad, dependiendo de lo que exija a los alumnos dentro de desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje, reforzando o no la percepción que tienen sobre su capacidad.

2.4.1.8. Resolución de conflictos

La Inteligencia Emocional en sus tantos postulados supone desarrollar en el individuo la capacidad de pensar por sí mismo, de manera que Elias, Tobias y Friedlander (1999) se les enseñe a los niños cómo ser independientes en el momento de resolver sus propios problemas, ya que los padres o docentes no siempre pueden estar ahí para decirles qué hacer y cómo deberían hacerlo.

Por su parte Goleman (1995) define resolución de conflictos como "...saber pelear correctamente con otros niños, con los padres, con los maestros, el modelo ganador para negociar compromisos" (p. 347).

En este sentido, los padres son figuras claves en la vida de los niños ayudando a desarrollar en ellos actitudes y comportamientos, por lo que si los menores observan en su hogar agresión y violencia, ellos aprenderán a resolver del mismo modo sus conflictos.

Elias, Tobias y Friedlander (1999) plantean que "... la clave es sermonearles menos y escucharlos más, decirles menos y mostrarles más, dirigirlos menos y cuestionarlos más, sustituir la coacción por la persuasión, forjarles carácter desde el interior de sí mismos no basado en exigencias" (p. 82).

Claro está que para lograr lo anterior es necesario que entre padres e hijos, como lo afirma Elias, Tobias y Friedlander (1999) "... se haya establecido una relación y que sean participantes emocionalmente inteligentes y capaces de reflexión y de afecto de esa relación" (p. 83).

2.4.1.9. Capacidad de Comunicarse

Goleman (1995) define la capacidad de comunicarse como "... ser capaz de hablar eficazmente de los sentimientos, convertirse en alguien que sabe escuchar y plantear preguntas; distinguir entre lo que alguien hace o dice y las propias reacciones o juicios al respecto, enviar mensajes personales en el lugar de culpabilidad" (p. 347).

Cabe destacar que la Inteligencia Emocional enfatiza en el hecho de desarrollar la capacidad para comunicar los sentimientos propios y las ideas, para poder comprender lo que los demás sienten y mejorar así las relaciones.

Es importante retomar el hecho de que para el ser humano la comunicación es fundamental, ya que le ha permitido comunicarse con los demás. Steiner y Perry (1998) definen comunicación como el deseo y la capacidad de intercambiar eficazmente ideas, sentimientos y conceptos con los demás.

Así mismo Goleman (1995) también hace referencia a que la comunicación implica distinguir entre lo que alguien hace o dice y las propias reacciones o juicios al respecto. Esta capacidad exige la confianza en los demás y el placer de relacionarse con ellos.

Por lo anterior, se puede deducir que en la comunicación, la forma de expresión puede decir más para un niño de lo que uno pueda imaginarse. Es por esta razón, que los docentes deben de evitar a todo costa herir, inhibir y dañar los sentimientos de un niño y para que se desarrolle en ambientes lejos de burlas, en un ambiente de comprensión y respeto.

Al respecto Ortega y Bermúdez (1995) consideran que el docente debe aceptar que no sólo él posee toda la verdad, comprender que más que convencer a los niños de lo que se dice hay que convencerlo de que escuchen, aceptarlo e intentar respetarlos, desechar toda forma de violencia, gritos, tono imperativo, tener presente que en el diálogo el docente debe ser flexible y tomar en cuenta críticas y opiniones.

Con los niños se debe tener la precaución de que según Cooper (1998) sus sentimientos y sugerencias sean escuchados, que exista una respuesta a lo que expresan, para que no se sientan rechazados o excluidos.

Es por este motivo que los padres y las madres de familia deben interactuar de manera que ayuden al niño y a la niña, brindándoles la oportunidad de aprender a comunicar lo que sienten y desean realmente, para hacer de esta

una comunicación emocional y así adquieran un desarrollo de vocabulario, para pensar en sus emociones y poder comunicarlas.

2.4.2. Dimensiones de la Inteligencia emocional.

Hace unas décadas para acá es común leer acerca de la Inteligencia Emocional, así como de muchos aspectos que se plantean como propios de dicha temática, e incluso varios autores en vez de hablar de componentes, profundizan sus investigaciones en las dimensiones de la inteligencia.

A continuación se procederá a profundizar en las dimensiones más trascendentales que conforman la Inteligencia Emocional.

2.4.21. Autoconocimiento Emocional

El autoconocimiento emocional es definido por Goleman (1995) como "... una atención autorreflexiva e introspectiva con respecto a la propia experiencia, a veces llamada cuidado o diligencia" (p. 361).

En esta conciencia autorreflexiva la mente observa e investiga la experiencia misma, incluidas las emociones.

Vargas (2003) afirma que si se posee una acertada dosis de conciencia de uno mismo, se adquieren las capacidades de autoobservación en los momentos en que experimentamos alguna emoción y de influir sobre nuestras acciones en esos momentos, de manera adecuada.

Además, señala es la base sobre la cual se constituyen las demás capacidades de la inteligencia emocional pues, sin autoconciencia, se carece de la información necesaria para tomar decisiones acertadas.

El desarrollo de la autoconciencia infantil guarda una estrecha relación con el empleo del lenguaje desde edades muy tempranas en la vida.

Shapiro (1997) señala que los niños y las niñas atraviesan por cinco etapas en el empleo del lenguaje para hablarse a sí mismos, estas son:

- En un inicio tenemos una especie de discurso privado y en el que se da una forma de entrenamiento propio en el hecho de repetir palabras
- En una segunda etapa el discurso se exterioriza. El niño o la niña describe sus actividades y se hace observaciones a sí mismo (a), pero como si le estuviera platicando a otra persona.
- Entre los 5 y los 7 años de edad, el discurso es de autoorientación, en el cual, se les puede escuchar haciéndose preguntas y guiándose a través de un curso de acción.
- El discurso de autoorientación se va transformando en pensamiento internalizado. Ello se observa en el hecho de que los niños y las niñas se mascullan a sí mismos (as) sin emitir sonidos audibles.
- El diálogo interno es totalmente silencioso.

Dicho autor, afirma que los niños y las niñas enfrentan sus problemas cotidianos recurriendo al diálogo interno, pero algunos no lo hacen así. Es el caso de los niños y niñas impulsivos, poseedores de pensamientos imprecisos y contradictorios e incapaces de anticipar sus acciones.

Además agrega, las causas de estas conductas son motivadas por diferentes situaciones que envuelven al niño o a la niña como lo son los problemas familiares, el estrés, las disfunciones orgánicas, ser objeto de abuso, entre otras situaciones. Estos casos, requieren de un tratamiento terapéutico específico.

Al respecto podemos deducir, que el empleo de técnicas para enseñarle a los niños y a las niñas a hablarse a sí mismos, ejerce efectos positivos y duraderos en el desarrollo de sus habilidades para enfrentar situaciones difíciles.

2.4.2.2. Las emociones

Para entender el concepto de inteligencia emocional es importante definir qué son las emociones. El autor Cooper (1998) expresa que "...cuando las emociones se conocen y se guían en forma constructiva, refuerzan el rendimiento intelectual" (p. XL). Por consiguiente, para que la escuela dé una formación integral debe implementar la estimulación tanto del desarrollo cognitivo como del emocional.

Al respecto, es pertinente resaltar que desde esta visión el papel del niño y la niña es sumamente importante, ya que éste se convierte en la persona más importante durante el proceso, por lo que debe ir aprendiendo a manejar adecuadamente sus emociones y sentimientos.

Con respecto a la génesis de las emociones en el individuo, Shapiro (1997) menciona la incidencia de la serotonina en el comportamiento emocional del individuo, debido a que ésta es una sustancia química que produce y transmite reacciones emocionales del cerebro al resto del cuerpo por lo que desempeña una labor importante al momento de enfrentar el estrés, debido a que una elevada producción de esta sustancia disminuye problemas como la depresión u otros trastornos emocionales. Mientras que un elevado nivel de serotonina contribuye a un mejor desenvolvimiento del humano al enfrentar las situaciones de la vida, sin recurrir a la impulsividad o agresividad.

Este autor recomienda que la sonrisa es el mejor remedio para elevar la serotonina en el cerebro, y hace alusión de que es verdadera la frase que versa "Sonríe y las cosas irán mejor".

Algunos investigadores en los últimos años, se han interesado en profundizar en la función adaptativa de las emociones al ligarla con al función social. Autores como Izard (citado por Reeve, 1994), ha definido algunas funciones sociales de las emociones a saber:

- Facilitan la comunicación de los estados afectivos, las expresiones emocionales son mensajes potentes no verbales de comunicación

- Regulan la manera de en que las personas responden afectivamente entre sí, las expresiones emocionales de una persona pueden originar reacciones conductuales específicas de otras personas.
- Facilitan las interacciones sociales cuando son positivas
- Promueven la conducta personal, bajo la influencia del afecto positivo las personas tienden a ser más cooperativas, sociables y altruistas.

Además, Izard (citado por Reeve, 1994) señala que existen diez emociones fundamentales: el interés y la alegría (consideradas positivas), la rabia, el asco, la angustia, el desprecio, el miedo, la vergüenza, la culpa (consideradas negativas) y la sorpresa (considerada neutral). Cabe destacar, que a pesar de que el miedo, la angustia, la vergüenza y la culpa son consideradas emociones negativas, autores como Shapiro (1997) plantea que dichas emociones “motivan a los niños a aprender y practicar conductas prosociales” (p. 58).

Para Reeve (1994) las emociones básicas o fundamentales son las siguientes:

- Sorpresa: la más breve de las emociones en su duración, su significado funcional es el de preparar al sujeto para afrontar de forma efectiva los acontecimientos repentinos e inesperados y sus consecuencias
- Miedo: se activa por la percepción de daño o peligro frente al bienestar físico o psicológico, significa la advertencia emocional de que se aproxima una amenaza o daño
- Rabia (ira): se activa de diversas maneras como el control físico y psicológico que imponen las reglas, las normas o las propias limitaciones psicológicas. Así mismo, se activa por la presencia de frustración, en cuanto a su propósito funcional se considera que puede ser productiva (autodefensa, vigor, resistencia) o destructiva (pérdida de control, descarga física)
- Asco: se considera una emoción compleja, implica una respuesta de huida o de rechazo ante un objeto.
- Angustia: activada principalmente por la separación y el fracaso, motiva a realizar conductas reparadoras para aliviar las circunstancias que la han provocado (volver al estado en que se encontraba antes de producirse)

- Alegría: implica el alivio del dolor físico, la resolución de problemas, el logro de metas, las sensaciones placenteras (caricias) y la evaluación positiva de sí mismo, funcionalmente es una emoción intrínseca positiva asociada a la satisfacción y el triunfo
- Interés: motiva las conductas de exploración, curiosidad, manipulación e investigación del ambiente, así como el desarrollo de competencias y habilidades personales. (p. 383-389)

Izard (citado por Reeve, 1994) plantea que la vivencia de dos o más emociones fundamentales de forma simultánea o consecutiva origina un patrón de emoción, lo que el autor llama "...combinaciones de emociones fundamentales sucesivas". Un ejemplo de esto es el amor, el cual se considera una mezcla de interés y alegría.

Goleman (1996) menciona la existencia de dos tipos de mentes que interactúan para construir la vida mental en los individuos. Una de ellas es la mente racional, caracterizada por la forma de comprensión de lo que se es: seres conscientes, que analizan, reflexionan, meditan; mientras que la mente emocional, es otro sistema de conocimiento impulsivo y poderoso. Esta dicotomía concuerda con lo que se conoce popularmente como "mente" y "corazón".

Cuando más intenso es el sentimiento, se necesita más la mente emocional, la cual es la que domina, mientras la racional no es tan eficaz en este caso, es decir, cuando aparecen las pasiones la mente emocional domina sobre la racional. En este sentido, la Inteligencia emocional puede catalogarse como la parte del corazón y los sentimientos; mientras que la razón se encuentra manejada por el lado intelectual.

Al respecto, Shapiro (1997) manifiesta "...que las capacidades del CE no se oponen al CI, sino que interactúan en forma dinámica en un nivel conceptual y en el mundo real...una persona puede destacarse tanto en las capacidades cognoscitivas como sociales y emocionales" (p. 37). Sin embargo, también hace alusión a que puede resultar más conveniente poseer un CE más elevado que un CI, pues no siempre el ser más brillante garantiza la felicidad y el éxito rotundo, sino que la persona necesita poseer elevados niveles de salud mental para ser feliz.

Dicho autor define las emociones como "... una fuente interna de energía, influencia e información. Lo que vale es lo que hagamos con la información y la energía que ella produce" (p. 12). Es decir, reconociendo que las emociones son una fuente de energía, se puede inferir que la inteligencia emocional puede significar también la adecuada canalización de esa energía en la vida.

Rincón (2003) resalta que Goleman habla de un aspecto muy importante en la vida escolar del niño: "...el programa de educación de los sentimientos", definiéndolo como la serie de capacidades que los padres deben brindar a su hijo y que son la base esencial de todo el aprendizaje.

Cabe destacar que un adecuado manejo de las emociones garantiza una mejor relación con uno mismo, y por ende con las otras personas, lo que evidencia un buen control de la Inteligencia Emocional.

A continuación se presentará una pequeña reseña acerca de la importancia de enseñar tomando en cuenta la Inteligencia Emocional en el currículo de aula.

2.4.3. Importancia de la Inteligencia Emocional

Una vez clarificado el término de Inteligencia Emocional, conviene destacar su relevancia en diversos ámbitos como lo son: el personal, el laboral, y por ende el que nos compete en esta investigación, el educativo, enfocando la inteligencia emocional en la etapa preescolar de los menores.

Shapiro (1997) señala "...un estudio tras otro demuestra que los niños con capacidades en el campo de la inteligencia emocional son más felices, confiados y tienen más éxito en la escuela" (p. 14). Esta argumentación comprueba una vez más el por qué es necesario retomar la inteligencia emocional como motivación de un aprendizaje integral, procurando que el individuo posea una mejor calidad de vida.

Para Goleman (1995)

La inteligencia emocional nos permite tomar conciencia de nuestras emociones, comprender los sentimientos de los demás, tolerar las presiones que soportamos en el trabajo, acentuar nuestra capacidad de trabajar en equipo y adoptar una actitud empática y social, que nos brindará más posibilidades de desarrollo personal (p. 1).

Esto quiere decir, que la inteligencia emocional influye en el comportamiento único del ser humano y en el lugar que ocupa en la sociedad, por lo que es imprescindible en el desarrollo de toda persona.

Además, Goleman (1995) expresa que el ser humano es una mezcla de la inteligencia cognitiva y la inteligencia emocional, las cuales en equilibrio proporcionan los elementos para alcanzar el éxito en nuestra vida, haciendo mención a la capacidad de sintonizar nuestros estados de ánimo, manejando satisfactoriamente ansiedades, tristezas, enojos y alegrías.

Desde esta perspectiva, es que las personas necesitan tomar conciencia de lo que es su inteligencia racional y emocional. Al respecto Álvarez (1999) comenta:

Nos han enseñado que debemos disimular, fingir que todo está bien. No nos gusta lidiar con el sufrimiento, no hay espacio para el dolor, la tristeza o para decir lo que sentimos, tampoco hay espacio para las emociones, las cuales son las fuerzas que hacen que uno sienta. No existen emociones buenas o malas, simplemente debemos saber aceptarlas. (p. 6).

2.5. El desarrollo de la Inteligencia Emocional en los niños y en las niñas

Como se ha mencionado anteriormente la Inteligencia Emocional abarca varias dimensiones tales como la empatía, responsabilidad social, relaciones interpersonales e intrapersonales, autoconcepto, conciencia de emociones, estados de ánimo, entre otros factores que se han ido mencionando en este capítulo. Estas dimensiones o elementos son necesarios para el desarrollo adecuado de la Inteligencia Emocional.

A continuación se procederá a relacionar cada uno de estos aspectos con la población para la cual esta dirigida la propuesta, los niños y niñas en edad preescolar.

2.5.1. Las emociones morales

Según Chaverri y Navarro (2002) el desarrollo moral inadecuado de los niños afecta cada aspecto de nuestra sociedad: la armonía de nuestros hogares, la capacidad de enseñanza de nuestras escuelas, la seguridad en nuestras calles y la integridad de nuestros valores sociales.

Para estos autores un desarrollo moral satisfactorio significa tener emociones y conductas que reflejan preocupación por los demás: compartir, ayudar estimula, mostrar una conducta altruista, tolerancia hacia los demás y voluntad de respetar las normas sociales.

William Damon (citado por Shapiro, 1990) sugiere que para los niños y adolescentes se conviertan en personas morales deben adquirir las siguientes capacidades emocionales y sociales:

- Deberían adoptar y comprender lo que distingue una conducta “buena” de una “mala” y desarrollar los hábitos de conducta compatibles con lo que perciben como “bueno”
- Deberían desarrollar interés, consideración y un sentido de responsabilidad por el bienestar y los derechos de los demás. Deberían expresar este interés a través de actos de atención, benevolencia, amabilidad y caridad.
- Deberían experimentar una reacción emocional negativa, incluyendo vergüenza, culpa, indignación, temor y desprecio, ante la violación de normas sociales.

Al respecto se podría concluir que el deseo de preocuparse por los demás, llegando al altruismo, sin duda forma parte de nuestro código genético. Siendo influido además por prácticas y valores educativos. Una variedad de emociones negativas motiva a los niños a aprender y practicar conductas prosociales, incluyendo:

- El miedo al castigo
- La angustia respecto de la desaprobación social
- La culpa por no cumplir sus propias expectativas
- La vergüenza y turbación al ser descubierto mientras hacen algo que resulta inaceptable para los demás

2.5.1.1. Empatía

Para Chaverri y Navarro (2002) en los bebés o niños pequeños podemos observar una empatía emocional a lo largo de su primer año de vida, suelen volverse a observar a otro niño llorar y con frecuencia se pondrían a llorar también, a esta etapa se le denomina empatía global, pues el niño no tiene capacidad de distinguir entre él mismo y el mundo, así que cualquier aflicción será vista como propia.

Entre la edad de uno y dos años, los niños ingresan en una segunda etapa de empatía en la que pueden ver claramente que la congoja de otra persona no es la propia. La mayoría de los niños de esa tratan de reducir la aflicción del otro en forma intuitiva. Aunque, por su desarrollo cognoscitivo inmaduro, no tienen certeza de lo que deberían hacer, por lo que adquieren un estado de confusión empática.

Estos autores aseguran que a medida que sus capacidades perceptivas y cognoscitivas maduran, los niños aprenden cada vez más a reconocer los diferentes signos de la congoja emocional del otro, y son capaces de combinar su preocupación con conductas adecuadas. A los seis años comienza la etapa de la empatía cognoscitiva, ésta consiste en la capacidad de ver las cosas desde la perspectiva de otra persona y actuar en consecuencia, no requiere de comunicación emocional. Entre los diez y los doce años, expanden su empatía más allá de aquellos a quienes conocen u observan, para incluir a grupos de gente que no conocieron nunca, esto es denominado la empatía abstracta.

2.5.1.2. La sinceridad e integridad

Chaverri y Navarro (2002) señalan que a los dos o tres años los niños y las niñas no tienen el desarrollo cognoscitivo ni lingüístico para percibir que existe un vínculo directo entre lo que dicen y lo que hacen. Para los niños pequeños, las conductas son mucho más importantes que las palabras, que muchas veces tienen significados imprecisos y múltiples. A medida que los niños crecen, comienzan a diferenciar y clasificar los tipos de mentiras que dice la gente, considerando algunas peores que otras.

Además agregan, los niños y niñas pequeños mienten con mayor frecuencia para evitar el castigo, para obtener algo que quieren, o recibir la admiración de un par. Los adolescentes suelen mentir para proteger su intimidad, para poner a prueba la autoridad, o para evitar una situación incómoda.

2.5.2. Las emociones morales negativas: la vergüenza y la culpa

Robinson, (citado por Shapiro, 1990) señala que a los niños y a las niñas se les enseña con mayor efectividad la diferencia entre lo correcto y lo incorrecto en el seno de familias cuyos padres son estrictos y no permisivos. La premisa alguna vez valiosa del enfoque centrado en el niño ha sido usada (o mal usada) para alentar el egoísmo en los niños y los adolescentes de hoy. En otras palabras, mostrar demasiada comprensión y simpatía hacia algunos niños puede resultar tan perjudicial como mostrar lo contrario.

Por su parte, Chaverri y Navarro (2002) consideran que la creencia de la bondad inherente del individuo parece ingenua y, sin embargo, se sigue criando a los niños de hoy basándose en lo que sabemos son principios erróneos, tal como lo ejemplifican muchos defensores del movimiento de la autoestima.

En decir, desde una perspectiva evolutiva, cada emoción se ha desarrollado para un propósito, y eliminar las emociones negativas de nuestra comprensión del desarrollo del niño equivale a eliminar uno de los colores primarios de la paleta del pintor; no sólo se ha perdido ese color individual, sino también millones de matices de colores complementarios.

2.5.2.1. La Vergüenza

Chaverri y Navarro (2002) la definen como una forma de incomodidad extrema que surge cuando los niños y las niñas sienten que no han actuado de acuerdo con las expectativas de otras personas. Cualquier experiencia en la que intervienen la emoción extrema produce un efecto inmediato más significativo sobre la conducta de los niños y en efecto a más largo plazo en el desarrollo de la personalidad.

2.5.2.2. La Culpa

Chaverri y Navarro (2002) afirman que este elemento constituye realmente un motivador moral más poderoso y duradero que la vergüenza. Muchos estudios sugieren que la culpa interpersonal, lo que realmente podríamos denominar la “conciencia”, es más efectiva para controlar las conductas de los niños que cualquier amenaza o temor externos.

2.6. Capacidad del pensamiento del Coeficiente Emocional

Castro y Vallejos (2000) señalan que una de las capacidades del Coeficiente Emocional, es el poseer un pensamiento realista, esta habilidad se encuentra controlada por la neo corteza cerebral, la cual tiene a su cargo no sólo el pensamiento lógico sino también el lenguaje.

Dichos autores contextualizan el pensamiento realista como la capacidad que tiene todo ser humano de tener ideas lógicas, responder con decisiones y conductas adecuadas al mundo como tal. Lo opuesto es el engaño a sí mismo, y es la tendencia que de forma preferencial los padres y las madres acostumbran con sus hijos (as), como medio para protegerlos de las situaciones dolorosas.

Para que los menores aprendan esta habilidad, los progenitores debe de explicar con detalles la situación conflictiva que se está viviendo, explicando los hechos que la causaron; es de esta forma que se adquiere una fuerza emocional grande para examinar y enfrentar incluso las situaciones más penosas. Si dentro del núcleo familiar se acostumbra a hablar abiertamente de los problemas, los infantes de forma implícita captan el mismo mensaje, de que ellos (as) pueden hacer lo mismo.

Cuando los niños y las niñas no aprenden esta habilidad de poseer un pensamiento realista, y normalmente los padres y madres los protegen de situaciones dolorosas, Wallerstein (citado por Shapiro, 1997) afirma que quién refiere que como consecuencia los infantes sufren del “efecto adormecido”, que consiste en aquellas conductas negativas o traumas duraderos en los niños y en las niñas que permanecen inclusive mucho tiempo después en su etapa de adultez; y luego son patrones repetidos en su cotidiano vivir cuando quizás en un futuro formen una familia; todo lo anterior producto de situaciones dolorosas como el divorcio, enfermedades, problemas económicos, familiares, entre otros, que no se resolvieron ni se les participó a todo el núcleo familiar. Los infantes que han experimentado estas vivencias se les llama niños o niñas “sobrecargados”, porque dentro de su realidad, los padres y las madres los alejan o los colocan al margen de la situación, comienzan a disminuir paulatinamente el tiempo de permanecer juntos, la disciplina y el afecto también se disminuyen dando lugar a que poco a poco las funciones parentales se vayan desplazando.

Es decir, la capacidad de tener un pensamiento realista, radica en el verdadero trato que los padres y las madres les dan a sus infantes, el cual debe ser percibido por sus hijos (as) de la misma forma e intención con la que ellos (as) la creen manifestar. Para ellos Gardner (citado por Shapiro, 1997) enseña a los infantes a descubrir sí realmente sus padres o madres manifiestan un trato real afectivo, por medio de las siguientes conductas:

- Tratan los padres o madres de estar con sus infantes y de no poder les explican los motivos por los que no pueden estar con ellos (as)
- Se muestran preocupados y les ayudan cuando tienen algún problema o enfermedad
- Se muestran orgullosos de lo que aprenden o hacen así como con los logros de sus hijos o hijas y lo expresan a otras personas
- Los progenitores disfrutan haciendo cosas con sus infantes

- Forma de actuar de los padres o de las madres cuando se encuentran enojados. Si es la mayor parte del tiempo, es posible que realmente no los amen de la forma en que los niños y las niñas lo perciban.
- Trato afectivo en cuanto a los abrazos, besos o cargarlos, debido a que conforme avanza la edad de los hijos e hijas, los progenitores tienden a disminuir el contacto físico.

2.6.1. Estrategias para el fomento de un pensamiento realista

Shapiro (1997) considera que para que un niño o niña pueda atender a sus propios intereses pensando de forma realista, los padres y las madres deben de crear o practicar estrategias como las que se muestran a continuación.

2.6.1.1. Fomentar el optimismo

La persona que es positiva cree que los acontecimientos positivos y felices suceden de forma permanente y de forma generalizada para cualquier situación, además el optimismo va más allá del elogio o el alentar sino el de plantear soluciones y enfrentar las diferentes situaciones de forma real.

El ser optimista es un hábito de vida y si las personas son pesimistas del mismo modo adoptan ese estilo de vida, el cual es muy peligroso debido a que es la causa de las depresiones. Esto se aprende y se enseña por medio de la forma en que sus padres crían a sus hijos o hijas, sobre todo en la forma que emplean la crítica.

Además, al utilizarse ellos mismos como modelos de optimismo, es una de las formas en las que los niños y las niñas imitarán lo bueno así como lo malo. Por otro lado, un juego como el ping – pong, a partir de los ocho años de edad, es un juego cooperativo, donde todos ganan o pierden, lo que le permite a los pequeños transformar los pensamientos negativos y automáticos en pensamientos positivos.

2.6.1.2. Cambiar la forma de actuar de los niños o las niñas, cambiando su forma de pensar

Castro y Vallejos (2000) recomiendan que para ayudar a los niños y a las niñas a cambiar su forma de actuar se les deben leer historias positivas a los hijos o hijas, donde se demuestre la forma en que la gente resuelve sus problemas en forma realista, las cuales asemejen situaciones que presentan los niños de la misma edad.

Así mismo, los menores deben definir el problema como un enemigo, deben reubicarlo, esto con el objetivo de que los niños y las niñas piensen en su problema como algo que se encuentra externo a ellos, aclarando que el problema es lo malo y lo que explica el comportamiento de las personas y no es la persona en sí. Es conveniente aclarar, que de existir un problema grave o crónico es necesario recurrir a terapeutas profesionales.

2.6.1.2.1. Hablarse a sí mismo

Castro y Vallejos (2000) afirman que consiste en que se repitan pensamientos positivos tantas veces sea necesario, hasta que se comience a creer en ella.

Ambos autores, consideran que la repetición de pensamientos genera actividad en la neo corteza, el cual inhibe a la parte del cerebro emocional de liberar hormonas y otros mensajeros químicos que quizás hubiesen resultado en mareos, náuseas, o aumento del ritmo cardiaco, a cambio de ellos, se da una respuesta de adaptación a la situación presente.

2.6.1.2.2. Uso de imágenes

Castro y Vallejos (2000) manifiestan que el uso de imágenes reduce la aflicción psicológica y física, porque se distrae la parte pensante del cerebro y las imágenes debilitan directamente los impulsos nerviosos. La intensa concentración puede formar un sistema interno de supresión del dolor, actuando de esta forma como un analgésico natural.

Estos autores afirman que entre los tres y los cuatro años de edad los niños y las niñas desarrollan esa capacidad de crear imágenes en sus mentes e inclusive hasta de animarlas como si fuese una película. Además, se pueden emplear en caso de temores con objetos o animales.

2.7. Factores y Elementos de un Currículo Preescolar basado en la Inteligencia

Para efectos del presente trabajo de investigación se tomará como referencia los postulados planteados por Peralta (1998) la cual hace referencia a factores y elementos básicos de un currículo preescolar.

Dentro de dichos factores Peralta (1998) distingue tres: humano, ambiental y temporal. Así como elementos técnicos, constituidos por la planificación y la evaluación.

2.7.1. Factor Humano

Esta compuesto por los niños y por los adultos. Dentro del factor humano, se definen condiciones institucionales a considerar en la propuesta, así como el papel niño y de la niña, dentro del cual se describen y definen las habilidades generales y se establecen además, una caracterización en relación con las habilidades específicas para desarrollar con los menores en edad preescolar, de acuerdo con la Inteligencia Emocional. Además abarca el papel de los docentes y de los padres de familia.

Para Peralta (1998) este factor está constituido por los niños y niñas, educadores y las familias.

2.7.1.1. Papel del Niño y la Niña

Son el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje. Las actividades para estimular la Inteligencia Emocional, deben planearse de acuerdo con las necesidades e intereses, por lo que los resultados brindarán una demostración del aprendizaje que el niño o la niña han construido como consecuencia de las experiencias significativas vividas.

En la propuesta se visualiza al niño y a la niña como un todo, y se enfatiza en sus actitudes y habilidades más que en los aspectos académicos.

A partir de los planteamientos retomados de Mora y Vindas (2002), se determina que dentro de la propuesta, se trabaja para obtener como resultado que el niño logre ser:

- Un pensador potente, capaz de generar pensamiento crítico y creativo en la solución de problemas y en sus expresiones individuales o colectivas
- Un ciudadano responsable que logre mejorar la calidad de vida propia y de los demás
- Una persona segura de sí misma, motivada y capaz de satisfacer sus propias capacidades
- Una persona flexible, adaptable y capaz de tomar decisiones inteligentes
- Un comunicador efectivo en todas las modalidades: verbal, no verbal, con amplias oportunidades para cultivar talentos personales y desarrollar destrezas académicas y socio-emocionales.
- Un estudiante que demuestre lo que sabe, lo que verdaderamente puede hacer con lo que sabe, y que posea confianza y motivación para realizar la demostración de su aprendizaje
- Un niño que desarrolle la capacidad de autoconocimiento de sí mismo, de sus habilidades, destrezas y limitaciones

2.7.1.3. Papel del Docente

El o la docente tiene la responsabilidad de crear un ambiente humano donde se fomenten las buenas relaciones entre alumnos, y entre docente-alumno, ayudando a identificar y resolver conflictos de manera pacífica y beneficiosa para todos.

El o la maestra deben ser dinámicos en la clase, enseñar cosas que tengan relevancia para la vida personal de cada alumno, pedir opinión e invitar al diálogo profundo a los alumnos o alumnas para afinar la capacidad de razonar, limitando el uso de fotocopias. Así mismo, debe ampliar el marco de conocimiento a todas las habilidades del pensamiento, partiendo desde aspectos de índole intelectual hasta al fortalecimiento de buenas relaciones afectivas con otras personas, por medio de la incorporación de diversos materiales que les permitan a los niños y niñas experimentar y desarrollar sus habilidades en cada una de las inteligencias.

Por su parte Mora y Vindas (2002) plantean una serie de aspectos que coinciden con lo que se pretende que el educador logre con esta propuesta, tales como:

En relación con sí mismo:

- Autoanalizarse para conocer sus limitaciones, su estilo de enseñanza y descubrir su posición frente a la Inteligencia Emocional, transformándose en un estimulador de la misma
- Establecer metas de crecimiento profesional
- Tomar una actitud investigadora y estudiosa haciendo públicos sus hallazgos
- Debe ser una persona creativa, flexible, segura y con una alta autoestima, que le permita desarrollar una metodología motivadora
- Efectuar un trabajo cooperativo en la institución, con el fin de que las posibilidades de otros docentes en esta inteligencia contribuyan a solventar las deficiencias de los otros
- Desarrollar la capacidad para entender y manejar las limitaciones del entorno

En relación con los niños:

- Solicitar la ayuda a los estudiantes de manera activa en el proceso educativo
- Valorar las concepciones iniciales de los niños y de las niñas
- Encajar los perfiles intelectuales con las oportunidades educativas, aumentando la probabilidad de que los estudiantes logren el máximo rendimiento de su potencial intelectual
- Estimular la creatividad, la curiosidad por investigar sobre temas de interés, la comprensión, la exploración, la capacidad para resolver problemas, crear productos nuevos y animar a los alumnos a hacer preguntas
- Desarrollar la capacidad para resolver problemas

En relación con los padres de familia.

- Desarrollar pequeños talleres con padres de familia que tengan por objetivo la divulgación de la Inteligencia Emocional así como los beneficios que le ofrecería esta a sus hijos
- Brindarle a los padres, los métodos específicos para observar y documentar las habilidades de sus hijos

2.7.1.4. Papel de los padres y madres de familia

Peralta (1996) plantea que la familia constituye uno de los agentes más importantes para el desarrollo del niño y la niña, debido a que aporta toda la experiencia. Así como las diferencias que caracterizan a cada uno de sus miembros. A su vez, ésta debe ser flexible y atender de forma positiva las sugerencias que el jardín de niños pueda ofrecerle.

En este sentido, los parientes de los alumnos y alumnas, deben informarse constantemente sobre el proceso educativo, informar conductas o acontecimientos que puedan influenciar el estilo de vida del pequeño.

Por su parte Mora y Vindas (2002) establecen una serie de aspectos que coinciden con lo que se plantea sea la función de los padres de familia en la presente propuesta. Entre ellas están:

- Estimular el desarrollo de los niños y de las niñas al involucrarlos en los quehaceres familiares y cuestionarlos del por qué de las cosas que les rodean.
- Velar porque los niños y las niñas asocien sus aprendizajes en el aula con la resolución de los problemas de la vida cotidiana.
- Facilitar información al docente sobre las habilidades de la Inteligencia Emocional, que su hijo o hija van desarrollando, para que éstas sean tomadas y explotadas en beneficio del educando.
- Conocer las reglas de conducta fundamentales, y ayudar a sus hijos a entenderlas y respetarlas.
- Participar en talleres o actividades que realice la institución, las cuales le permitan conocer más sobre la Inteligencia Emocional.

2.7.2. Papel del Centro Educativo

Peralta (1996) considera que todas las personas que laboran en el centro educativo deben involucrarse en las labores que desarrollan los niños y las niñas, debido a que su situación laboral les demanda la relación obligatoria con los infantes.

Además, Mora y Vindas (2002) plantean que los centros educativos deben de potencializar al máximo el desarrollo de la institución en general, y para ello deben luchar por cubrir todas las necesidades que el centro demande, así como también brindar todas las oportunidades que procuren el buen desempeño de las y los docentes así como de los estudiantes.

2.7.3. Factor Ambiental

Estos incluyen el espacio y los recursos materiales. Dentro de los mismos, en la propuesta se plantea: la organización del espacio, así como una diversidad de materiales que ayuden al niño, al docente y al padre de familia a potencializar toda y cada una de las inteligencias que posee el ser humano.

Una buena ambientación del espacio físico involucra una serie de aspectos que deben ser tomados en cuenta, tales como: el entorno natural, así como el cultural en el que la institución se encuentra inmerso, sobre todo porque a nivel preescolar, tal como recalca Peralta (1996) "...en la educación parvularia... los aprendizajes son eminentemente activos, producto de una interacción vivencial con un entorno rico en posibilidades de exploración y conocimiento " (p. 59).

Esta autora recomienda la necesidad de cuestionarse ¿Qué deberían los niños y las niñas conocer y saber hacer para vivir en este medio? y de esta forma se descubrirán una serie de cambios que se pueden realizar para aprovechar al máximo el ambiente.

2.7.3.1. Organización de los Recursos y Materiales

Peralta (1996) plantea que los recursos deben de ser visible, funcionales, prácticos y específicos de acuerdo a la edad de los y las estudiantes. Así mismo, deben favorecer el aprendizaje del niño y de la niña

Desde esta perceptiva la docente debe de valerse de una serie de materiales que le ayuden a expresar sentimientos y solucionar situaciones por medio de títeres, disfraces, fotografías, láminas, música, libros, películas, espejos, material para realizar un diario personal.

2.7.3.2. Organización del Tiempo

Se refiere al tiempo mínimo y máximo. En la presente propuesta se define como la organización del tiempo, y para ellos se plantea un horario de trabajo diario.

Peralta (1996) plantea que la organización de los recursos y los materiales debe estar acorde a las características teóricas y reales del grupo de niños, tomando en cuenta las necesidades básicas o fisiológicas necesarias de atender, lo que determinará la cantidad, duración y ubicación de los períodos, se deben detectar las características generales del grupo en cuanto a su nivel de actividad, ritmo de trabajo y nivel de motivación, tomar en cuenta actividades de la vida diaria de los niños y niñas, así como la de sus familias.

Para efectos de la presenta propuesta: Diseño de una Propuesta Curricular basada en la Inteligencia Emocional con un grupo de niños y niñas en edad preescolar, conviene destacar que lo que se busca no es cambiar la rutina del aula, sino más bien modificarla en función de trabajar con los menores la Inteligencia Emocional dentro del aula. Por lo que más adelante se ofrecerán unos planes que le darán a los docentes una serie de actividades y dinámicas que les permitirán ir implementando en su labor pedagógica dicha inteligencia en función del bienestar de sus alumnos y alumnas.

2.7.4. Organización del Planeamiento Didáctico

Peralta (1996) afirma que "...la planificación en cualquier modalidad curricular constituye, en términos generales, una anticipación de las principales acciones educativas que se van a realizar, a través de una toma de decisiones que explicita los énfasis que se pretenden" (p. 93).

Esta autora destaca que la planificación permite prever situaciones que puedan surgir y a la vez, es flexible porque puede modificarse y adaptarse a alguna situación que surja en el momento.

En el proceso de planificación intervienen elementos que unidos permiten alcanzar mejores logros en el acto educativo, ellos son: los objetivos, contenidos, actividades, recursos y materiales y evaluación.

2.7.5. Evaluación

De acuerdo con Zamora (2001) "...la evaluación es un elemento en el desarrollo del currículo y esta presente en cada uno de sus momentos... es un

juicio valorativo que se realiza a partir del establecimiento previo de los objetivos” (p. 4).

Para efectos del presente trabajo de investigación, se debe recurrir a una evaluación formativa, la cual permita ofrecer una serie de aspectos que puedan ser evaluados en diferentes momentos. Además al tratarse de conductas y habilidades, es importante ser flexible a la hora de evaluarlos.

Después de haber hecho un análisis acerca de cada uno de los componentes del currículo, ponemos partir de una idea más clara acerca de lo que implica diseñar una propuesta basada en la inteligencia emocional.

2.8. Diseño Curricular

Al referirse a la temática de diseño curricular es importante clarificar primero qué se entiende por currículo. Desde esta perceptiva se encuentra una amplia definición para conceptualizara este término.

Para efectos del presente trabajo se recurrirá a una de las representativas en el ámbito latinoamericano expuesta por Peralta (1988) la cual lo considera como todas las vivencias y aprendizajes significativos, que han sido vivenciados por los alumnos y adultos, como resultado de la selección y organización de un conjunto de factores humanos, materiales y técnicos, que se han generado por una comunidad educativa, desde el jardín infantil como institución educativa sistemática.

Peralta (1988) añade que el currículo esta compuesto por una serie de factores y elementos básicos, los cuales toman sus características de un conjunto de fundamentos que representan las bases teórico-empíricas esenciales para su existencia y su determinación.

Es conveniente destacar que la autora establece como factores del currículo, el humano, que abarca a los niños y adultos que participan en el proceso educativo. También considera la estructuración del ambiente físico, así como la organización del trabajo anual y del tiempo diario.

Así mismo, incluye otros aspectos y elementos dentro del currículo como lo son la evaluación y la planificación, dentro de la cual se consideran los objetivos, las actividades de aprendizaje y los recursos tanto humanos, tangibles o materiales y los intangibles. Todos estos factores y elementos deben de ser analizados y seleccionados a la hora de realizar un diseño curricular.

Desde esta perspectiva, Pérez (1994) considera el diseño curricular se concretiza como una propuesta curricular, la cual se articula en torno a una serie de variables: las directrices del diseño curricular base que es abierto y flexible pero a la vez orientador, las finalidades educativas, las exigencias metodológicas, los criterios de evaluación y los contenidos de la enseñanza.

Cabe destacar que tanto para este autor como para el Ministerio de Educación y Ciencia (1989) un diseño curricular es el proyecto que recoge las intenciones y el plan de acción a desarrollar y para ello debe contar con los distintos componentes de que lo conforman, los cuales son fundamentales e interdependientes. Así, el currículo se convierte en una guía para orientar la práctica pedagógica y por tanto, debe responder a las siguientes preguntas:

- ¿Qué enseñar?, es decir, los contenidos y objetivos
- ¿Cómo enseñar?, para facilitar al máximo el logro de los objetivos
- ¿Cuándo enseñar?, o sea, cómo ordenar y secuenciar los contenidos y los objetivos
- ¿Qué, cómo y cuándo evaluar?, si se han alcanzado los objetivos deseados

Para llevar a la práctica los componentes mencionados, el Ministerio de Educación y Ciencia (1989), señala que existen varios niveles de concreción del currículo los cuales establece en su propuesta para la educación infantil.

2.8.1. Niveles de concreción de currículo

Mora y Vindas (2002) señalan que el diseño curricular se articula en sucesivos niveles de concreción:

- a. El diseño curricular base: el cual recoge el marco común en el que se formulan en términos muy generales un conjunto de prescripciones, sugerencias y orientaciones sobre la intencionalidad de la educación del nivel y sobre las estrategias pedagógicas más adecuadas para esta intención. Su elaboración le compete al Ministerio de Educación y posee un carácter normativo. Este primer nivel se completa con las propuestas que en un nivel más micro, realicen las competencias educativas.
- b. El Proyecto Curricular de Centro: los centros escolares contextualizan y pormenorizan los objetivos y contenidos propuestos, así como los medios para alcanzarlos, adecuándolos a su realidad.
- c. Las Programaciones de aula: mediante las cuales se desarrollan los acuerdos que se toman en el centro en relación con los objetivos de forma más explícita. En estas programaciones se establece una secuencia de las unidades que se van a trabajar en la etapa.

También es preciso conocer que el proceso curricular, de acuerdo con Bolaños y Molina (1993), se rige por una serie de principios generales que determinan, fundamentales o condicionan el diseño y el desarrollo del currículo.

2.8.2. Principios curriculares

Bolaños y Molina (1993) plantean dos grupos de principios, que rigen para la organización de las asignaturas, los cuales tienen carácter orientador para el currículo en el nivel general y los que rigen para la organización de los contenidos y de los aprendizajes.

- a. Principios Curriculares para la Organización de las signaturas: en el diseño y el desarrollo del currículo se evidencian dos principios contradictorios que lo condicionan, los cuales atienden a la forma en que se organiza el

conocimiento en el currículo y a la forma en que el alumno como sujeto de aprendizaje, aprende este conocimiento. Estos son:

- Principio de disciplinariedad: cuando el currículo se rige por este principio el conocimiento se presenta en asignaturas separadas e independientes unas de otras. Esta desintegración del conocimiento trata de superarse mediante otro principio
- Principios de integración: bajo esta perspectiva, el conocimiento es considerado como un todo. Por ello se busca agrupar los saberes en núcleos, estableciendo relaciones entre los mismos. La aplicación de este principio es fundamental, ya que permite el desarrollo de un proceso más coherente que permite al alumno obtener una visión más integradora de la realidad.

La integración, para Bolaños y Molina (1993) tiene diferentes grados, puede ser fuerte cuando se logra una integración total del conocimiento y las asignaturas pierden su configuración particular o débil, cuando las asignaturas se relacionan pero cada una sigue teniendo su propia identidad.

- b. Principios curriculares para la organización de los contenidos y de los aprendizajes: estos principios curriculares se aplican en un nivel más específico: el de programas de estudio y planes didácticos del aula y son esenciales al establecer las relaciones internas entre algunos elementos del currículo ya que su aplicación acertada garantizan la validez y la coherencia de los planes que se elaboren. Estos son:
 - Secuencia vertical: se da en tanto se presenta una estrecha relación entre un grado y otro. En este proceso gradualmente aumenta el grado de complejidad o dificultad de los objetivos, contenidos
 - Secuencia horizontal: se manifiesta en las relaciones establecidas entre los contenidos, objetivos o situaciones de aprendizaje, en un mismo grado.
 - Continuidad: se sustenta en la repetición de objetivos, contenidos o situaciones de aprendizaje en el mismo nivel de complejidad o dificultad de

un grado a otro y se aplica para fortalecer aprendizajes o experiencias que requieren reiteración para lograr permanencia en los estudiantes.

- Coherencia horizontal: referida a la relación horizontal que debe darse entre los elementos que conforman los distintos elementos curriculares, ya que cada uno es complemento del otro.

Para Álvarez (1997), el diseño curricular supone además la previsión de la dinámica del proceso, lo cual incluye las condiciones de espacio, tiempo, recursos humanos y materiales para el desarrollo de las actividades.

También agrega que requiere la preparación del diseñador-docente-investigador, para la enseñanza, en cuanto a la información teórica que sustenta el currículo, el conocimiento de los alumnos, el análisis del currículo vigente, la dosificación de contenidos, los criterios a seguir para diseñar las unidades didácticas y los criterios para la evaluación del aprendizaje.

Desde esta perceptiva se pretende diseñar la propuesta curricular basada en la Inteligencia Emocional, que le permita a los docentes de preescolar una forma innovadora de trabajar bajo esta visión.

Capítulo III

Referentes Metodológicos

El siguiente capítulo consta de cinco apartados en los cuales se presenta una descripción acerca de cómo se pretende llevar a cabo el diseño de la propuesta curricular basada en la Inteligencia Emocional

Este apartado contempla el enfoque metodológico a considerar en esta investigación, el tipo de estudio a trabajar en la misma, así como la descripción y detalle acerca de los participantes y de las categorías de análisis, además de la referencia de la técnica y de los instrumentos a emplear.

Por otro lado, se destacan las consideraciones éticas y por ende el diseño de la propuesta final, el cual es el fin primordial de dicha investigación.

3.1. ENFOQUE METODOLÓGICO

La investigación propuesta se ubica en un enfoque cualitativo, este surge como respuesta a la visión mecanicista que ha analizado los fenómenos naturales de igual forma que los de carácter social. Se concibe como el paradigma alternativo, no acepta la separación de las personas del contexto en el que se desarrollan sus vidas, sus comportamientos, así como la visión epistemológica con que intervienen las personas participantes en la investigación y las interpretaciones que hacen estas de las condiciones que deciden sus conductas y de la percepción que tienen de los resultados de los estudios en los que participan. Además el enfoque cualitativo hace a una producción de descripciones sobre las propias palabras de las personas, habladas o escritas y la conducta observable.

Debido a que el objetivo de la investigación se centra en retomar la Inteligencia Emocional para estimular un desarrollo integral del niño y de la niña, y además favorecer las relaciones escolares y familiares de los menores, se pretendió desarrollar una propuesta basada en un enfoque cualitativo, el cual se caracteriza de acuerdo con Barrantes (2002) por "...centrar su interés en el estudio de los significados de las acciones humanas y de la vida social". (p. 61).

Además según este mismo autor "...la finalidad de la investigación es comprender e interpretar la realidad, los significados de las personas, percepciones, interacciones y acciones" (p. 61). Esto sin duda, permite llegar al conocimiento por medio de interacciones con las personas involucradas, utilizando la empatía como medio para lograrlo, al hacer empleo de la inducción y la interpretación de los datos en relación con los criterios que el investigador posee con respecto a éstos.

La investigación cualitativa desarrolla la indagación en un escenario natural donde el fenómeno se analiza en su cotidianidad. Según Dobles, Zúñiga y García (1996:p. 101 – 103) la investigación cualitativa presenta una serie de características, de las cuales se retomarán en la presente investigación. A continuación se describen esas características:

En primera instancia, existen múltiples realidades construidas, holísticas e interrelacionadas, es decir, el estudio de una parte influye necesariamente en las demás. Cada realidad es dependiente del sujeto y de su contexto particular. En este sentido se parte de que cada persona es diferente, por lo que buscará diversas formas para canalizar sus sentimientos y sus emociones.

Por otro lado, estudia con profundidad una situación concreta y profundiza en los diferentes motivos de los hechos. En este caso específico, se identifican las situaciones familiares y escolares de los menores, y de ahí se parte para el diseño de la propuesta.

Además, el individuo es un sujeto interactivo, comunicativo, que comparte significados, lo que sin duda permitirá reconocer emociones y lograr un adecuado manejo de ellas.

En la investigación cualitativa los instrumentos son elaborados por el investigador u otros colegas; así mismo, cabe mencionar que cada investigador es uno de los principales instrumentos dentro del campo de estudio. En este caso específico, los instrumentos fueron elaborados por la investigadora y validados por criterio de jueces.

3.2. Tipo de estudio

La investigación asume además un marco exploratorio-descriptivo, debido a que se buscó examinar y describir el desenvolvimiento de los y las participantes con respecto al diseño de una propuesta basada en la Inteligencia Emocional.

Las investigaciones descriptivas tienen como propósito fundamental el describir situaciones y eventos. Este tipo de investigación utiliza criterios sistemáticos que permiten poner de manifiesto la estructura o el comportamiento de los fenómenos en estudio, proporcionando información sistemática y comparable con las otras fuentes (Sabino, 1992 p. 56).

Barrantes (2005) define este tipo de investigación como: “la que estudia los fenómenos tal y cómo aparecen en el presente, en el momento de realizar la investigación” (p.66). Es decir, esta busca especificar las propiedades importantes de personas, grupos o comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido al análisis

Los objetivos generales de esta investigación, son el diagnóstico de las situaciones socioafectivas tanto a nivel familiar como escolar, así como la elaboración de una propuesta curricular basada en la Inteligencia Emocional que ayude a favorecer la solución y mejora de cada una de esas situaciones, en función de los componentes que la conforman.

Al respecto Ugalde (1994) agrega que cuando se planifica el currículo se debe elaborar la acción curricular a la que se someterá una institución educativa. En este sentido, se busca transformar la información obtenida del análisis de las fuentes, en un lenguaje curricular, lo cual implica una planificación, que tome como punto de partida y referencia, no sólo los proyectos, sino además las aplicaciones prácticas, deducciones e implicaciones educativas que en relación a la misma se han desarrollado.

De esta forma, se pretende elegir y organizar la información obtenida de las distintas fuentes, de acuerdo con los factores y elementos curriculares

establecidos, de forma tal que brinden una opción relacionada con la teoría para operacionalizarse en el nivel preescolar mediante el diseño de la propuesta.

3.3. Participantes

Para efectos de esta investigación, se trabajó con un grupo de niños y niñas de un Centro Infantil Privado en el ciclo de Materno Infantil y su respectiva maestra (siete niñas y cinco niños). Además se contó con la participación de las otras maestras del centro educativo (cuatro docentes) y veinte padres y madres de familia.

Dicha población está ubicada en el nivel medio alto de un distrito del Cantón de Moravia, en la provincia de San José. Esta región se caracteriza por pertenecer a una zona turista, que encierra gran cantidad de opciones para personas extrañas tales como souvenir y tiendas de recuerdos.

Por otro lado ha alojado a diversos centros educativos privados del país de prestigio como lo es el San Francis, Lincoln High School, San Anthony, María Inmaculada, entre otros centros educativos.

Esta región se caracteriza por pertenecer al sector terciario, el cual depende básicamente de empresas, industrias, cuya aporte económico y turista enriquece grandemente este sitio

En los alrededores del centro educativo se encuentran el Barrio los Colegios, del cual procede la mayoría de los estudiantes del centro educativo, el cual se caracteriza por ser habitado por personas de una alta posición económica.

La escogencia de los niños, las niñas y las docentes fue por conveniencia. Se trabajó con la totalidad del grupo, con el propósito de que todos se vieran beneficiados con la experiencia.

Con respecto a las docentes que atienden la población participante, y al resto de los grupos del centro educativo privado se encuentran entre los 25 y los

52 años de edad, Este aspecto hace suponer que existen diversos criterios educativos, según la preparación recibida en la universidad y desde a perspectiva desde la cual fueron preparadas.

Cabe destacar que todas son mujeres, que cuentan con experiencia entre los dos a los 20 años de atender poblaciones en edad preescolar.

El centro educativo cuenta con 5 grupos de menores entre el año y medio y los 5 años. Estos están organizados en los niveles de maternal I, Maternal II (dos grupos), prekinder y kinder. Cada docente tiene a cargo un grupo de menores, los cuales varían entre los 11 y los 17 menores por grupo.

Con respecto a los padres y madres de familia de los niños y niñas participantes, sus edades van desde los 22 años de edad hasta los 43 años. Este aspecto hace suponer que se trata de personas que ya deben de tener una estabilidad y objetivos claros acerca del rumbo que dan a sus vidas y a la de sus hijos.

En este sentido nueve padres y ocho madres han finalizado sus estudios universitarios, por lo que son profesionales en diversas áreas, mientras que solo tres padres y cuatro madres no han finalizado aún sus estudios universitarios.

A continuación se presenta un cuadro en el que se muestran las profesiones u oficios de los padres y de las madres de los pequeños

Profesiones u Oficios	Profesión u oficio del Padre y Madres de los niños y niñas participantes	
	Padres	Madres
	F	F
Abogado (a)	1	1
Ingeniero (a) en sistema	1	-
Administrador (a) de negocios	2	2
Arquitecto	1	-
Licenciado (a) en informática	1	-
Banquero telefónico	1	-
Médico (a)	1	1
Comerciante	1	-
Gerente Hotelero	1	-
Gerente de operaciones	-	-
Secretaria	-	1
Farmacéuta	-	1
Vendedor (a)	-	1
Psicóloga	-	1
Licenciada en Recursos Humanos	-	1
Estudiante	-	3

Dentro de las profesiones u oficios que más frecuentemente desempeñan los padres y las madres de los niños y niñas participantes se encuentran la de administrador de negocios, seguida de otras labores como la estudiante universitaria. Así mismo, se evidencia que la otra frecuencia en la que se presenta un porcentaje alto en los padres y madres de los menores es la de médico.

3.4. Categorías de análisis

3.4.1. Propuesta Curricular

Mora y Vindas (2002) la conceptualizan como "...una serie de factores y elementos curriculares que se establecen, describen y organizan para orientar el desarrollo de un proceso educativo" (p. 170)

3.4.2. Inteligencia Emocional

Según Shapiro (1997) "...se emplea para describir cualidades emocionales que parecen tener importancia para el éxito. Tales pueden incluir: empatía, expresión y comprensión de los sentimientos, control del propio genio, la independencia, capacidad de adaptación, simpatía, capacidad de resolver los

problemas en forma interpersonal, persistencia, cordialidad, amabilidad, respeto” (p. 31).

3.4.3. Relación Docente- Alumno

Zúñiga (1997) afirma que “...el maestro es quien establece el clima emocional a través de sus actitudes y la forma en que conduzca las actividades... una buena relación pedagógica depende de la actitud del maestro más que de la del niño” (p. 66)

3.4.4. Factores y Elementos de Currículo

Según Mora y Vindas (2002) son el conjunto de aspectos que guían el quehacer educativo. Es decir, comprenden tanto aspectos físicos, humanos, espaciales y técnicos, los cuales conforman el proceso de enseñanza – aprendizaje.

En la investigación se consideran los siguientes factores y elementos establecidos por Peralta (1988):

- Factor Humano: que abarca las políticas institucionales, el papel del niño, del docente y de los padres de familia.
- Factores Ambientales: que lo constituyen la organización del espacio así como los recursos y materiales.
- Factores Técnicos: conformado por la organización del tiempo diario.
- Elementos teóricos: los cuales son el planteamiento didáctico, las estrategias de mediación, las actividades y la evaluación.

3.4.5. Situaciones sociafectivas que se presentan en la dinámica de clase y que requieren de seguimiento con inteligencia emocional.

Se entiende como las apreciaciones que tienen los docentes con respecto al concepto y la aplicabilidad de los componentes de la Inteligencia Emocional en el aula preescolar

3.4.6. Situaciones familiares que requieren ser trabajadas mediante Inteligencia Emocional

Se desprenden de las apreciaciones de los padres y madres de familia con respecto a las habilidades de sus hijos, en función de los siete componentes de Inteligencia Emocional.

3.4.7. Elaborar una propuesta curricular de Inteligencia Emocional que permita mejorar las situaciones problemáticas detectadas.

Entendidas como una serie de acciones didácticas que se integran para que el niño y la niña alcancen un determinado aprendizaje emocional, dándole la oportunidad al docente, si lo desea, de integrar al padre y madre de familia.

3.5. Técnicas e instrumentos empleados

3.5.1. Técnica aplicada

La técnica a utilizar en el análisis es la triangulación. Antolí, V., Ferreres, V. y Imberón, F. (sf) describen la triangulación como aquella que consiste en utilizar varias fuentes con perspectivas distintas y usando una variedad de métodos y medios (p. 76). Estas visiones se realizan con el afán de que cada fuente compruebe, complemente y contraste entre sí, de la forma más completa posible lo que se desea alcanzar.

Existen 4 tipos de triangulación básica la triangulación del investigador (usos múltiples de observadores), triangulación teórica (uso de diferentes perspectivas, más que las perspectivas singulares en la relación con el mismo ser de objetos) la triangulación metodológica y la triangulación de datos (se da en tres subtipos: tiempo, espacio y persona). Ésta última es utilizada en la presente investigación.

La triangulación de fuentes de datos se dirige a la recolección de información. Es una triangulación que permite la combinación de dos o más recolecciones de datos, con similares aproximaciones en el mismo estudio para medir una variable. En este estudio se utiliza el cuestionario, la observación, la entrevista dirigida a docentes y a padres de familia.

3.5.2. Instrumentos

Para efectos del presente trabajo se utilizarán instrumentos que faciliten la recolección y organización de la información de las diferentes fuentes, en relación con la Inteligencia Emocional, entre ellos el cuestionario, la entrevista, el registro de observación.

A continuación se hace referencia de cada uno de ellos.

3.5.2.1. Cuestionario

Según Barrantes (2002) el cuestionario "...es un instrumento que consta de una serie de preguntas escritas para ser resuelto sin intervención del investigador". (p. 188). Así mismo, es importante resaltar que Gómez (citado por Barrantes, 2002) menciona que las funciones básicas del cuestionario son

Obtener por medio de la formulación de preguntas adecuadas, las respuestas que suministren los datos necesarios para cumplir con los objetivos de la investigación. Para ello, debe obtener información pertinente, válida y confiable. Para lograr esto el investigador, los objetivos propuestos o hipótesis, las variables y sus indicadores o la operacionalización de éstas. Este proceso debe ser cuidadoso, no deben excluirse preguntas claves ni deben incluirse aquellas que no sean relevantes, lo que no solo economiza tiempo y dinero, sino que también puede evitar el cansancio del informante. (p. 188).

Al respecto este cuestionario pretende obtener información acerca de los conocimientos y percepciones que la docente posee acerca la Inteligencia Emocional. (Anexo # 1)

En este sentido es importante destacar que a pesar de que el cuestionario de un instrumento comúnmente utilizado en investigación cuantitativa, se retoma en esta investigación como un recurso que permita triangular la información por medio del empleo de diversas técnicas.

3.5.2.2. Entrevista

De acuerdo con Barrantes (2002) "...es una conversación, generalmente oral, entre dos personas, de las cuales uno es el entrevistador y otro el entrevistado. El papel de ambos puede variar según sea el tipo de entrevista" (p. 194).

Para la presente investigación se va utilizar la entrevista estructurada, la cual Barrantes (2002) cataloga como aquella que sigue un procedimiento fijo, por un cuestionario o guía, o sea, una serie de preguntas que el entrevistador prepara con anterioridad.

Cabe destacar que para dicha investigación se realizarán una entrevista dirigida a los padres de familia y otra dirigida a los docentes.

La entrevista dirigida a los padres y madres de familia y tiene como propósito conocer el desenvolvimiento del niño (a) dentro de la dinámica familiar, esto con el fin de promover y dar seguimiento la Inteligencia Emocional. La misma consta de dos partes: la primera se refiere a una caracterización de los aspectos económicos y socioculturales al interior del núcleo familiar y se estructuró en una serie de preguntas abiertas; mientras que la segunda hizo hincapié en indagar mediante una lista de cotejo el desarrollo de la Inteligencia dentro del hogar. (Anexo # 4)

Por su parte, la entrevista dirigida a los docentes y tiene como propósito determinar las situaciones problemáticas que se presentan en la dinámica de su clase y que requieren de seguimiento con Inteligencia Emocional. La misma consta de dos partes: la primera se refiere a datos generales del docente con el objetivo de conocer aspectos relacionados con el nivel de preparación y a los años de experiencia de los mismos, así como otros aspectos de índole profesional. La segunda parte consta de cinco preguntas que pretenden indagar los conocimientos que posee el docente acerca de la Inteligencia Emocional. (Anexo # 3)

3.5.2.3. Observación

De acuerdo con Barrantes (2002) es un "...proceso sistemático por el que un especialista recoge por sí mismo información relacionada con ciertos problemas" (p. 202)

Cabe destacar que en este sentido el objetivo de la observación será percibir las relaciones entre la docente y los alumnos en relación con las características de la Inteligencia Emocional, y plasmarlas en la propuesta que se pretende realizar.

3.5.2.4. Registro de bibliografías y lugares de procedencia

Este registro tiene como objetivo mantener un listado que permita conocer dónde se ubica la bibliografía utilizada durante la investigación.

Además, se pretende incorporar en el mismo la bibliografía completas de cada libro utilizado, (de acuerdo con los criterios establecidos por APA) así como el nombre del centro de documentación de donde proviene la información de las diversas fuentes. (Anexo # 2)

3.6. Consideraciones Éticas

Se realizará la negociación pertinente a fin de contar con los permisos de la institución, la docente, padres y madres de familia, así como de los niños

3.7. Propuesta Curricular basada en la inteligencia emocional con un grupo de niños y niñas en edad preescolar de 3 a 4 años de edad de un centro educativo privado

Una vez replanteados los elementos del currículo preescolar en función de la Inteligencia Emocional, es necesario elaborar un compilado de actividades específicas para poner en práctica la Inteligencia Emocional en un aula del nivel de preescolar.

Este plan general de actividades para la Inteligencia Emocional, pretende mostrar novedosas dinámicas a los niños y a las niñas, donde se les dé la oportunidad de explotar más allá de su capacidad intelectual. Además se pretende apoyar al docente de preescolar para que logre estimular en sus alumnos y alumnas los diferentes componentes de la Inteligencia Emocional propuestos por Goleman (1995).

La propuesta ofrece 68 actividades, contemplando 16 semanas del curso lectivo. Se recomienda que el docente seleccione una o dos actividades de cada componente, de manera que en forma constante durante el año, estimule una o dos actividades de cada una por semana.

A continuación se presenta una matriz que detalla las actividades que se proponen realizar en esta propuesta. Unas actividades han sido retomadas del documento de Benavides, Méndez, Navarro y Vosman (2002), Vargas (2004) y otras han sido elaboradas por la investigadora para efectos de este trabajo.

Matriz 1**Propuesta Curricular basada en la Inteligencia Emocional con un grupo de niños y niñas en edad preescolar de 3 a 4 años de edad de un centro educativo privado****Componente:** Autoconocimiento emocional (o conciencia de uno mismo)

	Objetivo	Contenido	Valor	Actividades	Materiales y recursos	Evaluación
Inteligencia Emocional	1. Que el niño y la niña tomen conciencia de lo que siente y lo exteriorice	1. Conocimiento de sí mismo	-Sinceridad Expresión externa de lo que interiormente uno piensa o siente	1.1. <u>Elaboración de gafetes</u> (Benavides, 2002) Los niños con ayuda de la docente elaborarán gafetes con diversas expresiones de alegría, tristeza, enojo y miedo. Al iniciar la mañana la maestra brindará un espacio para que los niños se coloquen el gafete, según lo que sienten en ese momento. El niño puede cambiar el gafete cuando reconozca que se siente diferente. (Anexo #5)	-Hoja fotocopiada -Lápices de color -Cartulina -Goma -Tijeras -Cordón -Cuatro cajas de zapatos.	<u>Observación de la docente</u> -El niño y la niña logran o no reconocer sus estados de ánimo
				1.2. <u>¿Cómo me sentí?</u> (Benavides, 2002) La docente elaborará un cartel, así como diversas tarjetas que ejemplifiquen estados de ánimo, los cuales dará a cada menor al finalizar la semana, para que estos coloquen en la casilla junto a su nombre, la carita que represente como se sintió durante dicho período (Anexo #6)	-Cartel -Tarjetas con diferentes estados de ánimo -Marcadores -Velcro	<u>Observación de la docente</u> -El niño y la niña logran o no reconocer sus estados de ánimo

Componente: Autoconocimiento emocional (o conciencia de uno mismo)

	Objetivo	Contenido	Valor	Actividades	Materiales y recursos	Evaluación
Inteligencia Emocional	1. Que el niño y la niña tomen conciencia de lo que siente y lo exteriorice	1. Conocimiento de sí mismo	- <u>Sinceridad</u> Expresión externa de lo que interiormente uno piensa o siente	1.3. <u>Comiendo emociones</u> (Benavides, 2002) La maestra divide una caja de cartón grande en cuatro sesiones. Hace un hueco en cada lado y decora con cuatro estados de ánimo diferentes y que además tendrá un color específico (alegría: amarillo, tristeza: azul, enojo: rojo y miedo: verde). Dicha caja estará en un lugar visible donde cada menor pueda a lo largo de la semana depositar las fichas que expresan su sentir. Al finalizar la semana, la docente mostrará y comentará a los menores los resultados obtenidos (Anexo # 7)	-Caja de Cartón -Marcadores -Cartulina de color: rojo, azul, amarillo y verde -Tiras de cartulina	<u>Observación de la docente</u> -El niño y la niña logran o no reconocer sus estados de ánimo
				1.4. <u>Láminas de expresiones</u> (Benavides, 2002) La docente confecciona cinco parejas de personas con diferentes expresiones: tristes, alegres, enojados, asustados, con las cuales los niños y las niñas puedan buscar la pareja (Anexo # 8)	-Recortes de expresiones -Cartulinas -Marcadores	<u>Observación de la docente</u> -El niño y la niña logran o no reconocer sus estados de ánimo

Componente: Autoconocimiento emocional (o conciencia de uno mismo)

	Objetivo	Contenido	Valor	Actividades	Materiales y recursos	Evaluación
Inteligencia Emocional	1. Que el niño y la niña tomen conciencia de lo que siente y lo exteriorice	1. Conocimiento de sí mismo	- <u>Sinceridad</u> Expresión externa de lo que interiormente uno piensa o siente	1.5. <u>Cuento “Ana está furiosa”</u> Los y las niñas escuchan la historia de Ana, quien sufre de rabietas y mal humor. Posteriormente, se hace una plenaria, relacionando el cuento con personas de la vida cotidiana. (Anexo # 9)	-Cuento “Ana está furiosa” (Anexo # 9)	<u>Observación de la docente</u> -El niño y la niña logran o no reconocer sus estados de ánimo.
				1.6. <u>Nadie quiere jugar conmigo</u> Los niños van a escuchar el cuento “Nadie quiere jugar conmigo, para luego establecer una relación entre las actuaciones del personaje principal, y las de ellos mismos. Seguidamente realizarán dibujos sobre las acciones que esperan no volver a cometer (Anexo # 10)	-Cuento “Nadie quiere jugar conmigo” (Anexo # 10)	<u>Observación de la docente</u> -El niño y la niña logran o no reconocer sus estados de ánimo.

Componente: Autoconocimiento emocional (o conciencia de uno mismo)

	Objetivo	Contenido	Valor	Actividades	Materiales y recursos	Evaluación
Inteligencia Emocional	1. Que el niño y la niña tomen conciencia de lo que siente y lo exteriorice	1. Conocimiento de sí mismo	- <u>Sinceridad</u> Expresión externa de lo que interiormente uno piensa o siente	1.7. <u>¿Así me siento cuando...?</u> (Benavides, 2002) Se le presentan a los niños y a las niñas una serie de láminas con situaciones de su vida cotidiana, de manera que complete la frase: "Así me siento cuando ..." (Anexo #11)	-Láminas -Recortes	<u>Observación de la docente</u> -El niño y la niña logran o no reconocer sus estados de ánimo.
				1.8. <u>Mis manos</u> Los niños y las niñas pintan su mano y plasman su huella en una superficie de papel o cartón, con ayuda si es necesario. Se recortan todas las manos y se pegan sobre una gran cartulina, formando un círculo. (Se puede hacer lo mismo con los pies y las caras).	-Pintura o témpera -Cartulina -Tijeras	<u>Observación de la docente</u> -El niño y la niña logran o no reconocer sus estados de ánimo.
				1.9. <u>¡Espejo, Querido Espejo!</u> Se coloca un espejo en un rincón de la clase protegido de la mirada del grupo. Contar la historia de un niño o niña dulce y fuerte al mismo tiempo, un niño o niña muy amado por todos (5 minutos de cuento). Se le propone a un niño o niña del aula que vaya al rincón donde esta el espejo, porque allí pueden ver a este niño o niña tan bueno. Dejar que el menor vaya solo o sola. Después de que varios niños y niñas vayan a verse, escuchar sus reacciones.	-Espejo	<u>Observación de la docente</u> -El niño y la niña logran o no reconocer sus estados de ánimo.

Componente: Toma de decisiones

	Objetivo	Contenido	Valor	Actividades	Materiales y recursos	Evaluación
Inteligencia Emocional	2. Que el niño y la niña tomen decisiones personales por sí mismo	2. Tomar decisiones	- <u>Libertad</u> Posibilidad que tenemos de decidir por nosotros mismos cómo actuar en las diferentes situaciones que se nos presentan en la vida	2.1. <u>Buscando la salida</u> (Benavides, 2002) Se le presenta a los niños y a las niñas una hoja con un dibujo en el centro que representa una situación problemática. En las cuatro esquinas de la hoja habrán dibujos de los cuáles solo uno representa la opción correcta. Los dibujos estarán conectados por senderos que a su vez forman un laberinto. (Ver Anexo 12)	-Papel -Lápices de color -Marcadores -Láminas	<u>Observación de la docente</u> -El niño o la niña toman o no decisiones personales acertadas y oportunas para determinada situación.
				2.2. <u>Escogiendo el tema de la semana</u> (Benavides, 2002) La docente junto con los menores realiza una votación para seleccionar el tema a trabajar para la siguiente semana.	-Papel -Marcadores -Pizarra -Lápices de color	<u>Observación de la docente</u> -El niño o la niña toman o no decisiones personales acertadas y oportunas para determinada situación.
				2.3. <u>Jugando a decidir</u> (Benavides, 2002) La docente divide el grupo en subgrupos de tres a cuatro menores. A cada grupo se le da un dibujo con una situación la cual deben representar por medio de una dramatización frente a sus compañeros. Posteriormente se discutirá sobre las posibles soluciones al problema, la docente las irá registrando en la pizarra y al final de comentará de la importancia de tomar decisiones acertadas (Ver Anexo 13)	-Papel -Marcadores -Laminas -Pizarra -Lápices de colores	<u>Observación de la docente</u> -El niño o la niña toman o no decisiones personales acertadas y oportunas para determinada situación.

Componente: Toma de decisiones

	Objetivo	Contenido	Valor	Actividades	Materiales y recursos	Evaluación
Inteligencia Emocional	2. Que el niño y la niña tomen decisiones personales por sí mismo	2. Tomar decisiones	- <u>Libertad</u> Posibilidad que tenemos de decidir por nosotros mismos cómo actuar en las diferentes situaciones que se nos presentan en la vida	2.4. <u>Sigue tus desiciones</u> (Benavides, 2002) La docente elaborará cuadros de 50x50 cm, en los cuales se deben incluir 10 cuadros para representar situaciones problemáticas, cinco cuadros para colocar castigos, tres cuadros para avanzar una casilla y dos cuadros para perder un turno. El menor tira un dado y va avanzando por cada una de las casillas hasta llegar a la meta. La docente acomoda los cuadros formando un laberinto. Luego divide el grupo en dos subgrupos, cada uno debe elegir un representante el cual deberá ir avanzando según lo indique el dado. Cuando el niño o la niña concursante cae en una situación, los compañeros de su equipo pueden ayudarlo a decidir. La maestra valorará si la desición fue correcta, de no ser así no podrá avanzar. (Ver Anexo 14)	-Cartulina -Lápices de color -Marcadores -Láminas	-El niño o la niña toman o no desiciones personales acertadas y oportunas para determinada situación.
				2.5. <u>La ruleta de las desiciones</u> (Benavides, 2002) La docente elabora una pizza de situaciones problemáticas la cual colocará en la pizarra. Los menores harán una fila para girar la pizza, luego el menor debe proponer una solución para la situación elegida (Ver Anexo 15)	-Cartulina -Cartón -Marcadores -Pizarra -Lápices de color -Láminas de situaciones problemáticas	-El niño o la niña toman o no desiciones personales acertadas y oportunas para determinada situación.

Componente: Toma de decisiones

	Objetivo	Contenido	Valor	Actividades	Materiales y recursos	Evaluación
Inteligencia Emocional	2. Que el niño y la niña tomen decisiones personales por sí mismo	2. Tomar decisiones	- <u>Libertad</u> Posibilidad que tenemos de decidir por nosotros mismos cómo actuar en las diferentes situaciones que se nos presentan en la vida	2.6. <u>Asumiendo responsabilidades</u> (Benavides, 2002) Por medio de una conversación dirigida, la docente procederá a asignarle cargos a los menores por semana, los cuales deben asumir por ese período, tales como vaciar la basura del basurero, limpiar las mesas, recoger la basura del suelo, velar porque los materiales de los estantes queden bien acomodados. Cada semana se va variando los cargos, hasta que todos los menores cumplan con todas las funciones	-Cartulina -Marcadores -Láminas -Pizarra	<u>Observación de la docente</u> -El niño o la niña toman o no decisiones personales acertadas y oportunas para determinada situación.
				2.7. <u>El Perro del ciego</u> Se hace que cada niño o niña forme pareja con otro (a). Uno fingirá ser un perro lazarillo y el otro fingirá ser una persona ciega. El niño o la niña “ciego (a)” puede poner su mano sobre el hombro de o la que hace el guía. Después, los que quieren intercambian papeles (no todos quieren hacer de ciego). Con los niños de 2 a 3 años, para crear confianza, al principio, el educador o educadora fingirá ser la persona ciega y los niños y niñas, por parejas, le guiarán.		<u>Observación de la docente</u> -El niño o la niña toman o no decisiones personales acertadas y oportunas para determinada situación.

Componente: Manejo de sentimientos

	Objetivo	Contenido	Valor	Actividades	Materiales y recursos	Evaluación
Inteligencia Emocional	3. Que el niño y la niña manejen sus sentimientos y se autocontrolen	3. Manejar sentimientos	- <u>Respeto</u> Actuar dándome cuenta de que no estoy sólo	3.1. <u>Jugando colocho</u> (Benavides, 2002) La docente coloca una cartulina con dibujos de círculos de colores y las caritas, encima. En grupos tres a cuatro menores, se van dando las instrucciones: mano derecha carita amarilla feliz, pie izquierdo... Gana el menor que no se cae al suelo (Ver Anexo 16)	-Cartulina -Marcadores -Círculos de colores (amarillos, azules, rojos y verdes) -Dibujos de caritas (feliz, triste y enojada)	<u>Observación de la docente</u> -El niño o la niña logran manejar sus sentimientos y se autocontrolen ante diversas situaciones
				3.2 <u>Somos detectives</u> (Benavides, 2002) La docente colocará en diversos sitios del aula y del centro educativo diversas caritas (felices, tristes y enojadas). Los niños deberán de ir buscarlas y recolectarlas, cuando la docente lo indique. Gana el menor que encuentre más caritas.	-Cartulina -Marcadores -Cinta adhesiva -Dibujos de caritas (feliz, triste y enojada)	<u>Observación de la docente</u> -El niño o la niña logran manejar sus sentimientos y se autocontrolen ante diversas situaciones
				3.3. <u>Técnica de la tortuga</u> (Benavides, 2002) La docente conversa con los niños diciéndoles que cuando sientan ganas de pelear deben imaginar que son una tortuga, que se retira dentro del caparazón. Debe mantener los brazos a los costados del cuerpo y los pies juntos, bajar la barbilla hasta el cuello, deben hacer esto mientras cuenta lentamente, hasta diez respirando lentamente.	-Pizarra -Marcadores -Láminas de situaciones problemáticas -Tortuga en cartulina	<u>Observación de la docente</u> -El niño o la niña logran manejar sus sentimientos y se autocontrolen ante diversas situaciones

Componente: Manejo de sentimientos

	Objetivo	Contenido	Valor	Actividades	Materiales y recursos	Evaluación
Inteligencia Emocional	3. Que el niño y la niña manejen sus sentimientos y se autocontrolen	3. Manejar sentimientos	- <u>Respeto</u> Actuar dándome cuenta de que no estoy sólo	3.4. <u>Aprendiendo a dominarme</u> (Benavides, 2002) La docente elaborará una escalera con forma de montaña para cada niño con su respectivo nombre. Al iniciar la mañana, la docente coloca en la escalera de cada niño la carita que más identifique el sentir del pequeño (feliz, triste o enojado). El resto de las caritas se mantiene en las bases de la montaña, cuando un menor cambia de ánimo la maestra cambiará la carita e indica verbalmente al niño para que este se autocontrole. (Ver Anexo 17)	-Cartulina -Caritas -Velcro	<u>Observación de la docente</u> -El niño o la niña logran manejar sus sentimientos y se autocontrolen ante diversas situaciones
				3.5. <u>La ranita refunfuñona</u> (Benavides, 2002) La maestra les narra el cuento “La ranita refunfuñona” y reflexiona después con los niños el manejo de sentimientos evidenciado en el cuento. (Anexo 18)	-Cartulina -Cartón -Marcadores -Pizarra -Lápices de color -Láminas de situaciones problemáticas	<u>Observación de la docente</u> -El niño o la niña logran manejar sus sentimientos y se autocontrolen ante diversas situaciones
				3.6. <u>Ayudando</u> En compañía de la docente, los estudiantes recortarán fotografías de periódicos y revistas, relacionadas con cuadros de personas, donde ellos puedan identificar el tipo de ayuda que necesitan por parte de la sociedad. Posteriormente se elaborará un cartel y se expondrá al resto del grupo	-Periódicos -Revistas -Tijeras -Goma -Cartulina	<u>Observación de la docente</u> -El niño o la niña logran manejar sus sentimientos y se autocontrolen ante diversas situaciones

Componente: Manejo de sentimientos

	Objetivo	Contenido	Valor	Actividades	Materiales y recursos	Evaluación
Inteligencia Emocional	3. Que el niño y la niña manejen sus sentimientos y se autocontrolen	3. Manejar sentimientos	-Respeto Actuar dándome cuenta de que no estoy sólo	3.7. <u>Unidos contra la violencia</u> La docente les narrará a los menores un historia en la cual un niño es raptado. Luego les consultará si saben qué hacer en caso de ser asechados por un extraño, así como las medidas que deben de seguir para no ser víctimas de robo y muerte en manos de personas inescrupulosas. (Ver Anexo 19)	-Marcadores	<u>Observación de la docente</u> -El niño o la niña logran manejar sus sentimientos y se autocontrolen ante diversas situaciones
				3.8. <u>Cómo me siento cuando...</u> La docente les muestra a los pequeños diversas láminas en las cuales se le muestran situaciones problemáticas que le hagan reflexionar acerca de los sentimientos que le despiertan dichas realidades (Ver Anexo 20)	-Cartulina -Cartón -Marcadores -Lápices de color -Láminas de situaciones problemáticas	<u>Observación de la docente</u> -El niño o la niña logran manejar sus sentimientos y se autocontrolen ante diversas situaciones
				3.9. <u>El juicio de Ernesto</u> Se procederá a leer el dilema moral, “Lo que le sucedió a Ernesto”. Luego, el grupo se dividirá en dos partes: los acusadores y los defensores del dilema, además se elegirá un juez para realizar un juicio de las acciones realizadas por Ernesto (Ver Anexo 21)	-Cuento: “La historia de Ernesto” (Anexo 21)	<u>Observación de la docente</u> -El niño o la niña logran manejar sus sentimientos y se autocontrolen ante diversas situaciones

Componente: Manejo del estrés

	Objetivo	Contenido	Valor	Actividades	Materiales y recursos	Evaluación
Inteligencia Emocional	4. Que el niño y la niña sean capaces de manejar el estrés que le producen las diferentes situaciones de la vida cotidiana tanto en la escuela como en el hogar.	4. Manejo del estrés	-Prudencia Virtud que nos impide comportarnos de manera ciega e irreflexiva en las múltiples situaciones que debemos sortear en la vida	4.1. <u>Haciendo burbujas</u> (Benavides, 2002) La docente selecciona un disco con música suave, lo coloca en su grabadora, y les pide a los menores al ritmo de música, que hagan burbujas de jabón, para que ellos por medio de éstas liberen energía	-Grabadora -Disco de música suave -Vasitos con agua y jabón para hacer burbujas	<u>Observación de la docente</u> -El niño o la niña logran o no manejar el estrés que le provoca una determinada situación minimizando las consecuencias físicas y emocionales
				4.2. <u>Viajemos!</u> (Benavides, 2002) La maestra les indica a los menores que se acuesten en un paño y mantengan los ojos cerrados. Al ritmo de la música la maestra cuenta a los niños una historia creada por ella misma con relación a un lugar muy especial que los haga sentirse bien y muy felices. La maestra podría incorporar algunas acciones como hacerles viento en la cara o arrojarles gotitas de agua	-Grabadora -Disco de música suave -Paño	<u>Observación de la docente</u> -El niño o la niña logran o no manejar el estrés que le provoca una determinada situación minimizando las consecuencias físicas y emocionales
				4.3. <u>La historia del Rey Gruñón</u> (Benavides, 2002) La maestra forma una ronda con los menores y les cuenta la historia del Rey Gruñón (Anexo 22)	-Láminas que ilustren el cuento -Cuento	<u>Observación de la docente</u> -El niño o la niña logran o no manejar el estrés que le provoca una determinada situación minimizando las consecuencias físicas y emocionales

Componente: Manejo del estrés

	Objetivo	Contenido	Valor	Actividades	Materiales y recursos	Evaluación
Inteligencia Emocional	4. Que el niño y la niña sean capaces de manejar el estrés que le producen las diferentes situaciones de la vida cotidiana tanto en la escuela como en el hogar.	4. Manejo del estrés	-Prudencia Virtud que nos impide comportarnos de manera ciega e irreflexiva en las múltiples situaciones que debemos sortear en la vida	4.4. <u>Taller de manualidad</u> (Benavides, 2002) La docente pone en práctica un taller (cocina, plasticina, títeres, material de desecho y otros) con el cual observa en el proceso como el niño maneja el estrés con los diferentes retos que este le proporciona (Ver Anexo 23)	Acordes al tipo de taller seleccionado	<u>Observación de la docente</u> -El niño o la niña logran o no manejar el estrés que le provoca una determinada situación minimizando las consecuencias físicas y emocionales
				4.5. <u>Haciendo masajes</u> (Benavides, 2002) La maestra indica a los niños y niñas que busquen una pareja, luego reparte a los niños aceite o crema. La maestra indica a los niños que den un masaje a su compañero en los brazos desde la punta de los dedos hasta los hombros y para terminar en los pies, incluyendo los dedos, la planta del pie y el talón	-Aceite o crema de manos -Paño -Música relajante	<u>Observación de la docente</u> -El niño o la niña logran o no manejar el estrés que le provoca una determinada situación minimizando las consecuencias físicas y emocionales
				4.6. <u>Así me siento cuando...</u> La docente le presenta a los menores una serie de láminas con situaciones problemáticas que pueden ocasionarle estrés. Durante la actividad se le va cuestionando a los menores que sentimientos le despiertan dichas realidades. (Ver Anexo 24)	-Cartulina -Láminas de situaciones problemáticas	<u>Observación de la docente</u> -El niño o la niña logran o no manejar el estrés que le provoca una determinada situación minimizando las consecuencias físicas y emocionales

Componente: Manejo del estrés

	Objetivo	Contenido	Valor	Actividades	Materiales y recursos	Evaluación
Inteligencia Emocional	4. Que el niño y la niña sean capaces de manejar el estrés que le producen las diferentes situaciones de la vida cotidiana tanto en la escuela como en el hogar.	4. Manejo del estrés	-Prudencia Virtud que nos impide comportarnos de manera ciega e irreflexiva en las múltiples situaciones que debemos sortear en la vida	4.7. <u>Recordando lo que ya no está</u> Los niños y niñas deben describir a alguien ausente: ¿cómo está colocada la mesa?, ¿cómo se puso un jarrón de flores?, ¿de qué forma se distribuyen los cuadros en la pared?	-Láminas -Cartulinas -Marcadores -Libros	<u>Observación de la docente</u> -El niño o la niña logran o no manejar el estrés que le provoca una determinada situación minimizando las consecuencias físicas y emocionales
				4.8. <u>¿Qué pasó?</u> Los alumnos y alumnas deberán realizar una pequeña investigación referente a ¿Qué paso con los dinosaurios?, y exponerla a sus compañeros de clase	-Láminas	<u>Observación de la docente</u> -El niño o la niña logran o no manejar el estrés que le provoca una determinada situación minimizando las consecuencias físicas y emocionales
				4.9. <u>Juego del ¿Por qué?</u> Los niños (as) contestarán una serie de preguntas diagnósticas para conocer cuáles son sus conocimientos sobre el tema a estudiar. Por ejemplo ¿Qué haríamos si lloviera hoy?	- Láminas	<u>Observación de la docente</u> -El niño o la niña logran o no manejar el estrés que le provoca una determinada situación minimizando las consecuencias físicas y emocionales

Componente: Empatía

	Objetivo	Contenido	Valor	Actividades	Materiales y recursos	Evaluación
Inteligencia Emocional	5. Que el niño y la niña logren interpretar los sentimientos de otras personas y logren ponerse en el lugar del otro	5. Empatía	-Generosidad Manifestación de nobleza de espíritu y grandeza de corazón que puede dar una persona	5.1. <u>Siguiendo huellas</u> (Benavides, 2002) La maestra dibuja los pies de cada niño sobre un papel, colocándolos en el piso formando un círculo. Cada uno de los menores tratará de pararse en las huellas identificando que no todos los pies son iguales. La maestra reflexiona con los menores que así como los pies son diferentes, las personas también pueden pensar diferente (Anexo 22)	-Hojas de papel -Marcadores -Cinta adhesiva	<u>Observación de la docente</u> -El niño o la niña logran o no las interpretar los sentimientos de las personas y por ende reconocer sus propios sentimientos
				5.2. <u>Cambiando de ropa</u> (Benavides, 2002) La maestra le indica a los niños que busquen a un compañero, con el cual intercambiar algunas prendas de vestir, las cuales usarán por determinado tiempo		<u>Observación de la docente</u> -El niño o la niña logran o no las interpretar los sentimientos de las personas y por ende reconocer sus propios sentimientos
				5.3. <u>¿Quién soy?</u> (Benavides, 2002) En una caja se ponen los nombres de los compañeros, uno de ellos saca un nombre, debe describirlo tomando en cuenta las características emocionales principalmente, los demás tratan de adivinar de quien se trata	-Caja -Tiras de papel -Marcadores	<u>Observación de la docente</u> -El niño o la niña logran o no las interpretar los sentimientos de las personas y por ende reconocer sus propios sentimientos

Componente: Empatía

Inteligencia Emocional	Objetivo	Contenido	Valor	Actividades	Materiales y recursos	Evaluación
	5. Que el niño y la niña logren interpretar los sentimientos de otras personas y logren ponerse en el lugar del otro	5. Empatía	- <u>Generosidad</u> Manifestación de nobleza de espíritu y grandeza de corazón que puede dar una persona	5.4. <u>¿Cómo se siente él o ella?</u> (Benavides, 2002) Cada niño lleva una foto de un paseo o evento importante de su familia. Todas las fotos se colocan en una caja y con los niños sentados en círculo se reparte al azar, una a cada uno. Cada niño debe interpretar la emoción, que él cree están sintiendo las personas que observan en la foto y la expone a sus compañeros	-Caja de cartón -Foto	<u>Observación de la docente</u> El niño o la niña logran o no las interpretar los sentimientos de las personas y por ende reconocer sus propios sentimientos
				5.5. <u>Somos escultores</u> (Benavides, 2002) La maestra reparte a los niños arcilla, plasticina, granos y otros, para hacer una creación propia. Después de elaborada se reflexiona sobre el hecho de que todas las personas poseen sentimientos diferentes	-Arcilla -Granos -Plasticina -Otros	<u>Observación de la docente</u> El niño o la niña logran o no las interpretar los sentimientos de las personas y por ende reconocer sus propios sentimientos
				5.6. <u>Caja mágica</u> La docente les da la consigna a los menores de que se sienten en un círculo. Les muestra una caja y les comenta que es mágica. Cada menor debe sacar un papel de la caja con el nombre de alguno de sus compañeros, a quién le deberá elaborar un dibujo donde exprese la razón por la cual disfruta de su amistad. Una vez concluido el dibujo, se coloca en un sobre y se introduce nuevamente en la caja, para hacer la misma actividad pero en función del buzón de la amistad.	-Cuadros de papel -Caja de cartón -Marcadores	<u>Observación de la docente</u> El niño o la niña logran o no las interpretar los sentimientos de las personas y por ende reconocer sus propios sentimientos

Componente: Empatía

	Objetivo	Contenido	Valor	Actividades	Materiales y recursos	Evaluación
Inteligencia Emocional	5. Que el niño y la niña logren interpretar los sentimientos de otras personas y logren ponerse en el lugar del otro	5. Empatía	-Generosidad Manifestación de nobleza de espíritu y grandeza de corazón que puede dar una persona	5.7. <u>Bailando al ritmo de la amistad</u> Se lleva a los menores a un lugar amplio, y se les facilitan tiras de papel crepé para que los niños y las niñas expresen en forma libre y espontánea los sentimientos que la canción les provoca a través del movimiento corporal. Al finalizar la actividad, se hace una ronda y se comenta las impresiones obtenidas con la realización de la misma.	-Grabadora -Música relajante -Papel crepé	<u>Observación de la docente</u> El niño o la niña logran o no las interpretar los sentimientos de las personas y por ende reconocer sus propios sentimientos
				5.8. <u>Los globos que suben al cielo</u> El docente narra el cuento “Los globos suben al cielo”, y los niños proceden a discutir el contenido del mismo, realizando un dibujo acerca de la temática (Ver Anexo 25)	-Cuento: “Los globos que suben al cielo”	<u>Observación de la docente</u> El niño o la niña logran o no las interpretar los sentimientos de las personas y por ende reconocer sus propios sentimientos
				5.9. <u>La telaraña de la amistad</u> Los niños se colocarán en un círculo y lanzarán una pelota de lana hacia un compañero acompañada de un pensamiento positivo.	-Pelota de lana.	<u>Observación de la docente</u> El niño o la niña logran o no las interpretar los sentimientos de las personas y por ende reconocer sus propios sentimientos

Componente: Aceptación de uno mismo

	Objetivo	Contenido	Valor	Actividades	Materiales y recursos	Evaluación
Inteligencia Emocional	6. Que el niño y la niña logre reconocer sus capacidades y limitaciones y por ende se acepte a sí mismo	6. Aceptación de uno mismo	- <u>Humildad</u> Conciencia que tenemos acerca de lo que somos, de nuestras fortalezas y debilidades como seres humanos, y que nos impide por lo tanto creernos superiores a los demás	6.1. <u>Conoce como soy</u> (Benavides, 2002) La maestra le pide a cada niño que traiga una foto y la esponga a sus compañeros como es, tomando en cuenta las características tanto físicas como emocionales	-Foto	<u>Observación de la docente</u> -El niño o la niña logran o no reconocer sus propias capacidades y limitaciones
				6.2. <u>Así soy yo</u> (Benavides, 2002) Utilizando la foto de cada niño llevada al kinder. Este deberá dibujarse en una hoja en forma de espejo.	-Foto	<u>Observación de la docente</u> -El niño o la niña logran o no reconocer sus propias capacidades y limitaciones
				6.3. <u>Mi estrella</u> (Benavides, 2002) La maestra le pregunta a cada niño sobre las cosas que pueden hacer (capacidades) y las que no puede hacer (limitaciones). La maestra escribe esta información en una hoja en forma de estrella o le pide al niño que lo dibuje. Con todas las estrellas de los niños forma un mural, enfatizando en ellos que todos son especiales a pesar de sus limitaciones (Anexo # 26)	-Hoja de estrella -Marcadores	<u>Observación de la docente</u> -El niño o la niña logran o no reconocer sus propias capacidades y limitaciones

Componente: Aceptación de uno mismo

	Objetivo	Contenido	Valor	Actividades	Materiales y recursos	Evaluación
Inteligencia Emocional	6. Que el niño y la niña logre reconocer sus capacidades y limitaciones y por ende se acepte a sí mismo	6. Aceptación de uno mismo	- <u>Humildad</u> Conciencia que tenemos acerca de lo que somos, de nuestras fortalezas y debilidades como seres humanos, y que nos impide por lo tanto creernos superiores a los demás	6.4. <u>Este soy yo</u> La maestra le asigna un día a cada menor, para que algún miembro de su familia (mamá, papá, abuelo, tío) asista al aula, y prepare un cartel que contenga fotos desde el nacimiento hasta el presente de cada uno de los niños o niñas	-Carteles -Asignar fechas para exposición	<u>Observación de la docente</u> -El niño o la niña logran o no reconocer sus propias capacidades y limitaciones
				6.5. <u>Lo que me gusta de mí</u> (Benavides, 2002) La maestra le entrega a los menores un dibujo de la figura humana para que lo coloree de color azul las partes de su cuerpo que más le gustan (Ver Anexo #27)	-Lápices de color azul -Hoja del cuerpo humano	<u>Observación de la docente</u> -El niño o la niña logran o no reconocer sus propias capacidades y limitaciones
				6.6. <u>Lo que no me gusta de mí</u> (Benavides, 2002) La maestra le entrega a los menores un dibujo de la figura humana para que lo coloree de color rojo las partes de su cuerpo que no le gustan (Ver Anexo #28)	-Lápices de color rojo -Hoja del cuerpo humano	<u>Observación de la docente</u> -El niño o la niña logran o no reconocer sus propias capacidades y limitaciones

Componente: Aceptación de uno mismo

	Objetivo	Contenido	Valor	Actividades	Materiales y recursos	Evaluación
Inteligencia Emocional	6. Que el niño y la niña logre reconocer sus capacidades y limitaciones y por ende se acepte a sí mismo	6. Aceptación de uno mismo	- <u>Humildad</u> Conciencia que tenemos acerca de lo que somos, de nuestras fortalezas y debilidades como seres humanos, y que nos impide por lo tanto creernos superiores a los demás	6.7. <u>Mi familia es así</u> Se reúne a los niños y se les pide que comenten sobre su familia. Pídales que haga una lista e indique quién tienen más edad y quién tiene menos edad en su familia y en qué lugar queda él. Luego de haberlo hecho con todo el grupo, divídalos en grupos de tres y solicíteles que combinen trozos de historietas hasta lograr que cada uno forme una fotografía de su familia, pídale por turno que cada niño explique su trabajo (Ver Anexo 29)	-Láminas de diferentes tipos de familias	<u>Observación de la docente</u> -El niño o la niña logran o no reconocer sus propias capacidades y limitaciones
				6.8 . <u>Así me siento</u> Utilizar máscaras para expresar sentimientos y estados de ánimo.	-Máscaras de expresiones	<u>Observación de la docente</u> -El niño o la niña logran o no reconocer sus propias capacidades y limitaciones

Componente: Seguridad de sí mismo

	Objetivo	Contenido	Valor	Actividades	Materiales y recursos	Evaluación
Inteligencia Emocional	7. Que el niño y la niña logre adquirir seguridad de sí mismo por medio de diversas situaciones que se le presentan en la vida cotidiana, tanto en el aula preescolar como en su hogar	7. Seguridad de sí mismo	- <u>Confianza</u> Estar contentos de nuestras cualidades y sacarles el máximo provecho	7.1. <u>Proponiéndome una meta</u> (Benavides, 2002) La maestra propone una serie de retos con diferentes materiales como: una caja con material de desecho, una caja grande con cubos, una caja grande con telas, una caja con semillas, pastas e hilos, una caja grande con papeles, una caja con zacate, hojas y flores naturales. Cada niño debe elegir a que caja desea ir para proponerse realizar un proyecto	-Cajas grandes -Material de desecho -Cubos -Telas de colores -Semillas -Pastas -Papeles -Hojas naturales -Zacate -Flores -Cartulina	<u>Observación de la docente</u> -El niño o la niña logran o no adquirir seguridad en sí mismo, cumpliendo con sus metas, mostrándose orgulloso de lo que hace
				7.2. <u>Mira lo que puedo hacer</u> (Benavides, 2002) La maestra le brinda un espacio para que los niños expongan sobre lo que hicieron y como se sintieron al hacerlo, incluyendo a los niños que no hubieran terminado, para que expliquen el obstáculo que les impidió terminar, evitando frustración.	-Proyecto realizado por los niños	<u>Observación de la docente</u> -El niño o la niña logran o no adquirir seguridad en sí mismo, cumpliendo con sus metas, mostrándose orgulloso de lo que hace
				7.3. <u>He crecido</u> (Benavides, 2002) Reflexionar con los niños acerca de los cambios corporales que han sufrido desde que eran bebés, mirando fotografías del pasado y del ahora, enfatizando en los logros que han adquirido y hablar de lo bueno de ser más independiente. (Ver Anexo #30)	-Fotografías de los niños y de las niñas desde que eran bebés hasta la actualidad.	<u>Observación de la docente</u> -El niño o la niña logran o no adquirir seguridad en sí mismo, cumpliendo con sus metas, mostrándose orgulloso de lo que hace

Componente: Seguridad de sí mismo

	Objetivo	Contenido	Valor	Actividades	Materiales y recursos	Evaluación
Inteligencia Emocional	7. Que el niño y la niña logre adquirir seguridad de sí mismo por medio de diversas situaciones que se le presentan en la vida cotidiana, tanto en el aula preescolar como en su hogar	7. Seguridad de sí mismo	- <u>Confianza</u> Estar contentos de nuestras cualidades y sacarles el máximo provecho	7.4. <u>El Gallo Pinto</u> (Benavides, 2002) La docente le da al niño o la niña una bolsita de arroz y frijoles para que trate de llevar en la cabeza, invitándolo a que camine inclinando su cuerpo hacia un lado y hacia el otro, como un árbol movido por el viento, hacia delante como un conejo o sapo, hacia dentro y hacia fuera de una llanta vieja y otros	-Bolsita de arroz y frijoles	<u>Observación de la docente</u> -El niño o la niña logran o no adquirir seguridad en sí mismo, cumpliendo con sus metas, mostrándose orgulloso de lo que hace
				7.5. <u>Maestro (a) por un día</u> La docente de asigna por día a un niño o niña diferente, para que éste se convierta en el profesor. El menor debe dar el tema del día, y tomar decisiones que le permitan ser la autoridad con ayuda de su maestra		<u>Observación de la docente</u> -El niño o la niña logran o no adquirir seguridad en sí mismo, cumpliendo con sus metas, mostrándose orgulloso de lo que hace
				7.6. <u>La mascota de la clase</u> La maestra lleva un peluche a la clase, lo introduce como la mascota de la clase. Este personaje debe ser llevado por los menores a sus casas, por turno, teniendo que asumir su cuidado durante ese día.	-Mascota -Salveque viajero	<u>Observación de la docente</u> -El niño o la niña logran o no adquirir seguridad en sí mismo, cumpliendo con sus metas, mostrándose orgulloso de lo que hace

Componente: Seguridad de sí mismo

	Objetivo	Contenido	Valor	Actividades	Materiales y recursos	Evaluación
Inteligencia Emocional	7. Que el niño y la niña logre adquirir seguridad de sí mismo por medio de diversas situaciones que se le presentan en la vida cotidiana, tanto en el aula preescolar como en su hogar	7. Seguridad de sí mismo	- <u>Confianza</u> Estar contentos de nuestras cualidades y sacarles el máximo provecho	7.7. <u>Una caja de regalos</u> Los niños elaborarán una caja de regalos. Luego cortarán, unos corazones de papel y dibujarán algunos regalos que les gustaría dar como actos de servicio (lavar platos, poner la mesa) o un regalo que les gustaría compartir durante todo un día. Los corazones se colocan en la cajita y se ofrecen a alguien.	-Caja de cartón -Hojas blancas -Corazones de cartón	<u>Observación de la docente</u> -El niño o la niña logran o no adquirir seguridad en sí mismo, cumpliendo con sus metas, mostrándose orgulloso de lo que hace
				7.8. <u>Todo sobre mí</u> Se lanzan preguntas acerca de ¿qué pasaría si no pudiera...? en la que los niños exploran las discapacidades físicas, tratando de manejar una silla de ruedas o realizar tareas sin utilizar alguna parte del cuerpo. También se ayuda a los niños a pensar en las acciones que pueden realizar con facilidad con alguna discapacidad.		<u>Observación de la docente</u> -El niño o la niña logran o no adquirir seguridad en sí mismo, cumpliendo con sus metas, mostrándose orgulloso de lo que hace
				7.9. <u>Compañeros al rescate</u> La maestra inicia narrando una historia donde se ejemplifiquen situaciones de emergencia en el hogar o la institución, los niños empezarán a opinar con respecto a las acciones que se pueden realizar para salir de la emergencia.	-Láminas de situaciones de emergencia.	<u>Observación de la docente</u> -El niño o la niña logran o no adquirir seguridad en sí mismo, cumpliendo con sus metas, mostrándose orgulloso de lo que hace

Componente: Resolución de conflictos

	Objetivo	Contenido	Valor	Actividades	Materiales y recursos	Evaluación
Inteligencia Emocional	8. Que el niño y la niña logre resolver los conflictos que se le presentan en la vida cotidiana, tanto en el aula preescolar como en su hogar	8. Resolución de conflictos	- <u>Tolerancia</u> Expresión clara del respeto por los demás, y como tal es un valor fundamental para la convivencia pacífica entre las personas	8.1. <u>Encontremos la solución</u> (Benavides, 2002) La maestra muestra a los niños un dibujo de 30 x 50 cm., en el cual represente una solución conflictiva con cuatro posibles soluciones. Los niños elegirán, votando individualmente por la solución que ellos crean que es adecuada (Anexo # 31)	-Dibujos -Almohadilla de tinta	<u>Observación de la docente</u> -El niño o la niña logran o no resolver los conflictos que se le presentan, tanto en el aula como en el hogar
				8.2. <u>El policía</u> (Benavides, 2002) Utilizando un disfraz de policía, se viste a un niño y la maestra le propone un conflicto. El niño debe tratar de solucionarlo, si este no puede el niño escoge a otro compañero para que le ayude a solucionarlo	-Disfraz de policía	<u>Observación de la docente</u> -El niño o la niña logran o no resolver los conflictos que se le presentan, tanto en el aula como en el hogar
				8.3. <u>Busquemos una solución</u> (Benavides, 2002) Dramatizar una situación conflictiva y los demás dan una solución		<u>Observación de la docente</u> -El niño o la niña logran o no resolver los conflictos que se le presentan, tanto en el aula como en el hogar

Componente: Resolución de conflictos

	Objetivo	Contenido	Valor	Actividades	Materiales y recursos	Evaluación
Inteligencia Emocional	8. Que el niño y la niña logre resolver los conflictos que se le presentan en la vida cotidiana, tanto en el aula preescolar como en su hogar	8. Resolución de conflictos	- <u>Tolerancia</u> Expresión clara del respeto por los demás, y como tal es un valor fundamental para la convivencia pacífica entre las personas	8.4. <u>Situaciones en desorden</u> (Benavides, 2002) La maestra confecciona un juego de mesa que consiste en ordenar en secuencia situaciones conflictivas en el cual el niño debe decidir cual solución es la correcta. (Ver Anexo # 32)	-Juego de mesa -Cartulina -Marcadores	<u>Observación de la docente</u> -El niño o la niña logran o no resolver los conflictos que se le presentan, tanto en el aula como en el hogar
				8.5. <u>Démosle solución al cuento</u> La maestra divide el grupo en dos subgrupos, luego les lee un cuento corto con un conflicto sin final de manera que cada equipo proponga varios finales del cuento que solucionen el problema y entre todos escogen la más acertada y se expone a los compañeros	-Cuento	<u>Observación de la docente</u> -El niño o la niña logran o no resolver los conflictos que se le presentan, tanto en el aula como en el hogar
				8.6. <u>Aprendo a Cuidarme</u> La docente mostrará una serie de láminas referentes al cuidado que se debe tener con las personas desconocidas, además se elabora una lista de normas sobre cómo comportarse ante determinadas situaciones de peligro (Ver Anexo #32)	-Láminas de cuidado personal.	<u>Observación de la docente</u> -El niño o la niña logran o no resolver los conflictos que se le presentan, tanto en el aula como en el hogar

Componente: Resolución de conflictos

	Objetivo	Contenido	Valor	Actividades	Materiales y recursos	Evaluación
Inteligencia Emocional	8. Que el niño y la niña logre resolver los conflictos que se le presentan en la vida cotidiana, tanto en el aula preescolar como en su hogar	8. Resolución de conflictos	- <u>Tolerancia</u> Expresión clara del respeto por los demás, y como tal es un valor fundamental para la convivencia pacífica entre las personas	8.7. <u>¿Soy sincero?</u> Los niños y niñas deberán resolver problemas ficticios respondiendo siempre con la verdad. Contestando la pregunta: ¿Cuál es una manera cortés y honrada de negar a una persona?		<u>Observación de la docente</u> -El niño o la niña logran o no resolver los conflictos que se le presentan, tanto en el aula como en el hogar
				8.8. <u>Los globos que suben al cielo</u> El docente narra el cuento “Los globos suben al cielo”, y los niños proceden a discutir el contenido del mismo, realizando un dibujo acerca de la temática (Ver Anexo #34)	-Cuento: “Los globos que suben al cielo”	<u>Observación de la docente</u> -El niño o la niña logran o no resolver los conflictos que se le presentan, tanto en el aula como en el hogar

Planteamiento general del análisis de Datos del Hecho Investigado: Método de Triangulación de datos**Código de Instrumentos Empleados**

EP= Entrevista a Padres
ED= Entrevista a docentes
CD= Cuestionario a docentes.
O= Observación

Problema: Por medio de la modificación de los elementos de una propuesta curricular, basada en la Inteligencia Emocional, se puede favorecer y mejorar el área socioafectiva de los niños y de las niñas participantes

Objetivos Generales:

-Diagnosticar las situaciones socioafectivas que se presentan tanto a nivel familiar como escolar, que requieran ser trabajadas mediante Inteligencia Emocional.
-Diseñar una propuesta curricular basada en la Inteligencia Emocional que favorezca las relaciones a nivel socioafectivo, escolares y familiares, de un grupo de niños y niñas en edad preescolar de 3 a 4 años de edad de un centro educativo privado

SubProblemas	Objetivos Específicos	Categorías de Análisis	Fuentes de Información
<p>1 ¿Cuáles situaciones escolares requieren de un mayor seguimiento con inteligencia emocional?</p>	<p>1. Determinar las situaciones sociafectivas que se presentan en la dinámica de clase y que requieren de seguimiento con inteligencia emocional.</p>	<p>✧ Relación Docente- Alumno</p> <p>✧ Situaciones escolares</p>	<p>ED= Parte B CD= 2-3-4</p>
<p>• 2. ¿Es posible mejorar diversas situaciones familiares de los niños y de las niñas por medio de una propuesta curricular basada en la Inteligencia Emocional?</p>	<p>2. Identificas las situaciones familiares requieren ser trabajadas mediante Inteligencia Emocional</p>	<p>✧ Inteligencia Emocional</p> <p>✧ Situaciones familiares</p>	<p>EP= II Parte</p>
<p>• 3. ¿Mejorarán las relaciones familiares, escolares de los niños y las niñas con sus padres y madres de familia, con la realización de una propuesta curricular basada en la Inteligencia Emocional?</p>	<p>3. Elaborar una propuesta curricular de Inteligencia Emocional que permita mejorar las situaciones problemáticas detectadas.</p>	<p>✧ Propuesta Curricular</p> <p>✧ Factores y Elementos de Currículo</p>	<p>EP= 11 ED= Parte B CD= 2-3 O=</p>

CAPÍTULO IV
ANÁLISIS DE DATOS

En este capítulo, se presenta el análisis de resultados obtenidos a través de los diferentes instrumentos aplicados los cuales se realizaron en el centro educativo privado seleccionado para dicha investigación. Para responder al problema y cumplir con el objetivo general se realizan entrevistas a los padres de familia de los estudiantes de 3 y 4 años de edad de dicho centro; igualmente por medio de una entrevista y cuestionario de las maestras que atienden este nivel así como los otros grupos, con el fin de saber qué tanto conocen de la Teoría de la Inteligencia Emocional. La investigación es complementada por medio de la observación de la investigadora.

Los datos obtenidos se han organizado en tres categorías de análisis, las cuales corresponden a: **situaciones que se presentan en la dinámica de clase y que requieren de seguimiento con inteligencia emocional; situaciones familiares requieren ser trabajadas mediante Inteligencia Emocional; y la elaboración de una propuesta curricular de Inteligencia Emocional que permita mejorar las situaciones detectadas.**

En cuanto a las entrevistas, las mismas se transcribieron y se consultó a los entrevistados a fin de determinar si aceptaban el documento o necesitaba de correcciones. Una vez digitalizado y recopilado el material se elabora una matriz inicial con los datos crudos, por tanto se resumen y se presenta en el planteamiento general de análisis del capítulo III. Este proceso permite sintetizar y formalizar el contraste con los referentes teóricos del capítulo II que se ubican en cada categoría descrita.

Cabe destacar que en la realización de la propuesta de Inteligencia Emocional se recurrió a la observación sistemática de los niños y niñas, pues tal y como destaca Gardner (2001) “las inteligencias se deben evaluar con métodos que sean neutrales en relación con ellas, es decir, mediante métodos que examinen las inteligencias directamente...” (p. 91). Por lo que se trató de observar, preguntar y descubrir las diversas habilidades que poseían los niños y las niñas participantes en la interacción con los demás y con el medio.

4.1. Primera Categoría: Situaciones que se presentan en la dinámica de clase y que requieren de seguimiento con inteligencia emocional

Dicha categoría fue analizada por medio de un cuestionario y una entrevista realizados a las docentes que atienden a los menores de dicho centro infantil.

4.1.1. Cuestionario a Docentes

Esta primera parte de análisis corresponde a las respuestas obtenidas por las docentes en el cuestionario (Anexo 1) que se realizó antes de iniciar la propuesta con el objetivo conocer las percepciones y conocimientos de los docentes con respecto a la Teoría de la Inteligencia Emocional.

Se realizaron seis cuestionarios a igual número de profesores y un cuestionario a la directora, quienes conforman el personal docente del centro educativo seleccionado.

En cuanto a si conocen la Teoría de la Inteligencia Emocional, y saben acerca de la misma, la mitad de las docentes contesta negativamente.

En este sentido, esto se puede deber que dichas docentes egresaron de la universidad hace más de 15 años, por lo que el auge de dicha teoría apenas tomaba fuerza, razón por la cual no estudiaron, o bien ya no se acuerdan de dicha metodología. Esto sin duda puede influir en el hecho de que no se este utilizando esta teoría en las prácticas pedagógicas de cada uno de los docentes en cuestión. .

La otra mitad de las maestras afirmó “la conozco, es una teoría que propone trabajar el aprendizaje en función de la parte emocional de cada menor”, “he escuchado al respecto pero no conozco detalles” y otra comentó “en la universidad la vi como una concepción alternativa y novedosa en educación”

Estas argumentaciones reflejan que dichas docentes sí tienen conocimiento de dicha Teoría, sin embargo no la llevan a la práctica.

Con respecto a los aspectos positivos de emplear una metodología basada en la inteligencia emocional las docentes que manifestaron que “mejora el rendimiento de los estudiantes”, por otro lado otra expresó “no me acuerdo. Me parece que ayuda a manejar el comportamiento de los niños así como su relación con sus compañeros”; la otra comentó “favorece la relación entre los menores, se mejora la convivencia, los niños y las niñas crecen personalmente de la mano de su parte académica”.

Al respecto es importante destacar que las docentes señalan aspectos importantes que sin duda son beneficiados en el momento de trabajar esta metodología en el aula, como lo son el rendimiento académico, el comportamiento y la convivencia entre los menores.

Por otro lado, y con el fin de resaltar únicamente los datos relevantes para dicha investigación, no se considerarán los criterios de las docentes que expresaron no conocer acerca de la Teoría, ya que la información que suministren no tendría respaldo.

En lo que respecta a los aspectos negativos de emplear una metodología basada en la inteligencia emocional las docentes que señalaron que “no se contextualiza a nuestra realidad como pasa con otras teorías y concepciones”, otra docente comentó “dificultad de conocer al niño más allá de su rendimiento escolar, sobre todo por el factor tiempo” mientras otra destacó “Falta preparación docente para saber como llevarla a la práctica. Además en muchas ocasiones se trabaja con grupos muy grandes que dificultan profundizar en cada uno de los componentes que la conforman”.

De lo anterior se puede deducir que a nivel metodológico y educativo, ninguna de las docentes considera exista una dificultad a la hora de llevarla a la práctica, por lo que se demuestran aceptar la teoría como válida para trabajar con la población que atienden.

Con respecto a las problemáticas que las docentes consideran podrían mejorar si se trabajara con un enfoque basado en la inteligencia emocional las profesionales manifestaron “rendimiento académico, ya que talvez aprendan más rápido y al mismo tiempo”, otra señaló favorecerá las “malas relaciones entre los menores y el mal comportamiento”, mientras otro añadió “podría solucionar problemas de conducta, mejoraría la relación entre mis estudiantes y además lograría conocerlos y más, y darles una ayuda oportuna a sus necesidades”.

De lo anterior, se debe destacar la relación que establecen las entrevistadas entre ser inteligente emocionalmente, saber comportarse y actuar en sociedad. Sin duda, un aspecto de la Teoría de la Inteligencia Emocional es el autocontrol, existen otras situaciones que pueden ser mejoradas por medio del empleo de dicha teoría.

4.1.2. Entrevista a Docentes

Seguidamente, se presentarán las información obtenidas por los docentes en la entrevista (anexo 3) que se les realizó al iniciar la propuesta, dicha entrevista pretendía analizar las situaciones que se presentan a nivel escolar, y que requieren ser trabajadas mediante Inteligencia Emocional.

Cabe destacar que esta entrevista además fue utilizada por la investigadora como guía para que la investigadora observe y analice los distintos componentes de la Inteligencia Emocional.

La Inteligencia Emocional comprende una serie de elementos, los cuales a su vez se ven reflejados en diversas habilidades y actitudes que pueden ser observadas o medidas por medio de diversas actividades.

En este sentido, las docentes manifiestan que en su aula se presentan con mayor frecuencia, y en orden de importancia las siguientes situaciones:

- ✓ Irrespeto a compañeros y maestros
- ✓ Malas estrategias en el manejo de resolución de los problemas
- ✓ Niños egocéntricos que no comparten con sus compañeros
- ✓ Dificultad para integrarse al grupo

- ✓ Poca tolerancia al error y a la frustración
- ✓ Escasa comunicación de sentimientos y emociones
- ✓ Mantienen estados anímicos constantes
- ✓ Manifiestan iniciativa en el momento de realizar juegos o elaborar trabajos
- ✓ Conoce, respeta órdenes y límites

Lo anterior puede relacionarse con los siete elementos claves, relacionados con la inteligencia emocional:

- ✓ Confianza: la sensación de controlar y dominar el cuerpo propio, los sentimientos, y el mundo, la sensación del niño de que lo más probable es que no fracase en lo que se propone, y que los adultos sean amables.
- ✓ Curiosidad: la sensación de descubrir cosas es algo positivo y conduce al placer
- ✓ Intencionalidad: el deseo y la capacidad de producir un impacto, y de actuar al respecto con persistencia. Esto está relacionado con una sensación de competencia y de ser eficaz.
- ✓ Autocontrol: la capacidad de modular y dominar las propias acciones de manera apropiada de acuerdo con la edad, sensación de control interno.
- ✓ Relación: la capacidad de comprometerse con otros, basada en la sensación de ser comprendido y de comprender a los demás
- ✓ Capacidad de comunicación: el deseo y la capacidad de intercambiar verdaderamente ideas, sentimientos y conceptos con los demás. Esto está relacionado con una sensación de confianza con los otros y de placer en comprometerse con ellos, incluso con adultos.
- ✓ Cooperatividad: la capacidad de equilibrar las propias necesidades de con las de los demás en una actividad grupal. (p. 83)

Además, estos aspectos coinciden con los elementos propios de la Inteligencia Emocional. Esta información sin duda puede ser confrontada con el planteamiento que diseña Shapiro (2001, p. 25) en el cual señala que

El término inteligencia emocional se empleó para describir las cualidades emocionales que parecen tener importancia para el éxito. Estas pueden incluir:

- La empatía
- La expresión y la comprensión de los sentimientos
- El control de nuestro genio
- La independencia
- La capacidad de adaptación
- La simpatía
- La capacidad de resolver problemas en forma interpersonal
- La persistencia
- La cordialidad
- La amabilidad
- El respeto

En este sentido es que se vuelve necesario no sólo diseñar la propuesta curricular, sino además llevarla a la práctica, con el objetivo de mejorar las situaciones escolares que se presentan en los grupos participantes

4.2. Segunda Categoría: Situaciones familiares requieren ser trabajadas mediante Inteligencia Emocional

4.2.1. Entrevista a los Padres y Madres de Familia

Seguidamente, se presentarán los resultados obtenidos por los padres de familia en la entrevista (anexo 4) que se les realizó al iniciar la propuesta debido a que como destaca Fuentes, 2000 “Es una realidad cómo el niño no puede desarrollarse solo; para llegar a su plenitud, desde que nace precisa de ayuda. En esta noble tarea de ayudar al hombre a desarrollarse se encuentran los padres ocupando el primer lugar” (p. 11).

Para efectos de una mejor comprensión de la información, se presenta el análisis de las situaciones familiares que se presentan a nivel familiar, y que requieren ser trabajadas mediante Inteligencia Emocional, en forma de tabla.

4.2.1.2. Caracterización de las Familias

Se destacan a continuación, los aspectos más relevantes que permiten tener una visión general acerca de las características de las familias de las cuales provienen los niños y niñas participantes de la experiencia.

Las familias de los menores participantes están conformadas básicamente por la madre biológica, mientras que sólo nueve de ellos comparten el hogar con el padre. Además, sólo la mitad de los menores tienen hermanos, mientras que la otra parte son hijos o hijas únicos, dos de los menores viven sus tíos, y sólo dos viven con sus abuelos.

Con respecto a las actividades recreativas que el niño o la niña disfruta dentro del hogar, se detallan en la siguiente tabla para una mayor comprensión de la información se decidió elaborar una tabla donde se detalla la información reportada por los padres y de las madres de familia.

Actividades Recreativas	Niños	Niñas
Jugar bola	3	1
Jugar con carritos	5	-
Ver televisión	5	7
Actividades de arte	1	5
Juegos Electrónicos (nintendo, play, computación)	5	4
Andar en bicicleta o patines	3	4
Bailar (hacer ejercicio)	-	3
Jugar con muñecas y trastos	1	7
Jugar con amigos, hermanos o padres	3	5

Analizando dicha información, cabe destacar, que en el caso de los niños estos prioritariamente disfrutaban el juego con carros (5), ver televisión (5), juegos electrónicos (5), jugar bola (3), andar en bicicleta (3). Cabe señalar que son justamente esos primeros aspectos los que desde temprana edad suelen ser reforzados en función del género.

En el caso de las niñas, en orden descendente, los mayores gustos están referidos a las siguientes actividades: ver televisión (7), jugar con muñecas y

trastos (7), arte (5), jugar con amigos, hermanos o padres (5). En este caso se nota cómo en los primeros lugares se reportan actividades habitualmente relacionadas con el género.

Con respecto a las responsabilidades del niño o la niña dentro del hogar, según opinión de padres y madres ellos reportan la siguiente información, la cual es presentada en la siguiente tabla.

Personas	Niños	Niñas
Ayudar a mantener el orden (recoger ropa sucia, recoger los juguetes)	3	4
Cuidar aspectos del aseo personal (bañarse sólo, lavarse los dientes)	3	6
Acostarse temprano	5	7
No le gusta hacer nada	2	3
Ninguna	1	1

De la información anteriormente detallada, se evidencia que la mayor cantidad de responsabilidades que deben cumplir los pequeños dentro del hogar se enfocan en actividades tales como acostarse temprano y de cuidado personal. Las cuales más que responsabilidades se convierten en hábitos.

La misma situación ocurre en el caso de las niñas, quienes presentan un porcentaje más amplio que los varones en este aspecto. Esto podría deberse a la función que desempeñan los roles de género en los hogares. Además, se presenta un alto porcentaje en labores de orden y aseo, las cuales son compartidas para aliviar el trabajo de las madres.

Otro aspecto que debe ser resaltado es que posiblemente los padres de familia hayan decidido otorgar estas responsabilidades a los hijos (as) como parte de la formación que ellos en su condición de padres deben inculcar en éstos y empezar las bases de la independencia, así como la autonomía que será tan indispensable para la vida futura.

Por otro lado, reportaron que las personas que juegan con los niños y las niñas, así como el lugar que escogen para hacerlo y la calidad de tiempo que le dedican, se describe en la siguiente tabla

Categoría	Niños	Niñas
-¿Quién?		
Padre	3	5
Madre	5	7
Hermanos	2	4
Amigos, compañeros, vecinos	3 2	5 3
-¿Dónde?		
En la casa o cerca de ella ("frente a la casa", "patio", "corredor")	5	7
En el play ground (parque)	3	3
-¿Cuánto tiempo?		
Más de una hora	5	7
Tiempo que no va al Kinder	3	5

De lo anterior de evidencia que tanto en el caso de los niños como en las niñas, las personas que juegan la mayor parte del tiempo con ellos es la madre de los menores, posiblemente porque como es habitual son los seres con quienes se identifican más. Cabe destacar, que el juego con la madre cobra relevancia trascendencia, sobre todo debido a la edad en la que se encuentran los menores, en la cual apenas se está rompiendo el vínculo madre-hijo.

En cuanto al lugar donde se lleva a cabo la actividad lúdica, el hogar y sus alrededores son los espacios destinados para los momentos de recreación, posiblemente porque tal y como se evidenció en el cuadro 2 y el cuadro 8, los padres no cuentan ni con el tiempo ni con los recursos necesarios para que vayan a otro lugar, esto sumado a la gran inseguridad con la que cuenta el lugar donde se encuentra inmersa la comunidad a la que pertenecen.

En lo que respecta al factor tiempo, los pequeños cuentan con espacios para que realicen la principal actividad de su edad, el juego, el cual les permite no sólo interactuar con otros menores, sino además le permitirá interiorizar reglas, nociones y muchos otros conceptos que no serían posibles de aprender por medio de otras actividades.

Con respecto a las conductas que más identifican a los menores, se les solicitó a los padres y a las madres que seleccionaron las cinco que más lo distinguieran. A continuación se presenta una tabla que muestra dichos resultados.

Conductas	Niños	Niñas
Inquieto (a)	6	4
Autoritario (a)	6	3
Obediente	5	10
Sociable	4	5
Tranquilo (a)	3	5
Estable	3	-
Seguro (a)	2	3
Dependiente	2	3
Independiente	2	4
Comunicativo (a)	2	2
Tímido (a)	2	5
Distraído	2	3
Creativo (a)	2	2
Curioso (a)	2	10
Agresivo (a)	2	2
Confiado (a)	2	2
Desobediente	1	-
Emotivo	1	5
Desconfiado (a)	1	-

Dicha tabla muestra las conductas que sobresalen en los niños, entre las cuales se destaca: inquietos y autoritarios, cualidades que ejemplifican los roles de género que se le otorgan a los hombres desde temprana edad, pues estos comportamientos son los que la sociedad le permite a esta población.

En contraposición, en el caso de las niñas se evidencia que los más altos porcentajes se dan en las conductas de obediencia, curiosidad, inquieta, roles que suelen otorgársele a las mujeres, debido a que tal y como se mencionó en el apartado teórico “la familia constituye uno de los agentes más importantes para el desarrollo del niño y la niña, debido a que aporta toda la experiencia, así como las diferencias que caracteriza a cada uno de sus miembros” (p. 57), además de influenciar en el comportamiento futuro de los y las niñas. En este sentido, Shapiro (2001) argumenta que

Quando nuestros hijos nos observan analizar tranquilamente un problema, resolviendo problemas por medio de la lógica, y ponderando soluciones alternativas, comienza naturalmente a valorar e imitar ese comportamiento. Por otra parte, si nos volvemos irritables, discutimos, nos deprimimos o nos

dejamos abrumar por nuestros problemas, o si pretendemos que los problemas no harán más que desaparecer o pensamos que se resolverán por sí solos, ¿qué podemos esperar que aprendan nuestros hijos? (p. 200).

De ahí la importancia de que el docente sea comprensivo(a) y flexible en el momento de trabajar con esta gran diversidad de conductas, además de tomar en cuenta la influencia que el hogar tiene para la formación de las mismas.

Algunos padres y madres, reportan que otras conductas que caracterizan a sus hijos son obedientes (5), sociables (4), tranquilos (3) y estables (3). Y para las niñas reportan también autoritarias (9), sociables (9), tranquilas (8), tímidas (7), emotivas y comunicativas (6).

Con pocas excepciones puede señalarse que niños y niñas, son caracterizados por sus padres con conductas que en la mayoría de las veces son asignadas socialmente al género, lo cual coincide con estudios realizados en este campo por Corrales, Delgado, Herrera, Pereira, Sancho y Zamora, (2004).

4.2.1.2. Situaciones familiares y personales de los niños

Dentro de las situaciones que las madres y padres manifiestan que sus hijos presentan en el hogar con mayor frecuencia se encuentran en orden de jerarquía:

- ✓ Poca expresión de sentimientos y emociones
- ✓ Irrespeto de límites en el hogar
- ✓ Sensibles a los problemas de otros
- ✓ Mala relación con los hermanos
- ✓ Poca aceptación de deberes y obligaciones tanto escolares como personales (recoger juguetes, independizarse)
- ✓ Gran interés por colaborar con los más desaventajados

Después de observar los aspectos más repetitivos y resaltantes de los instrumentos realizados por los progenitores se puede evidenciar que algunos aspectos destacan una buena concreción de alguna capacidad de la Inteligencia Emocional. Además otros aspectos destacan algunos puntos necesarios de trabajar para lograr que los menores crezcan emocionalmente inteligentes.

En este sentido es importante recordar el planteamiento propuesto con respecto a la inteligencia emocional, la cual es visualizada como un conjunto de talentos o capacidades organizadas en cuatro dominios:

- ✓ capacidad para percibir las emociones de forma precisa.
- ✓ capacidad de aplicar las emociones para facilitar el pensamiento y el razonamiento.
- ✓ capacidad para comprender las emociones.
- ✓ capacidad para controlar las propias emociones y las de los demás

Desde esta perspectiva se vuelve imprescindible promover por medio de actividades lúdicas y diferentes, el desarrollo y avance de cada uno de los elementos que conforman la Inteligencia emocional, con el objetivo de que los menores, sobre todo en el nivel inicial, logren crecer intelectual y emocionalmente sanos, con miras a una vida futura feliz.

4.3. Tercera Categoría: Elaboración de una propuesta curricular de Inteligencia Emocional que permita mejorar las situaciones detectadas

Para diseñar la propuesta fue necesario además de recolectar la información anteriormente detallada, hacer una observación exhaustiva de los menores, de las dinámicas que realiza la docente, así como de las relaciones entre los menores mismos.

Entre los aspectos que se observaron, se encontraban los siete componentes de la Inteligencia Emocional, para determinar si éstos se daban en estos menores, y sobre todo cómo lograr que dichos componentes se

desarrollaran de la mejor forma. Dichos componentes son: Confianza, Curiosidad, Intencionalidad, Autocontrol, Relación, Capacidad de comunicación y Cooperatividad.

En el caso de la conciencia de uno mismo entendida como la sensación de controlar y dominar el cuerpo propio, los sentimientos, y el mundo, la sensación del niño de que lo más probable es que no fracase en lo que se propone, y que los adultos sean amables.

En este sentido, y debido a la edad de los menores, y a su escaso vocabulario, así como a su egocentrismo, cuesta mucho que los menores expresen sus emociones con las personas que le rodean. Es por esta razón que se recurrió al uso de cuentos, manipulación de láminas, títeres así como otros recursos, los cuáles los menores lograrán poner de manifiesto sus sentimientos.

Otro aspecto es la toma de decisiones personales entendida por Goleman (1995) como la capacidad de "...examinar las acciones y conocer sus consecuencias, saber si el pensamiento o el sentimiento está gobernando una decisión" (p. 347)

En este sentido éstos menores para realizar acciones y actividades, en su mayoría requieren de la aprobación de su maestra, por lo que se ha pretendido sean capaces de decidir sobre aspectos tan básicos ¡cómo que hacer cuando se encuentran algo?, ¿qué pasa si rompen las reglas de la clase?, entre otros aspectos.

Estas actividades les permitieron ir independizándose y siendo más autónomos, logrando poder tomar decisiones sencillas, en función de las consecuencias que podrían desencadenar sus decisiones.

Cabe destacar, que en este elemento es necesario acompañar al menor, cuestionándole su decisión, pero saber y conocer cual es su razonamiento, y partir de ahí para guiar su pensamiento.

Por otro lado, la aceptación de uno mismo definida por Goleman (1995) como "...sentir orgullo y verse a uno mismo bajo una luz positiva: reconocer los propios puntos débiles y fuertes" (p. 348). Esto permite determinar las fortalezas y debilidades aceptando la individualidad que identifica a una persona de las demás.

Sin duda éstos pequeños no han descubierto sus habilidades, ya que debido a su edad, apenas se están descubriendo así mismos. En este sentido es necesario motivar al menor reconociendo sus logros, y procurando que ellos perfeccionen sus habilidades motoras y gruesas, con el propósito de que logren explotar al máximo su capacidad.

No debemos olvidar que el error conlleva al éxito, por lo que no se deben imponer criterios, y mucho menos presionar al niño a la perfección, ya que él debe de ser capaz de alcanzarlo y descubrirlo por sí mismo.

En este sentido se le debe permitir experimentar, crear y construir por sí mismo, darle pautas pero no productos terminados, motivarlo a perfeccionarse y sobre todo propiciar en él deseo por aprender.

Con respecto al manejo de sentimientos este componente según Goleman (1995) es entendido como "...controlar la conversación con uno mismo, para captar mensajes negativos tales como rechazos internos, comprender lo que hay detrás de un sentimiento, encontrar formas de enfrentarse a los temores, la ansiedad, la ira y la tristeza" (p. 347).

Es decir, el manejo de sentimientos supone mantener la sensación de controlar y dominar el propio cuerpo, las emociones y pensamientos que esto conlleva, utilizando la capacidad de modular y dominar las propias acciones, estableciendo en todo momento el auto control.

Este aspecto es importante en esta edad, ya que los menores acostumbran resolver sus frustraciones llorando, para llamar la atención de sus progenitores o maestros. Este elemento fue trabajado por medio de cuentos y casos, los cuáles

le permitieron a los niños descubrir no todo se arregla llorando, sino que puede recurrir a otros medios para conseguir lo que quieren.

En el caso de la resolución de conflictos, Goleman (1995) la define resolución de conflictos como "...saber pelear correctamente con otros niños, con los padres, con los maestros, el modelo ganador para negociar compromisos" (p. 347).

Sin duda este elemento de la Inteligencia Emocional, permite no sólo evitar roces entre los individuos, sino que además ayudará a fomentar en ellos formas alternativas para resolver las discrepancias que surjan entre ellos. En este sentido se debe fomentar el diálogo como un medio para solucionar sus dificultades.

Con respecto a la capacidad de comunicarse, entendida por Goleman (1995) como "... ser capaz de hablar eficazmente de los sentimientos, convertirse en alguien que sabe escuchar y plantear preguntas; distinguir entre lo que alguien hace o dice y las propias reacciones o juicios al respecto, enviar mensajes personales en el lugar de culpabilidad" (p. 347).

Cabe destacar que en esta edad los menores están construyendo su léxico, por lo que se les debe hablar bien y además se debe ser un modelo para ellos, ya que en esta edad son como una esponja, por lo que reproducirán los padrones que escuchen. En este sentido se debe tener mucho cuidado con lo que se habla delante de ellos.

Además se puede ir detectando dificultades en el lenguaje, que pueden irse tratando en este período, con el objetivo de que estos se conviertan en una dificultad a la hora de ingresar a la escuela. En este sentido dentro de las actividades que se pueden desarrollar para estimular, mejorar y enriquecer su vocabulario se deben realizar juegos de palabras, desarrollar poesías, rimas y trabalenguas que les permiten no sólo reproducirlos, sino que además a aumentar su léxico.

Otro componente de la Inteligencia Emocional es el manejo del estrés, el cual es un factor que afecta día con día a todos los seres humanos desde niños

hasta adultos, esto debido a que estamos inmersos en un ambiente relacionándonos en un contexto con personas y estímulos, que proporcionan experiencias que pueden ser consideradas como amenazantes.

Sin duda el mundo en el que vivimos provoca estrés no sólo en los adultos, sino además en los niños, la globalización, la economía, la moda, así como otros temas que provocan ansiedad y nerviosismo en la población. Los menores no están exentos de ella.

Es por este motivo que la docente además de conocer las características y síntomas de un niño deprimido, sino que además les deben ayudar a manejar ese estrés, exteriorizándolo, y buscando formas alternativas que les permitan manejarlo correctamente.

Dentro de las actividades que permitieron superar cuadros de ansiedad entre los menores, tales como la llegada de un hermano, el despego de sus padres a la hora de llegar al kinder, pueden ser trabajadas por medio de láminas, cuentos, y juegos que les permitan saber que hacer en estos casos.

Con respecto a la empatía, Goleman (1995) la define como "...comprender los sentimientos y las preocupaciones de los demás y la perspectiva de apreciar cómo la gente siente de diferente manera respecto a las cosas" (p. 347).

Este elemento en esta edad cuesta mucho trabajarlo, sobre todo porque los menores son egocéntricos, pero si se da una ayuda oportuna en la cual los menores por medio de casos, láminas y cuentos se sensibilicen ante otros por problemas y dificultades, estaremos logrando iniciar en ellos este elemento de la Inteligencia Emocional.

Para Goleman (1995) la empatía es necesaria para las relaciones sociales ya que "...la actitud empática interviene una y otra vez en los juicios morales y estos juicios van a ser transmitidos por la cultura" (p. 132).

En el caso del componente denominado seguridad de uno mismo, definido por Goleman (1995) como "...manifestar las preocupaciones y sentimientos sin ira ni pasividad" (p. 348). Se considera que es estar convencido de lo que se piensa y se cree para expresarlo, a pesar de lo que los demás puedan pensar diferente.

Este componente no deja de ser igualmente importante que los otros citados anteriormente. Sin duda una persona segura de sí misma, es capaz de tomar decisiones, de conocerse a sí mismo, y por ende a los otros, así como ser capaz de controlar sus sentimientos.

En este sentido se debe procurar que los menores logren desarrollar cada uno de estos elementos, con el objetivo crecer siendo personas equilibradas y felices no sólo académicamente sino además emocionalmente.

CAPITULO V
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. Conclusiones

En una sociedad caracterizada por el surgimiento de nuevas y novedosas estrategias metodológicas, no puede pensarse en seguir educando a los estudiantes como se hacía hace dos o tres décadas atrás, por el contrario, se requiere de una reflexión y cambio principalmente en la forma de enseñar y promover el aprendizaje en los alumnos.

Existe la necesidad de acabar con la idea de centrar la enseñanza en un enfoque conductista basado en la transmisión, memorización, dominio y repetición de contenidos, para de esta manera dar lugar y construir acciones en el interior del aula que medien en los aprendices el desarrollo de habilidades y capacidades, el trabajo colectivo y cooperativo, la resolución de problemas, la adaptación al cambio y la transferencia de aprendizajes formales a diferentes situaciones de la vida cotidiana, pues cambiar la pedagogía basada en la memorización y fragmentación del conocimiento, requiere integrar y crear propuestas innovadoras y creativas que las sustenten para fines de aprendizaje y cognición.

La Teoría de la Inteligencia Emocional, no nace como un recurso que viene a generar en los educandos los conocimientos que necesitan para enfrentarse con éxito a la vida, sino como un medio sustentado en la concepción del individuo como ser constructor e integrante de un quehacer pedagógico activo, que parte de los intereses, necesidades, destrezas, capacidades y expectativas de éste en su interacción con el medio físico, histórico y sociocultural. Esta, se convierte entonces en un material de construcción que facilita la instrucción y el desarrollo de habilidades y de distintas formas de aprender.

Por tanto, una educación en contexto, es aquella que pone énfasis en capacidades tales que permitan que los aprendices coexistan flexiblemente con los avances sociales, una educación que ponga énfasis en el desarrollo de habilidades y formas de ser y hacer, que faciliten la adaptación al cambio, así como la flexibilidad mental para promover la inteligencia que cada ser posee.

En este contexto, surge la necesidad de estimular al educando en todas sus áreas y potenciar su estilo de aprendizaje o bien su inteligencia, con el fin de

hacerlo partícipe de un proceso de construcción de conocimientos y experiencias didácticas significativas.

A raíz del diseño de la propuesta curricular, han sido innumerables los aprendizajes construidos a lo largo de los seis meses de trabajo con el grupo de niños y niñas, bajo la perspectiva de la Teoría de la Inteligencia Emocional, por lo que seguidamente, se desglosan las conclusiones obtenidas en el proceso:

De acuerdo con el primer objetivo general referido a diagnosticar las situaciones socioafectivas que se presentan tanto a nivel familiar como escolar, que requieran ser trabajadas mediante Inteligencia Emocional se puede concluir que:

Mediante la aplicación de entrevistas realizadas a los padres y madres de familia, se logró conocer las preferencias de los menores dentro de su núcleo familiar, concernientes a la Inteligencia Emocional.

Dentro de las respuestas obtenidas por los padres y madres de familia, se destacaron las habilidades o elementos que más son utilizados por los menores, así como sus fortalezas en cada aspecto de dicha inteligencia.

En el caso del objetivo general descrito a diseñar una propuesta curricular basada en la Inteligencia Emocional que favorezca las relaciones a nivel socioafectivo, escolares y familiares, de un grupo de niños y niñas en edad preescolar de 3 a 4 años de edad de un centro educativo privado se concluyó:

Que fue posible realizar esta propuesta en un Jardín de Niños Privado, caracterizada por ser una institución que se encuentra ubicada en una zona urbana en el cantón de Moravia. En este sector principalmente, los pobladores poseen un medio a alto nivel económico y académico, en la mayoría de los casos.

Conviene destacar que para la elaboración de esta propuesta, no se contó con muchos recursos económicos, de modo que proponen actividades que

implican un bajo costo económico, sobre todo porque se pretende pueda ser aplicada en cualquier institución y contexto social.

Con respecto al objetivo específico relacionado con Determinar las situaciones que se presentan en la dinámica de clase y que requieren de seguimiento con inteligencia emocional se destaca que:

La información ofrecida por las docentes, así como las observaciones permitieron conocer las situaciones que necesitan ser mejoradas por medio de la propuesta, sobre todo para mejorar las relaciones entre las docentes con sus alumnos, así como entre los menores mismos.

En este sentido se destacaron situaciones de comportamiento o convivencia, las cuales afectaban la relación entre ellos, y sobre todo perjudicaban la práctica docente ya que ésta debía dedicar mucho tiempo solucionando conflictos en su aula, que reducían el tiempo destinado a períodos básicos en ese nivel.

Con respecto al objetivo específico relacionado con identificar las situaciones familiares requieren ser trabajadas mediante Inteligencia Emocional se destacan:

A nivel familiar, se evidencian pocas situaciones por mejorar, quizás debido a que los padres no conocen a fondo los elementos de esta teoría. Además al tratarse de niños pequeños, y en algunos casos hijos únicos, se acostumbra a atender sus acciones como adecuadas a la edad, por lo que quizás no se reportan muchas dificultades. Cabe destacar que en este sentido la mayoría de padres y madres trabajan, por lo que el cuidado de los menores se delega a personas como niñeras, abuelos, tíos, entre otros, por lo que los padres no están muy al tanto de las conductas de sus hijos por falta de tiempo.

En cuanto al objetivo específico referido a Elaborar una propuesta curricular de Inteligencia Emocional que permita mejorar las situaciones detectadas se consiguió:

Crear un banco de actividades para cada componente de la Inteligencia Emocional, el cual sirve como guía para organizar las sesiones según la necesidad de cada docente.

Estas actividades plantean una manera lúdica para aprender, la cual permita por medio de juegos cambiar reacciones y actitudes en los menores, sin que éstos se den cuenta. Además las mismas constan de labores novedosas y emocionantes, las cuales no son actividades que estén constantemente presentes en la dinámica de clases de los pequeños.

También se destaca dentro de las sugerencias, la necesidad de buscar formas para que en futuras aplicaciones, los padres logren comprometerse a conciencia, así como buscar los medios para conseguir solventar las necesidades económicas que puedan surgir, además de asegurarse que quienes deseen aplicar una propuesta basada en la Teoría de la Inteligencia Emocional, se aventuren de corazón en el trabajo que esto implica.

Esta experiencia le permitió a los menores participantes vivenciar una experiencia nueva y distinta a la que su realidad educativa les podía proporcionar, al motivarlos a estudiar y aprender debido a que se sentían importantes, sin inhibirse por aquellas acciones que les costaban realizar al inicio, ya que ellos asimilaban que a pesar de que esa habilidad no era su fuerte, existían otras en las cuales podía desenvolverse con mayor éxito. Así mismo, siempre se les motivó y estimuló, para que cada componente de inteligencia fuera acrecentándose en una futura aplicación de dicha propuesta.

Además es necesario que los docentes, sobre todo en el nivel inicial utilicemos currículos flexibles, donde la evaluación formativa que permita que los menores crezcan como personas.

En este sentido, la inteligencia Emocional es importante para los niños, hay que recordar que cada uno de los componentes de dicha inteligencia, ayudan a formar la personalidad de los menores, así como su carácter, lo que sin duda ayuda a reforzar la autoestima y seguridad en el propio niño

5.2. Recomendaciones

Una vez concluido el diseño de la propuesta basada en la Teoría de la Inteligencia Emocional, surgen una serie de aspectos que necesitan destacarse para futuros diseños en este campo de investigación, debido a que se constituyen en puntos que empezaron a manifestarse durante el proceso de la puesta en práctica de la propuesta y que sin duda servirán de ángulo de partida para todos aquellos y aquellas docentes que deseen guiar su práctica pedagógica desde la perspectiva de las Inteligencia Emocional

En primera instancia es necesario que el docente conozca la Teoría de la Inteligencia Emocional, así como cada uno de sus componentes. Además debe de ser capaz de aplicarla a sí mismo, para que pueda transmitir sus conocimientos y logre resultados en sus alumnos.

En segunda instancia, se debe tener en cuenta la edad de los menores, ya que el nivel de pensamiento de cada menor repercute en su comportamiento, por lo que a la hora de evaluar sus habilidades en cada componente, se debe tener claridad si las conductas que presenta se deben a su edad o si bien a un mal manejo de la situación.

Como tercer aspecto, es indispensable que en una práctica pedagógica basada en la Teoría de la Inteligencia Emocional se trabaje con grupos pequeños, ya que es necesario conocer las habilidades de cada menor en cada componente de dicha inteligencia, con el fin de dar una ayuda oportuna a la necesidad de cada menor.

El cuarto aspecto que se recomienda tener en cuenta para una posible aplicación, es trabajar con los padres de familia en un taller previo al trabajo con los niños, con el fin de motivarlos y darles un panorama más amplio del trabajo que se pretende realizar con los menores, especificando con mayor profundidad el trabajo de estimulación y desarrollo de cada una de las inteligencias, al ofrecerles herramientas que les permitan trabajar bajo esta perspectiva aún después de la aplicación de la misma. A pesar de que hubo una sesión de trabajo

inicial con padres y madres de familia, se hace necesario que dicha relación permita una mayor profundización en el trabajo por realizar con niños y niñas.

Finalmente, se vuelve primordial que los niños y niñas sean motivados desde un inicio enfatizando en el hecho de que todos son inteligentes, ya que al oír y recibir esta estimulación ellos logran interiorizar e irradiar la seguridad y confianza en sí mismos a la hora de trabajar y aprender.

5.3. Implicaciones

Dentro de las implicaciones encontradas en esta investigación se encuentran:

En primer lugar, una multiplicidad de información, la cual presenta diversos aspectos, que muchas veces contradicen la información, o bien presentan muchos criterios que difieren entre sí. Por lo que se debe recurrir a fuentes certificadas, y en preferiblemente a los primeros propulsores de la teorías, quienes presentan las primeras fuentes así como la teoría inicial.

En segunda instancia, no se contaron con muchas investigaciones en el nivel preescolar, que brinden actividades aplicables, y propuestas que mejoren la práctica pedagógica en las aulas preescolares, que beneficien la convivencia y las relaciones de los menores en el aula.

Otro aspecto que debe destacarse, es el cambio que debió darse de la población seleccionada en un principio, ya que al no contar con un trabajo fijo, fue necesario estructurarse otro diseño, al variar las necesidades de los menores partícipes.

3.6 Cronograma de la Tesis

AÑO 2006

Tiempo Etapa	Mayo				Junio				Julio				Agosto				Septiembre				Octubre				Noviembre				Diciembre			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Semanas																																
Planteamiento del tema																																
Planteamiento del problema																																
Planteamiento de Objetivos																																
Elaboración de fundamentos teóricos																																
Elaboración de Marco Metodológico																																

Año 2007

Tiempo Etapa	Enero				Febreo				Abril				Mayo				Junio				Julio				Agosto				Setiembre			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Semanas																																
Elaboración de instrumentos	■	■	■	■	■	■																										
Validación de instrumentos					■	■	■	■	■	■																						
Elaboración de propuesta	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■																						
Aplicación de propuesta												■	■	■	■	■																
Análisis de datos																	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■						
Elaboración de conclusiones																										■	■					
Elaboración de recomendaciones																										■	■					

Referencias Bibliográficas

Álvarez, L. (1999, diciembre 17). Inteligencia Emocional espacios para sus emociones. *La Nación En forma*, 6.

Armando, c. (sf). Inteligencia Emocional. En línea: <http://www.monografias.com/trabajos15/inteligencia-emocional/inteligencia-emocional.shtml>

Arroyo, G. (2003). *Aproximación a la Epistemología de la Educación: Cuadros-Resumen sobre las principales corrientes de pensamiento y paradigmas que influyen en los procesos de investigación y desarrollo de experiencias educativas*. Manuscrito no publicado. San José, Costa Rica.

Barrantes, R. (2002). *Investigación. Un camino al conocimiento. Un enfoque cualitativo y cuantitativo*. San José, Costa Rica: Editorial de la Universidad Estatal a Distancia.

Benavides, A. Méndez, N., Navarro, M. y Vosman, Y (2002) *Necesidades percibidas en los alumnos, docentes y padres en relación con los componentes de la teoría de la inteligencia emocional y su aplicación en el aula preescolar*. Tesis de licenciatura no publicada, Universidad Nacional, Heredia, Costa Rica.

Bolaños, G. y Molina, Z. (1993). *Introducción al currículo*. San José: EUNED.

Calvo, N. y Robles, N. (2000). *Inteligencia Emocional: estudio sobre el conocimiento y las actitudes de maestras de escuelas públicas hacia su intervención para el aprendizaje emocional en el aula*. Tesis de licenciatura no publicada, Universidad de Costa Rica. San José, Costa Rica.

Castro, M. y Vallejos, E. (2000). *Taller de entrenamiento para padres y madres de niños y niñas menores de diez años de edad sobre el fomento de la inteligencia emocional*. Tesis de licenciatura no publicada, Universidad de Costa Rica. San José, Costa Rica.

Cedeño, C., Quesada, M., y Zamora, A. (2001). *El diseño curricular en los planes de estudio: aspectos teóricos y guía metodológica*. Editorial de la Universidad Nacional. EUNA.

Chavarría, X. et al (2005). *Propuesta curricular para los niños y niñas de I ciclo de una escuela de atención prioritaria, basado en el modelo aprendizaje social y emocional (ASE)*. Tesis de licenciatura no publicada, Universidad Nacional, Heredia, Costa Rica.

Chaverri, G., Navarro, T. (2002). *Programa para la Atención a la Diversidad Educativa basado en las Teorías de Inteligencias Múltiples e Inteligencia Emocional. Un modelo de apoyo metodológico al proceso de*

enseñanza – aprendizaje en el aula. Tesis de licenciatura no publicada, Universidad de Costa Rica. San José, Costa Rica.

Chaves, M., Chinchilla, I. y Picado, M. (2003). *Programa de la mano. Estrategias de formación familiar. Propuesta de cooperación interinstitucional*. San José, Costa Rica.

Clemes, H. y Bean, R. (1993). *¿Cómo desarrollar la autoestima en los niños?*. Madrid: Fotocomposición, S.A.

Cohé, J. (2003). *La inteligencia emocional en el aula proyectos, estrategias e ideas*. Editorial Troquel

Cooper, R. (1998). *La inteligencia emocional aplicada al liderazgo y las organizaciones*. Barcelona: Editorial Norma.

Dobles, z. y García (1996). *La investigación en educación: Procesos interaccionales y contribuciones*._Costa Rica Editorial EUNED.

Danoff, J. Breitbart, V. y Barr, E. (1995). *Iniciación con los niños*. (3ª. Ed.). México: Editorial Trillas.

Doltó, F. (2000). *Las etapas de la infancia. Nacimiento, alimentación, juego, escuela....* (1ª ed.). Barcelona, España: Editorial Paidós.

Elias, M. Tobias, S. y Friedlander, B. (1999). *Educación con Inteligencia Emocional*. Barcelona, España: Plaza Janés.

Fascículos del Libro de los Valores. La Nación.

Fernández, K. (2005). *Caracterización de la Inteligencia Emocional en niños y niñas con talento en las áreas Lingüística y Lógico – matemática*. Tesis de licenciatura no publicada, Universidad de Costa Rica. San José, Costa Rica.

Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional*. México: Vergara Editor S.A.

Goleman, D (1996). *La inteligencia emocional en la práctica*. Buenos aires, Argentina: Javier Vergara.

Goleman, D. (2000). *La Inteligencia Emocional*. México: Javier Vergara.

Harrington,- Lueker, D. (1997). *Students Need Emocional Intelligence*. Education Digest, 63. (1), 7 – 10.

Hernández, R. y Rodríguez, S. (2000). *Manual operativo para la evaluación y estimulación del crecimiento y el desarrollo del niño*. San José, Costa Rica: Editorial de la Universidad de Costa Rica.

Hurts, S. (1999). *Ayúdele a su hijo a manejar el estrés*. Summa. 24 – 30, 61.

Ken, P. (1988). *Técnicas para el manejo del estrés*. España: Editorial España.

León, A. (1998). *El maestro y los niños: la humanización del aula*. San José, Costa Rica: Editorial de la Universidad de Costa Rica.

León, A. y Pereira, Z. (2004). *Desarrollo humano, educación y aprendizaje*. Revista EDUCARE, VI, PP. 71-92.

Martínez, C. (2003). *Antología sobre las Inteligencias Múltiples*. San José, Costa Rica: Ministerio de Educación Pública.

Meece, J. (2000). *Desarrollo del niño y del adolescente: compendio para educadores*. (1ª edición). México, D.F.: SEP/McGraw-Hill.

Méndez, Z. (2003). *Aprendizaje y Cognición*. San José, Costa Rica: Editorial de la Universidad de Costa Rica.

Ministerio de Educación y Ciencia (1989). *Diseño Curricular Base. Educación Infantil*. Imprime: ARAL.

Ministerio de Educación Pública. (2000). *Plan de Estudio: ciclo materno infantil. Educación Preescolar*. San José, Costa Rica: Ministerio de Educación Pública.

Mora y Vindas (2002). *Sistematización del Diseño de una Propuesta Curricular basada en la Teoría de las Inteligencias Múltiples para niños de 5 y 6 años*. Tesis de Licenciatura no publicada, Universidad Nacional, Heredia, Costa Rica.

Ortega y Bermúdez (1995). *Los valores en la educación ambiental*. Obra Cultural de Cajamurcia, Murcia.

Papalia, D. (1988). *Psicología del desarrollo*. México: Editorial McGraw Hill / Interamericana.

Papalia, D. (2001). *Desarrollo Humano*. (8va edición). Bogotá, Colombia: McGraw- Hill Interamericana. S.A.

Peralta, V. (1996). *El currículo en el jardín infantil*. Santiago de Chile: ALFA.

Piaget, J. (1992). *El juicio y el razonamiento en el niño. Estudio sobre la lógica del niño (II)*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Guadalupe.

Reeve, J. (1994). *Motivación y emoción*. España: McGraw Hill Interamericana.

Rincón, L. (2003). *El abrazo que lleva al amor*. México: Editorial Norma.

Rodríguez, A. (2003). *Diferencias de Género y Edad en la Inteligencia Emocional de un Grupo de Internautas*. Tesis de Licenciatura. Universidad Inca Garcilaso de la Vega, Lima, Perú.

Sánchez, K. (2001). *Las relaciones afectivas entre niños y niñas en edad escolar*. Tesis de licenciatura no publicada, Universidad Nacional, Heredia, Costa Rica.

Santana, M. (1998). *¿Podemos desarrollar la "inteligencia emocional" en nuestros alumnos?*. Revista electrónica Tiza y Pizarrón. [en red]. Disponible en: www.anep.com.uy/primaria/dic98cuatro.htm

Santin, L. (2003). *Cómo desarrollar la inteligencia emocional en los niños*. México: Selector actualidad Editorial.

Shapiro, L. (1997). *La inteligencia emocional de los niños*. Buenos Aires: Javier Vergara Editor.

Shapiro, L. (2001). *La Inteligencia Emocional de los Niños*. Una Guía para padres y maestros. Madrid, España: Mateu Cromo, S. A.

Steiner, C. y Perry, P. (1998). *La Educación Emocional*. Argentina: Verlaf. S.A.

Ugalde, J. (1994). *Administración del currículo*. San José: Editorial Universidad Estatal a Distancia.

Valverde, H. (2003). *Aprendo haciendo. Material didáctico para la educación preescolar*. San José, Costa Rica: Editorial de la Universidad de Costa Rica.

Vargas, N. (2003). *Relación entre Aptitudes Personales y Sociales propias de la Inteligencia Emocional y el Rendimiento Académico en niños y niñas de 11 años de edad*. Tesis de licenciatura no publicada, Universidad de Costa Rica. San José, Costa Rica.

Vargas, K. (2004). *La inteligencia emocional: una propuesta teórico – metodológica para el campo escolar desde el trabajo social*. Tesis de licenciatura no publicada, Universidad de Costa Rica. San José, Costa Rica

Zamora, D. (2001). *La Evaluación de la Niña y el Niño en Educación Preescolar*. San José, Costa Rica: Editorial de la Universidad de Costa Rica.

ANEXO #1
Cuestionario para la docente

Universidad Estatal a la Distancia
Sistema de Estudios de Posgrado
Maestría en Psicopedagogía

Cuestionario para la docente

Presentación

El presente cuestionario forma parte de la investigación titulada DISEÑO DE UNA PROPUESTA CURRICULAR BASADA EN LA INTELIGENCIA EMOCIONAL CON UN GRUPO DE NIÑOS Y NIÑAS EN EDAD PREESCOLAR

El mismo pretende valorar su criterio respecto al empleo de la inteligencia emocional en el salón de clase desde su perspectiva docente, la información es confidencial, no requiere indicar su nombre.

Indicaciones

Conteste de forma clara y precisa lo que se le pregunta.

1. ¿Conoce usted la Teoría de la inteligencia emocional? ¿Qué sabe acerca de la misma?

2. ¿Cuáles considera usted son los aspectos positivos de emplear una metodología basada en la inteligencia emocional en un salón de clase?

3. ¿Cuáles considera usted son los aspectos negativos de emplear una metodología basada en la inteligencia emocional en un salón de clase?

4. Dentro de la dinámica de su clase ¿Qué problemáticas considera usted mejorarían si se trabajara con un enfoque basado en la inteligencia emocional?

MUCHAS GRACIAS

ANEXO #2

Registro de bibliografías y lugares de procedencia

ANEXO #3
Entrevista a Docente

Universidad Estatal a la Distancia
Sistema de Estudios de Posgrado
Maestría en Psicopedagogía

Entrevista a Docente

Fecha: _____

Presentación

Como parte del proyecto titulado DISEÑO DE UNA PROPUESTA CURRICULAR BASADA EN LA INTELIGENCIA EMOCIONAL CON UN GRUPO DE NIÑOS Y NIÑAS EN EDAD PREESCOLAR, se brinda la presente entrevista que sin duda alguna servirá para conocer su perspectiva profesional acerca de dicha propuesta.

El objetivo de la presente entrevista es determinar las situaciones problemáticas que se presentan en la dinámica de su clase y que requieren de seguimiento con inteligencia emocional

I Parte

Instrucciones

Conteste de forma clara y concisa lo que se le pregunta. La información recopilada es absolutamente confidencial y con fines educativos. En los casos que así lo requiera marque con una (X) la opción que mejor represente su caso.

A. Datos Generales

1. Edad en años cumplidos:

() De 20 a 30 años

() De 30 a 40 años

() De 40 a 50 años

() De 50 años en adelante

2. Sexo:

() Femenino

() Masculino

3. Profesión: _____

4. Nivel Académico

() Universitaria completa

() Bachiller

() Licenciado

() Master

() Doctor

5. Años de experiencia docente: _____

6. Número de alumnos a cargo: _____

7. Cantidad de grupos de alumnos a cargo: _____

8. Nivel (s) a cargo:

- () Maternal
 () Prekinder
 () Kinder o Materno Infantil
 () Preparatoria o Transición

9. Materia (s) que imparte

- () Educación Preescolar
 () Inglés
 () Computación
 () Educación física
 () Música

B. LISTA DE COTEJO

Instrucciones

Marque con una equis (x) las acciones que caracterizan a su hijo(a). Se recuerda que este instrumento es absolutamente confidencial y se agradece su colaboración.

Aspectos a considerar en la conducta de sus estudiantes	NIVEL DE LOGRO		
	S	A	N
1. INTELIGENCIA EMOCIONAL			
1.1. Se integran sin dificultades al grupo de compañeros en el momento de jugar y de realizar actividades rutinarias			
1.2. Respetan a los compañeros y a otras personas aunque su opinión difiera de la de los demás			
1.3. Conversan con los demás acerca de asuntos que le interesan			
1.4. Llegan a concesiones para resolver problemas sin acudir a la violencia			
1.5. Esperan con paciencia su turno			
1.6. Aceptan a los demás como son, evitando hacer burlas o discriminar			
1.7. Comparten con los demás objetos personales			
1.8. Muestran seguridad en sí mismo al expresarse, actuar y desenvolverse ante los demás			
1.9. Cuidan su aspecto personal al practicar hábitos de higiene			
1.10. Mantienen estados anímicos constantes			
1.11. Aceptan evaluaciones y se esfuerza por mejorar acciones inadecuadas			
1.12. Terminan el trabajo que inicia en el tiempo establecido, de forma ordenada y limpia			

Aspectos a considerar en la conducta de sus estudiantes	NIVEL DE LOGRO		
	S	A	N
1. INTELIGENCIA EMOCIONAL			
1.13. Practican hábitos de seguridad para no poner en peligro su integridad y la de los demás			
1.14. Manifiestan iniciativa en el momento de realizar juegos o elaborar trabajos			
1.15. Son concientes de sus propios sentimientos y de los de los de los demás			
1.16. Muestran empatía y comprenden los puntos de vista de los demás			
1.17. Enfrentan en forma positiva los impulsos emocionales y de conducta			
1.18. Son persistentes y no se rinden frente a la adversidad			
1.19. Conoce, respeta y acta órdenes y límites			
1.20. Identifica y controla sus sentimientos			
1.21. Es capaz de expresar sus sentimientos			

S= Siempre
A= a veces
N= nunca

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

ANEXO #4
Entrevista a Padres y Madres de Familia

Universidad Estatal a la Distancia
Sistema de Estudios de Posgrado
Maestría en Psicopedagogía

Entrevista a Padres y Madres de Familia

Fecha: _____

Presentación

Como parte del proyecto titulado DISEÑO DE UNA PROPUESTA CURRICULAR BASADA EN LA INTELIGENCIA EMOCIONAL CON UN GRUPO DE NIÑOS Y NIÑAS EN EDAD PREESCOLAR, se brinda la presente entrevista que sin duda alguna servirá para conocer el desenvolvimiento de su hijo o hija dentro de la dinámica familiar. Esto con el fin de promover y dar seguimiento a la Inteligencia Emocional.

El objetivo de la presente entrevista es reconocer las situaciones familiares que requieren ser trabajadas mediante Inteligencia Emocional

I Parte

Instrucciones

Conteste de forma clara y concisa lo que se le pregunta. La información recopilada es absolutamente confidencial y con fines educativos. En los casos que así lo requiera marque con una (X) la opción que mejor represente su caso.

Nombre del niño o niña _____

INFORMACIÓN FAMILIAR

Edad del padre o encargado _____

Profesión u oficio _____

Nivel Educativo: Primaria completa () Primaria incompleta ()

Secundaria completa () Secundaria incompleta ()

Universitaria completa () Universitaria incompleta ()

Otros estudios () especifique _____

Edad de la madre o encargada _____

Profesión u oficio _____

Nivel Educativo: Primaria completa () Primaria incompleta ()

Secundaria completa () Secundaria incompleta ()

Universitaria completa () Universitaria incompleta ()

Otros estudios () especifique _____

INFORMACIÓN SOBRE EL AMBIENTE SOCIO FAMILIAR

Otras personas que convivan con el niño o la niña

Parentesco con el niño	Otras personas que convivan con el niño o la niña
Padre	
Madre	
Tío (a)	
Hermano (a)	
Abuelo (a)	
Primo (a)	
Personal de servicio	
Otros	

Actividades que realiza su hijo o su hija los fines de semana y en su tiempo libre son _____

Responsabilidades que el niño o la niña cumple dentro del hogar

¿Quién juega con el niño (a), dónde y por cuánto tiempo?

Marque con una equis (x) cinco conductas que prioritariamente presenta el niño o la niña

- | | | | |
|--|---------------------------------------|--|--|
| <input type="checkbox"/> Tranquilo (a) | <input type="checkbox"/> Obediente | <input type="checkbox"/> Inquieto(a) | <input type="checkbox"/> Desobediente |
| <input type="checkbox"/> Emotivo (a) | <input type="checkbox"/> Estable | <input type="checkbox"/> Seguro(a) | <input type="checkbox"/> Desconfiado(a) |
| <input type="checkbox"/> Autoritario (a) | <input type="checkbox"/> Dependiente | <input type="checkbox"/> Independiente | <input type="checkbox"/> Comunicativo(a) |
| <input type="checkbox"/> Tímido(a) | <input type="checkbox"/> Distraído(a) | <input type="checkbox"/> Sociable | <input type="checkbox"/> Creativo(a) |
| <input type="checkbox"/> Curioso(a) | <input type="checkbox"/> Agresivo (a) | <input type="checkbox"/> Confiado(a) | <input type="checkbox"/> Inestable |

II Parte

Instrucciones

Marque con una equis (x) las acciones que caracterizan a su hijo(a). Se recuerda que este instrumento es absolutamente confidencial y se agradece su colaboración.

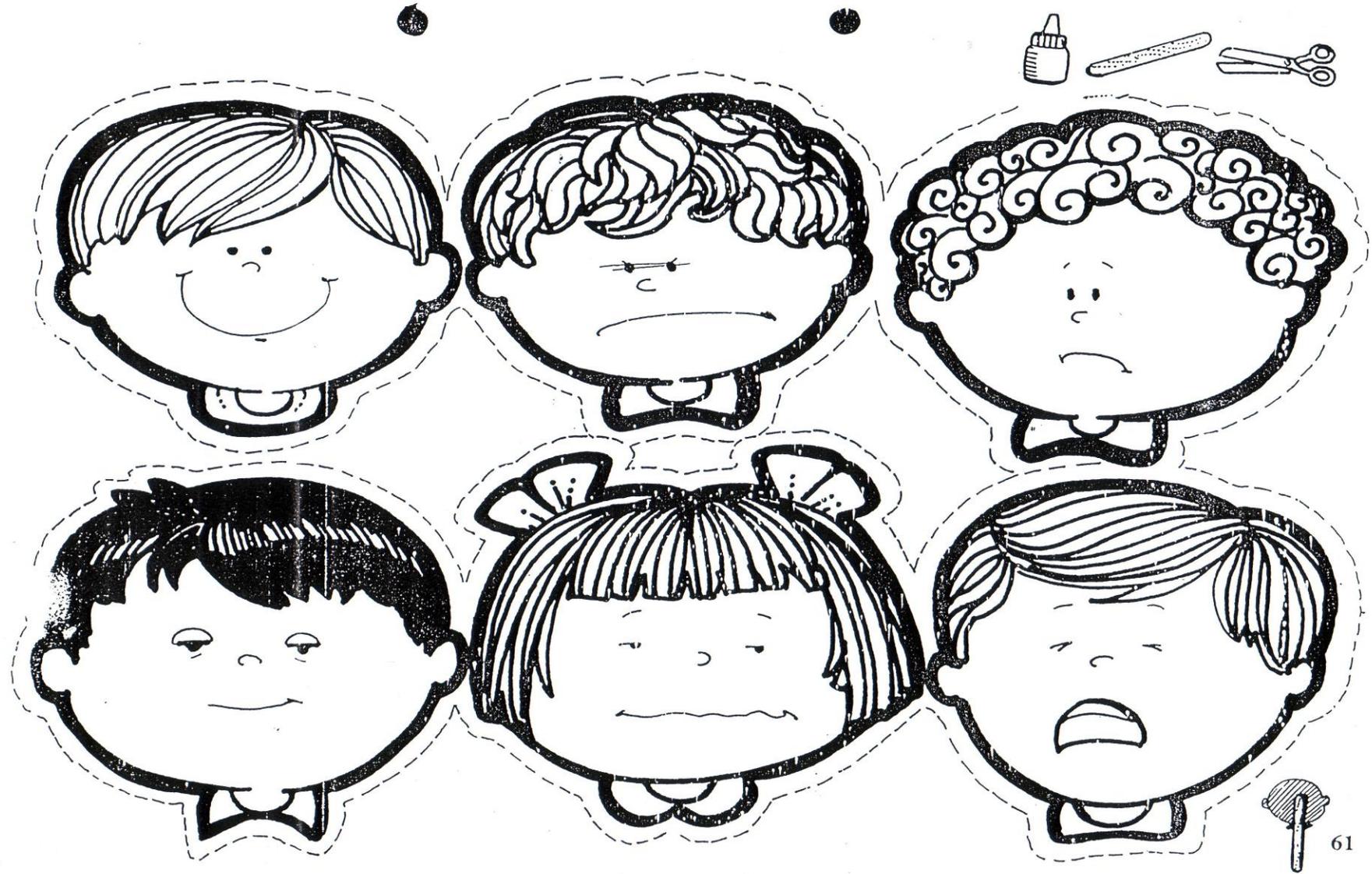
LISTA DE COTEJO

Aspectos a considerar	Respuesta	
	SI	NO
1. INTELIGENCIA EMOCIONAL		
1.1. Muestra su hijo o hija confianza en sí mismo		
1.2. Su hijo o hija se expresa de sí mismo en forma negativa		
1.3. De qué manera expresa su hijo o hija sus propios sentimientos:		
a. Lloro		
b. Lo expresa		
c. Grita		
d. De mal humor		
e. No lo comenta		
1.4. Reconoce su hijo o su hija sus propios errores y defectos		
1.5. Respeta su hijo o su hija los límites que usted le pone		
1.6. Escucha su hijo o hija sus indicaciones y consejo		
1.7. Acepta su hijo o hija las responsabilidades propias de su edad (tareas, ayuda de quehaceres domésticos, etc.)		
1.8. Muestra su hijo o su hija iniciativa e inventa cosas nuevas		
1.9. Se esfuerza su hijo o su hija por hacer las cosas bien		
1.10. Se esfuerza su hijo o su hija por terminar lo que empieza o se da por vencido con facilidad		
1.11. Es su hijo o hija persistente en lo que hace, se fija metas y las cumple		
1.12. Se conmueve su hijo o hija cuando ve a otra persona sufriendo		
1.13. Expresa su hijo o hija preocupación solidaria por personas de grupos sociales marginales		
1.14. Le agrada a su hijo o hija ayudar a los demás de manera desinteresada y espontánea		
1.15. s su hijo o hija tolerante y comprensivo con los demás		
1.16. Se lleva bien su hijo o hija con sus hermanos y con otros niños		
1.17. Se integra con facilidad su hijo o su hija a un grupo		
1.18. Su hijo o hija es buscado con frecuencia por sus amigos		

Aspectos a considerar	Respuesta	
	SI	NO
1. INTELIGENCIA EMOCIONAL		
1.19.Su hijo o hija dirige y organiza de manera espontánea los juegos y las actividades en las que participa		
1.20.Interviene su hijo o hija como mediador en los conflictos que se dan en el grupo de compañeros o amigos		
1.21.Goza su hijo o hija de gran aceptación por parte de otras personas		
1.22..Se relaciona bien con otros niños.		
1.23.Se expresa con facilidad delante de otras personas.		
1.24.Muestra iniciativa en las relaciones con los demás.		
1.25.Tiene dos o más amigos permanentes.		
1.26..Es buscado por otros para compartir.		
1.27.Escucha a los demás con respeto y sin interrumpir.		
1.28.Habla acerca de las personas que le son significativas, contando anécdotas de las que es parte.		
1.29.Posee una imagen positiva de sí mismo.		
1.30Cuida su aspecto personal diario.		
1.31Se responsabiliza por sus objetos		
1.32.Expresa con facilidad sus sentimientos y emociones.		
COMENTARIOS		

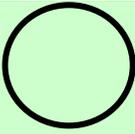
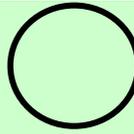
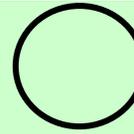
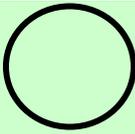
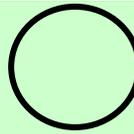
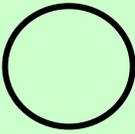
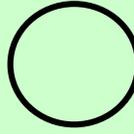
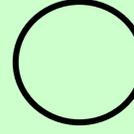
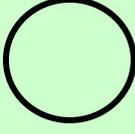
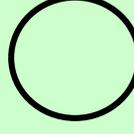
GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

ANEXO # 5
ELABORACIÓN DE GAFETES



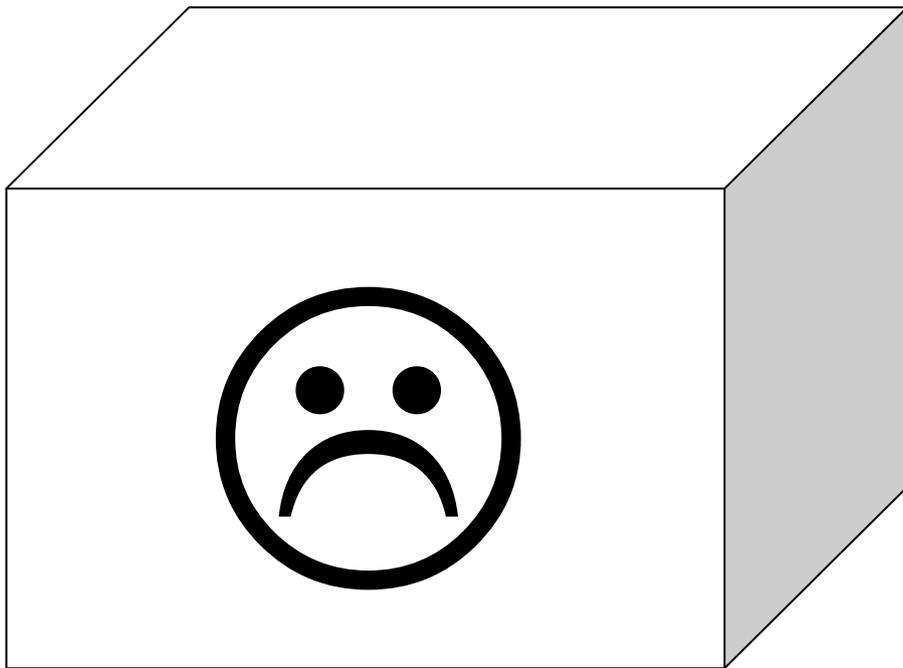
ANEXO # 6
¿Cómo me sentí?

¿CÓMO ME SENTÍ?

EMOCIÓN	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
FELIZ					
TRISTE					
ENOJADO					
NEUTRA					

NOMBRE: _____

ANEXO # 7
COME EMOCIONES



ANEXO # 8
LÁMINAS DE EXPRESIONES



Nombre: _____ Fecha: _____



Colorea con crayola la cara feliz y tacha la triste.



ANEXO # 9
ANA ESTÁ FURIOSA

ANA ESTÁ FURIOSA

Autor: Christine Nöstlinger

Había una vez una niña llamada Ana que tenía un problema muy grande. Siempre se estaba poniendo furiosa. Mucho más deprisa y muchas más veces que los demás niños. ¡Terriblemente furiosa!.

Cuando se enfadaba, las mejillas se le ponían rojas como tomates, los cabellos se le erizaban, crujían y lanzaban chispas, y sus ojos gris claro brillaban negros como cuernos.

Cuando Ana estaba furiosa, tenía que gritar y berrear, tenía que patalear con los pies y golpear con los puños.

Tenía que morder, escupir y pisotear.

A veces, se tiraba al suelo y daba golpes a su alrededor.

Ana no podía hacer nada para evitar aquellos enfados.

Pero nadie lo creía. Ni su madre, ni su padre, ni los otros niños.

Se reían de ella y decían:

-¡Es imposible jugar con Ana!

Y lo peor era que, cuando Ana estaba furiosa, se metía con todos los que estaban cerca de ella. Incluso con los que no le habían hecho nada.

Cuando tropezaba y se caía, mientras estaba patinando, se ponía furiosa. Y se acercaba Berti para ayudarla a levantarse, Ana gritaba:

-¡Déjame en paz, tonto!

Si quería peinar con trenzas a su muñeca Anita y no lo conseguía, porque el pelo de la muñeca era demasiado corto, se ponía furiosa y lanzaba a Anita contra la pared.

Si le pedía un caramelo a su madre y ella no se lo daba, se ponía furiosa y pegaba un pisotón a su padre. Sólo porque los pies de él estaban en ese momento más cerca de Ana que los de su madre.

Si Ana construía una torre y ésta se caía antes de estar terminada, se ponía furiosa y lanzaba las piezas por la ventana.

No le importaba darle al gato en la cabeza.

Cuando más furiosa se ponía era cuando se reían de ella. Hasta llegaba a lanzarse sobre los chicos mayores. ¿Pero los mayores eran mucho más fuerte que ella!

Un día dos la agarraron de los brazos y dos la agarraron de las piernas. Y corrieron por todo el parque mientras Ana chillaba y maldecía, y ellos gritaban:

-¡Cuidado, cuidado, que va a explotar de la furia!

Los demás niños no paraban de reír.

A veces, ella misma se hacía daño cuando se ponía furiosa.

Una vez, golpeó la pata de la mesa y se torció el tobillo. Otra vez, se dio con la puerta y el codo se le puso morado.

En una ocasión, se mordió un dedo con tanta fuerza, que hasta le salió sangre. Tuvo que pasarse dos semanas con el dedo gordo vendado.

-¡Esto no puede continuar así!- dijo su madre-. Ana, tienes que aprender a tragarte tus enfados.

Ana se esforzó por conseguirlo. Cada vez que sentía que la furia se apoderaba de ella, se la tragaba.

Para poder tragar mejor, se bebió litros y litros de agua. Pero sólo consiguió tener hipo y que le pesara la tripa. Y aún se enfureció más.

-¡Esto no puede continuar así!- dijo su padre-. Ana, si no te la puedes tragar, simplemente evita que aparezca. Ana se esforzó mucho. Como no quería que apareciera la furia, huyó de los chicos mayores, y de los pequeños también. Así nadie se reiría de ella.

No volvió a jugar con Anita. No pidió caramelos a su madre. No construyó más torres. Tampoco volvió al parque. Se quedó en casa, sentada en su habitación, en su sillón de mimbre, con los codos sobre las rodillas y mirando fijamente hacía delante.

-¡Esto no puede continuar así!- dijeron sus padres.

-¡Sí!- afirmó Ana-. Si me quedo aquí sentada, no habrá nada que me enfurezca.

-¿No quieres hacer punto?- preguntó su madre. -¡No!- respondió Ana-. Se me saldrá un punto y me pondré furiosa.

-¿No quieres mirar por la ventana?- preguntó su padre. -¿No!- respondió Ana-. Puedo ver algo que me ponga furiosa.

Y se quedó sentada en su sillón de mimbre hasta que el domingo llegó el abuelo de visita.

Traía un tambor y dos palillos para su nieta. Dijo: -Ana, con el tambor asustarías a la furia.

Al principio la niña no se lo creyó. Pero como el abuelo nunca le había mentado, decidió probar.

Primero, tenía que ponerse muy furiosa, así que sacó las piezas, construyó una torre y le dijo al abuelo: -¡Si no llega a medir dos metros me dará un ataque de furia!

No llegaba a un metro de altura cuando se cayó. -¡Qué porquería!- gruñó Ana. El abuelo le puso los palillos entre las manos, le sujetó el tambor con un cinturón. ¡Y Ana empezó a tocar!. El abuelo no la había engañado. ¡El tambor asustaba a la furia! A Ana hasta le daba risa ver la torre caída.

Durante todo el domingo Ana hizo cosas que siempre la hacían enfadar.

Quería ponerse furiosa enseguida. Así que empezó a coser un botón. Al momento se le hicieron cuatro nudos en el hilo y sintió que se le erizaba el pelo. Rompió el hilo y empezó a tocar el tambor. Su pelo volvió a ser tan suave como la seda. ¡Su furia había desaparecido!

Luego, corrió al cuarto de estar y encendió el televisor. Ponían una película policíaca. Su madre, que no se las dejaba ver apagar el televisor. Las mejillas de Ana se pusieron rojas de furia. Tuvo que tocar el tambor durante mucho tiempo, pero volvió a conseguirlo.

El color rojo desapareció, y estaba totalmente tranquila cuando, por fin dejó el tambor.

El lunes, Ana fue al parque con el tambor.

-¡Aquí llega la niña furiosa!- gritó un chico y los demás se rieron.

Los ojos de Ana brillaban negros como cuervos, mientras golpeaba el tambor y desfilaba delante de los chicos. Los niños abrieron asombrados los ojos y la boca y empezaron a marchar detrás de Ana.

Ana dio tres veces la vuelta al parque. Luego, dejó caer los palillos del tambor. Los niños aplaudieron y gritaron- ¡Qué bien tocas el tambor! Y lo decían de verdad.

Desde entonces Ana lleva siempre, de la mañana a la noche, el tambor atado a la cintura. Los palillos cuelgan de su cinturón. Y ningún niño dice ya: ¡Ana está como una cabra!

Todos quieren jugar con ella. Siempre le están diciendo:

-¡Anda, sé buena, toca un poquito el tambor!.

A Ana le gusta portarse bien. Y, poco a poco, se le está olvidando la manera de ponerse furiosa.

ANEXO 10
NADIE QUIERE JUGAR CONMIGO

NADIE QUIERE JUGAR CONMIGO

Kesselman (1999)

Había una vez un castor llamado Pocosmimos.

Era muy chiquito, pero tenía una soledad muy grande.

Un día, Pocosmimos se sentó debajo de una nube. La más negra que encontró.

Arrancó una zarzamora. Y la arrojó hacia ninguna parte.

Luego, cogió otra. Y la lanzó más lejos todavía.

Así, hasta dejar el arbusto pelado.

Después, apoyó la cabeza en su almohada de setas. Y se puso a llorar.

Lloró y lloró hasta que las palabras se le mojaran.

-Buaadie eee gaaar oonmioooooo!- se lamentaba.

Cuando las lágrimas se secaron un poco, la cosa se aclaró.

-¡Na die eee gaaar con mi go! –dijo, hipo, va hipo viene.

Pero, hasta que no se sonó la nariz, no se le entendió ni torta.

-¡Nadie quiere jugar conmigo! –suspiró al fin.

Cuando ya no le quedó ni un puchero, ni un gemido, ni un respiro, Pocosmimos tuvo una idea. ¡Una fiesta! Haría una fiesta en el río. En su islote preferido.

Así que al día siguiente, se levantó temprano. Preparó una tarta de arándanos con leche. Colgó bellotas luminosas por todas partes. Y, con una ramita mojada en jugo de grosella, escribió invitaciones a todos los gatos de la región.

Los gatos recibieron la noticia encantados. Se lamieron los bigotes pensando en tantos manjares. Y se fueron gateando a la fiesta de Pocosmimos.

Pero cuando llegaron a la orilla del río, se detuvieron horrorizados. El islote estaba en medio del agua. Agua por aquí, agua por allá.

No había puentes, ni barcas, ni siquiera un tejado por donde cruzar.

Pocosmimos agitó los brazos en señal de bienvenida. Pero los gatos le maullaron: -¡De nadar, ni hablar! – Y se volvieron a casa.

Pocosmimos se puso a llorar otra vez.

Lloró y lloró hasta que la tarta, las bellotas y las palabras se le mojaron.

-¡Buaadie eee gaaar oonmioooooo! –se quejó amargamente.

-¡Na die eee gaaar con mi go! –dijo al rato.

-¡Nadie quiere jugar conmigo! –exclamó por fin.

Cuando se secó toda su pena, tuvo una nueva idea.

¡Otra fiesta! Esta vez haría la fiesta en su árbol favorito.

Así que, por la mañana, subió a la copa del roble. Puso música de baile y organizó juegos de animales.

Luego, envió tarjetas a todos los patos del pueblo.

Los patos eran unos aburridos. Así que la invitación les entusiasmó. Y se fueron pateando a la fiesta de Pocosmimos.

Pero cuando llegaron al tronco del roble, se detuvieron espantados.

¿Cómo iban a llegar arriba?

No había escalera, ni ascensor, ni siquiera una gotera de agua por donde subir.

Pocosmimos agitó los brazos en señal de bienvenida. Pero los patos le cuaquearon: -¡De trepar, ni hablar!

Y se fueron por donde habían venido.

Pocosmimos tenía el corazón empapado de tanto llorar. Y empezó otra vez:

-¡Buaadie eee gaaar oonmioooooo!

-¡Na die eee gaaar con mi go!

-¡Nadie quiere jugar conmigo!

Pero su tristeza, después de un rato, se agotó. Y con las ideas secas, decidió:

-¡Una fiesta más!

Esta vez sería en su cueva predilecta. La más pequeña.

Así que, esa tarde, la adornó con velas olorosas y encendió un fuego en el rincón.

Después, mandó invitaciones a todos los osos del bosque.

Ay, los osos... ¡Cómo se alegraron!. Dejaron todo lo que tenían que hacer. Que no era mucho. Y salieron osados a la fiesta de Pocosmimos.

Pero cuando quisieron entrar en la cueva, se quedaron atascados.

Eran demasiado gordos. Y no había ni una puerta grande, ni una ventana enorme, ni siquiera una grúa para empujarlos hacia dentro.

Pocosmimos agitó los brazos en señal de bienvenida. Pero los osos le gruñeron: -¡De entrar, ni hablar!. Y se dieron media vuelta.

Pocosmimos chapoteaba en la más triste de las soledades. Y repetía la cantinela de siempre:

-¡Buaadie eee gaaar oonmioooooo!

-¡Na die eee gaaar con mi go!

-¡Nadie quiere jugar conmigo!

Cuando se cansó, se le ocurrió una nueva idea.

¡Una fiesta diferente! Haría una fiesta escondida.

Así que enseguida buscó un lugar espeso y oscuro entre la maleza.

Allí cavó un agujero y se ocultó.

Por último, lanzó cartas a todos los pájaros del cielo.

Los pájaros aceptaron con gran revoloteo. Se emplumaron un poco el pico y se fueron volando a la fiesta de Pocosmimos.

Pero cuando llegaron al bosque, se quedaron desconcertados.

Dieron vueltas y más vueltas, pero no vieron nada.

Ni un cartel, ni una pista, ni un mapa que les indicase el camino.

Pocosmimos agitó los brazos en señal de bienvenida.

Pero lo pájaros no encontraron su escondite.

Entonces, le piaron: -¡De adivinar, ni hablar!

Y cruzaron el cielo con veloces aleteos.

Pocosmimos ya estaba desolado. Ya no tenía ideas festivas y tampoco lágrimas penosas. Ni siquiera tenía ganas de repetir su queja de siempre.

Empezó a andar despacio. Llevaba la cabeza colgando y los ojos desteñidos.

Ahora pisaba una hoja. Después pisaba una flor.

Ahora daba una patada a una piña. Después, no daba ninguna patada.

Y así, arrastrando su corazón, llegó a un prado muy bonito, lleno de sol.

Allí estaban los gatos golosos, los patos aburridos, los osos perezosos, los pájaros coquetos..., y también había un marmota atontada, dos lirones medio fritos, tres ardillas traviesas y un montón de hormigas alocadas.

Todos jugaban juntos. Y saltaban cogidos de la mano.

Cuando vieron a Pocosmimos, agitaron sus brazos en señal de bienvenida.

Entonces, Pocosmimos levantó la tristeza. Y explotó en carcajadas de felicidad.

-¡Tooooos eeren gaar onmiiiiio! –rió, y no se le entendió nada.

-¡To dos eeren gaar con mi go! –volvió a reír y a hablar al mismo tiempo.

Y por fin exclamó con una voz recién planchada:

-¡¡¡Todos quieren jugar conmigo!!!

Así que, esa misma noche, Pocosmimos decidió cambiar su nombre y llamarse Muchosmimos. Ni más ni menos.

ANEXO 11
¿Así me siento cuando...?

Name _____

Fingerpuppets with Feelings

Color and cut out. Tape around fingers.



Happy



Sad



Scared



Angry

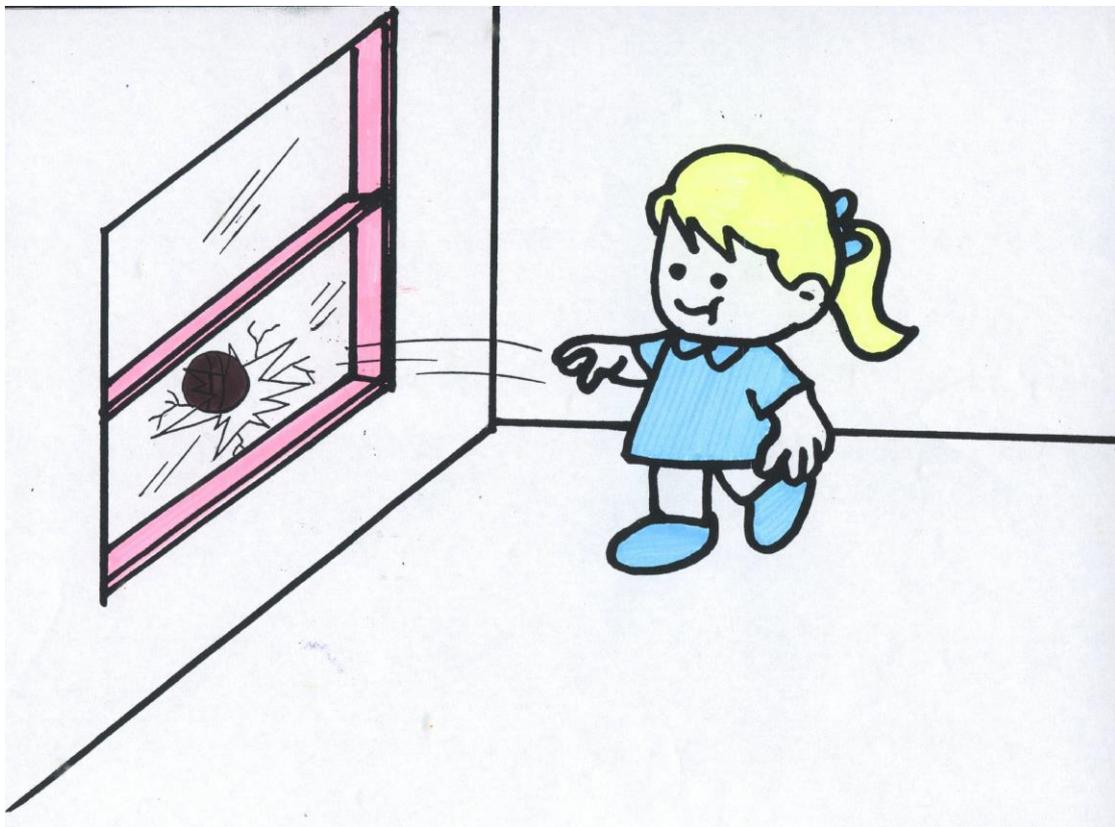


Sleepy

Resources for Every Day in Every Way - 1997

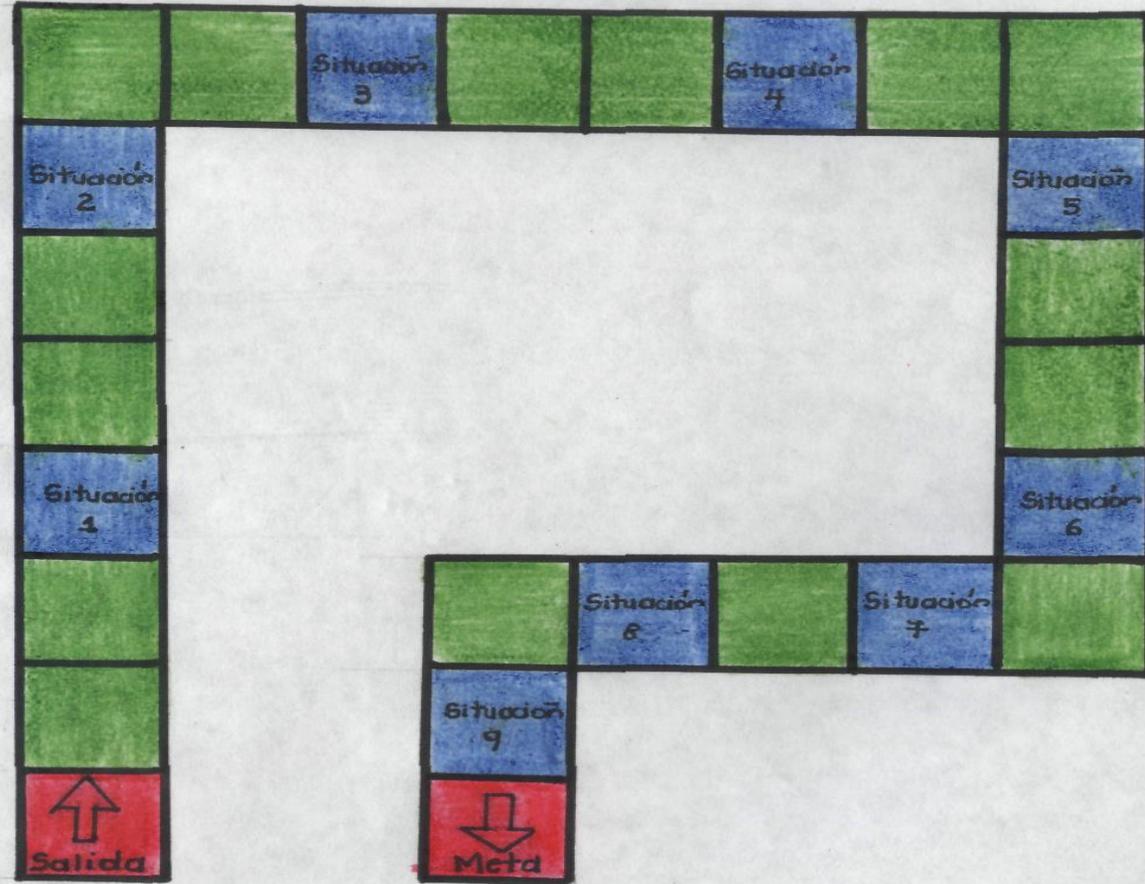
ANEXO 12
Buscando la salida

ANEXO 13
Jugando a decidir



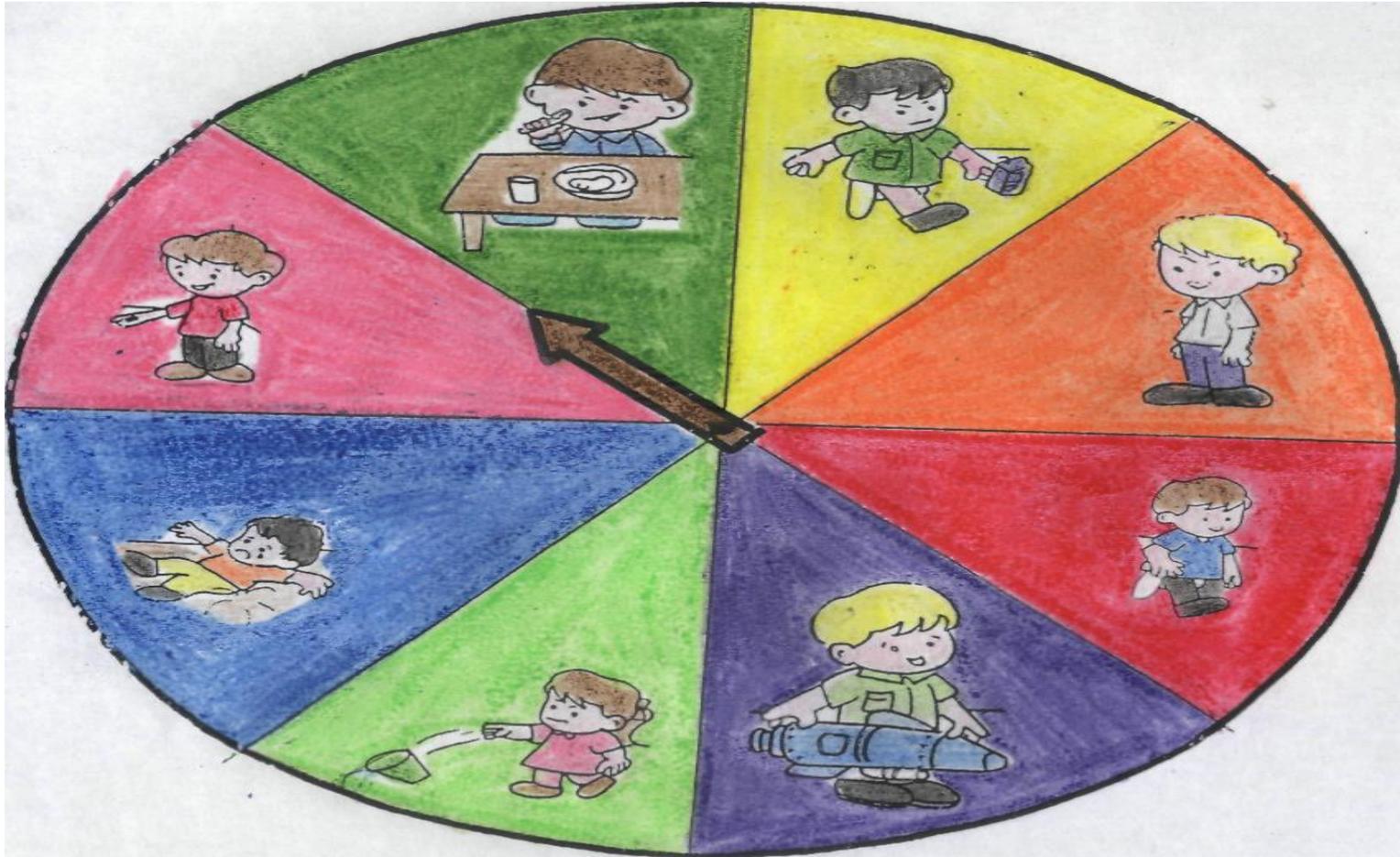
ANEXO 14
Sigue tus decisiones

Sigue tu decisión



ANEXO 15
La ruleta de las decisiones

La ruleta de las decisiones



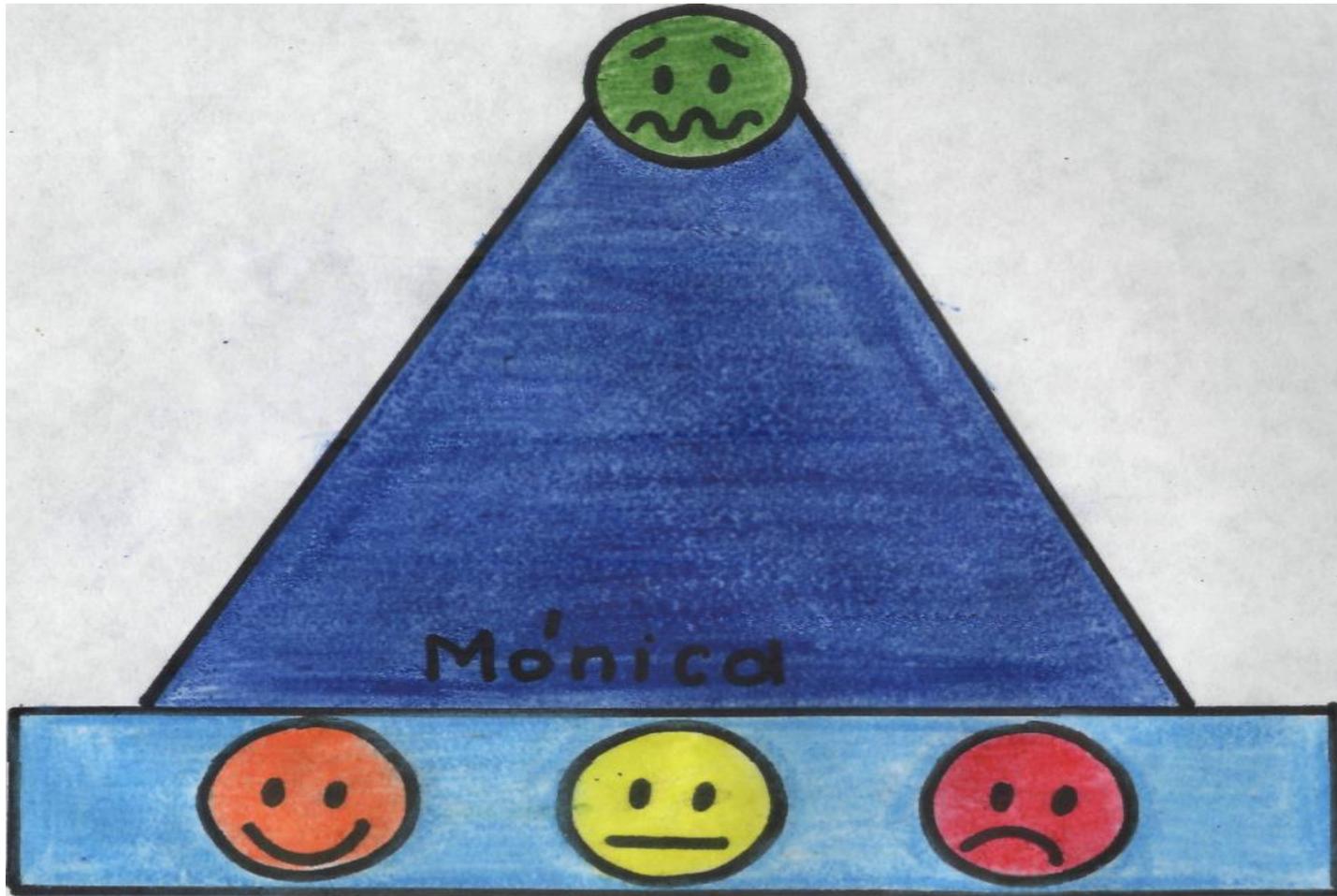
ANEXO 16
Jugando colocho

Jugando colochó



ANEXO 17
Aprendiendo a dominarme

Aprendiendo a dominarme



ANEXO 18
La ranita refunfuñona

La ranita refunfuñona

En un estanque del bosque lluvioso vivían dos ranitas. Una era muy intrépida siempre le gustaba aventurarse a realizar todas las cosas que se le presentaban, esta ranita se llamaba Sol. La otra se llamaba Venus y no era atrevida, no le gustaba ni siquiera intentar hacer las cosas para probar a ver si podía hacerlas.

Sol y Venus siempre andaban juntas, les gustaba ir a la escuela a hacer la tarea y jugar después al estanque. Pero siempre que querían hacer alguna actividad algo sucedía. Sol siempre lo intentaba y lo lograba hacer, pero Venus nunca lo hacía porque tenía miedo de no poder hacerlo, entonces con admiración veía como Sol lo lograba.

Venus siempre refunfuñaba y decía: “Yo nunca puedo...”, “Si me subo a la flor me caigo, y no puedo. Si trato de alcanzar un lirio, se me hunde, mejor ni lo intento”. La palabra “no puedo” era su mejor pretexto para no hacer las cosas.

Un día Sol y Venus se levantaron temprano para salir a pasear, alistaron las bolsas llenas de insectos y emprendieron su viaje. Caminaron por largas horas y llegaron a una lechería, donde habían unos grandes tanques. Con gran curiosidad de saber que había en aquellos tanques gigantes, cada una se subió en una, al llegar a la cumbre se asomaron tanto, que se cayeron dentro del tanque lleno de leche.

Sol le gritaba a Venus:

-¿ Estás bien ?

- Sí, decía Venus. Estoy bien, pero no puedo salir.

- Yo tampoco dijo Sol, pero algo se me ocurrirá.

- Vamos a morir, decía Venus resignada.

Sol empezó a batir sus patas rápidamente y por eso la leche comenzó a formar espuma, la batió tanto que la espuma fue lo que subió a Sol a la orilla del tanque y pudo salir.

Mientras Venus, solamente repetía inmóvil “No puedo hacer nada, no puedo, no puedo salir”. Y nunca intentó siquiera algo para salir.

Muy triste Sol regresó a su casa sin su amiga que siempre dijo: No puedo, y fue porque ni siquiera lo intentó.

ANEXO 19
Unidos contra la violencia

Juan

Un día Juan iba para el kinder con su mamá. Al llegar ella le dijo:

-Pórtate bien, no hagas travesuras, recuerda que no debes hablar con extraños

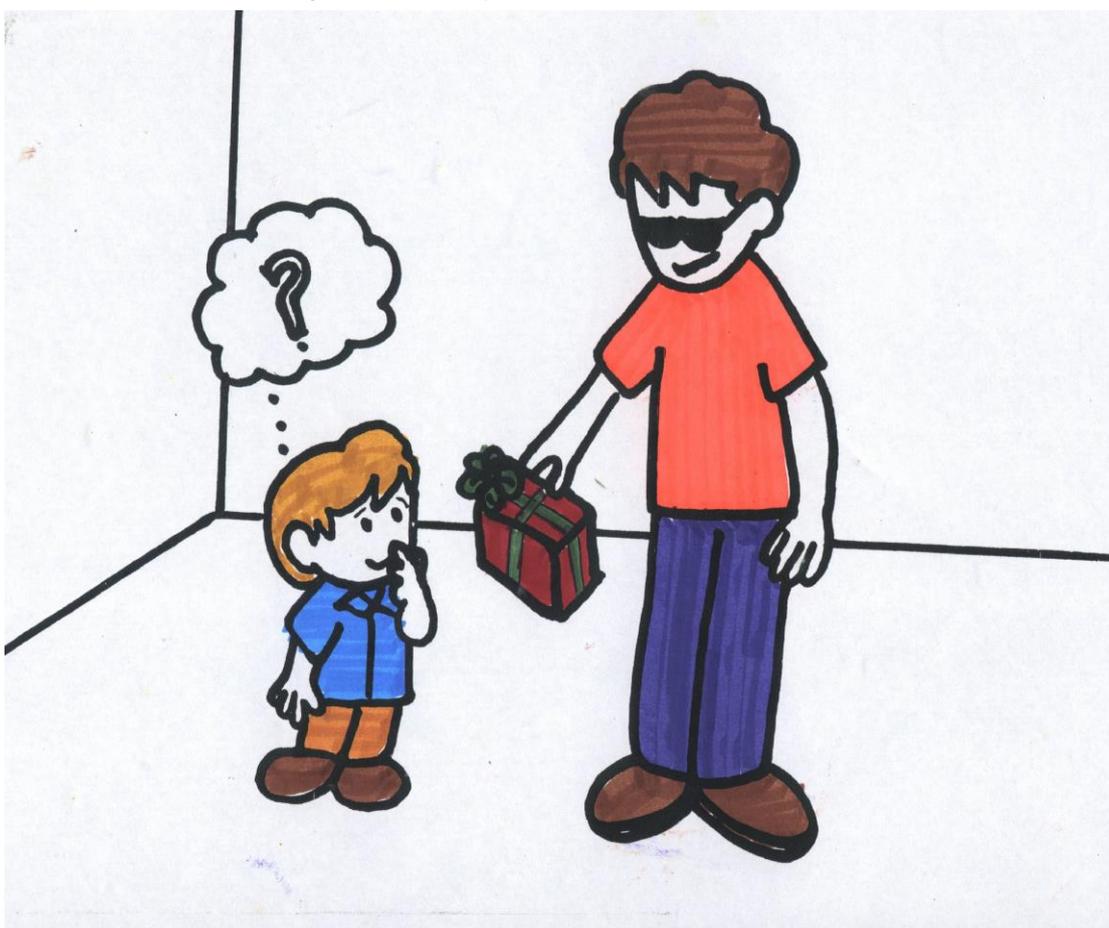
- Sí mamá dijo, Juan

Juan se fue a su clase, disfruto y aprendiendo mucho. A la salida de clases, Juan salió y no vio a su mamá. Sus compañeros se iban y él se fue quedando sólo.

Después de esperar tanto, un hombre que no conocía se le acercó y le dijo:

-Hola Juan, soy amigo de tus papás. Ellos no pueden venir hoy por ti, me dijeron que te llevará a tú casa. Además te traje un hermoso regalo para tí

¿Juan debe irse con el hombre? ¿Debe aceptar el trabajo? ¿Debe buscar a su maestra y contarle? ¿Qué harías tú?



ANEXO 20

¿Cómo me siento cuando....?

Cómo te sientes cuando...





Cómo te sientes cuando...



Cómo te sientes cuando...

ANEXO 21
LA HISTORIA DE ERNESTO

LA HISTORIA DE ERNESTO

Company, M (1999)

Hoy es un día muy importante para Ernesto: va a celebrar con sus padres el DÍA DE SU LLEGADA. Y, una vez más, le contarán su historia.

El chico, -seis años, pelo revuelto, sonrisa ancha- corretea excitado por el piso. Su madre, a duras penas ha logrado que se vista y se beba la leche de un sorbo.

Sí, hoy es un día muy especial. Sus padres no van a trabajar. Junto a la puerta de entrada aguarda una pequeña canasta de mimbre. ¡Es para alojar el regalo de Ernesto!

El chico lo supo ayer. Se lo dijo su padre: -Iremos por un gato a casa de Javier. Nos lo da. Será nuestro regalo-.

Por la noche, Ernesto, con tantas emociones casi no ha podido pegar un ojo. Ahora aguarda impaciente a que sus padres terminen de arreglarse. Les grita: -Venga, ¡vámonos ya! .

Javier ya lo estaba esperando; los saluda afectuoso y cordial y los conduce a la terraza.

Entre dos macetas, encima de una estera rota, se apilona un puñado de pelos grises de los que emergen, suplicantes y asustados, dos ojitos amarillos.

Javier coge la bola peluda con mucho cuidado. Es tan pequeña que cabe en el hueco de la mano.

-Es una gata- explica-. Le encontré en la calle, debajo de un coche. Se ve que la abandonaron. Tiene un hambre feroz.

Como veis, es un puro alambre, todo barriga y orejas. Pero si la cuidáis y la queréis, se os pondrá preciosa.

Ernesto no dice nada, sólo tiene ojos para la gata. Para él es la gata más hermosa del mundo. Y le susurra: -Bonita, gatita preciosa...

Camino de casa, el chico insiste en llevar él la cesta de mimbre. Camina satisfecho, sintiéndose feliz e importante.

De pronto, al pasar frente a una juguetería, se detiene y pide: -Quiero comprarle un regalo a mi gata; así verá cuánto la quiero.

Su padre le revuelve el cabello y le dice: -Me parece bien; la gata tiene que saber, cuanto antes, que será muy querida.

Entran en la tienda. Después de mucho mirar y dudar, Ernesto se decide por un ratón de goma que, al apretarle la barriga, chilla.

El niño ríe: -Fíjate, mamá, qué hace. ¿Crees que le gustará?

Para el almuerzo su madre ha preparado los platos preferidos del chico: arroz con huevo y lomo empanizado. ¡Y para beber, naranja!

A la hora de la tarde, una gran tarta de chocolate, y antes de soplar las cinco velas, el padre descorcha una botella de champán.

-Papá, ¡Que haga pum! Y el tapón de corcho sale con la fuerza de una minúscula bala de cañón, dejando tras de sí un bordado de espuma. El chico aplaude y ríe.

-¡Yo quiero, yo quiero! Su madre escancia una gotas en la copa fina y estrecha y la acerca al niño: -Sólo un poquito, aún eres pequeño Ernesto. ¡Y deja la gata en el capazo, que tenemos que brindar!

La gata que ronroneaba feliz en el regazo del niño, protesta débilmente al verse en el cesto. El padre y la madre, con los ojos brillantes, levantan sus copas. Sonríen, miran al niño y exclaman: ¡Por el DÍA DE LA LLEGADA!, Ernesto.

Hoy hace cinco años que llegaste a casa. ¡Por ti, hijo!

Las copas tintinean, y el chico brinda con tanto ímpetu que casi derrama la de su padre. Los tres ríen y beben. Luego, Ernesto coge un trozo de tarta y, con la boca llena, pide: -Venga, mamá, cuéntame ya mi historia.

-Más tarde, hijo, siempre lo hacemos después de comer. ¿No te acuerdas?.

Ya es la hora del café. El padre y la madre toman asiento en lo cómodos sillones del comedor. Cada años, desde que adoptaron a Ernesto, celebran por todo lo alto al aniversario del día en que lo fueron a buscar.

Y también cada año le explican al chico lo que él llama "mi historia". Ernesto nunca se cansa de escucharla, y a medida que se hace mayor añade nuevas preguntas.

Ahora, sentado en las rodillas de su madre, con la gata en los brazos, se dispone a escuchar con toda atención. Y la madre empieza...

-Hace mucho años, muchos días, había un señor una señora que se amaban. Se querían mucho y de este amor nació un niño.

-¡Yo!- interrumpe el chico.

-Sí, tu, y te pusieron de nombre Ernesto. Pero este señor y esta señora no podían hacer de padres ni te podían tener con ellos.

-¿Por qué? ¿No me querían?

-Sí que te amaban, pero para hacer de padres no basta con sólo amar. Hacer de papá y mamá es, también, limpiar mocos, anudarte los cordones de los zapatos y sostenerte la mano cuando la caquita sale dura.

Es ponerte supositorios si te duele la tripa o tienes fiebre (¿te acuerdas cuando tuviste paperas?).

Y es llevarte a la escuela e irte a buscar, es darte unos pequeños azotes, y reñirte si te portas mal o haces travesuras. Es llevarte al médico de los pies para que te haga las plantillas. Y enjugarte las lágrimas cuando te peleas con los amigos.

El niño la escucha con los ojos muy abiertos. El padre, mientras, parece muy atareado llenando de tabaco la pipa.

La madre continúa:

-Hacer de papá y de mamá es, también, pensar en las cosas que has de comer para que crezcas sano y fuerte. Es jugar contigo, mirar los libros de cuentos y contarte historias. Es tener siempre lleno el bote de las galletas. Es consolarte por la noche si una pesadilla te visita durante el sueño. Es darle un beso al chichón o al arañazo de la rodilla (ya sabes que los besos de los papás lo curan todo).

Y es amarte cada día, y amar las cosas que haces y deshaces (que menudo diablito estás hecho), aunque a veces nos hagas enfadar. Y ayudarte en todo aquello que a ti te cuesta hacer.

Y enseñarte a querer tu barrio y a tu gente. Y que aprendas las cosas que te harán, de mayor, un chico responsable y serio.

Y darte seguridad, y que sepas que siempre, pase lo que pase, nos tendrás a tu lado. Todo eso, Ernesto, es hacer de papá y de mamá.

La madre ha hablado en voz bajita en el mismo tono que usa cuando le susurra: "Buenas noches querido, que tengas dulces sueños". Ernesto ha quedado pensativo. Luego, mirándola abiertamente, pregunta: -¿Y aquellos señores no querían hacer todo eso por mí?

-No es que no quisieran- responde el padre-, porque para tener un hijo no basta con tener dinero y una casa en donde vivir. Es necesario disponer de tiempo, y de la responsabilidad de estar con él, de poderlo educar en un ambiente donde el hijo crezca feliz y seguro. Y también, vencer nuestros propios egoísmos de adultos. Y no es nada fácil, ¿sabes? A menudo hay que renunciar a muchas cosas para ser padres. ¿Lo entiendes?.

Ernesto baja la cabeza, piensa en lo que le han dicho y se encoge de hombros: -Bueno, sí, un poquito. Pero ¡venga!, explícame ya lo que tú y mamá hiciste.

-Pues bien, cuando aquellos señores tuvieron un niño –tú-, el médico nos dijo que nosotros nunca podríamos tener un hijo, aunque no amábamos mucho, porque hay algo en nuestros cuerpos que no funciona.

Esto nos entristeció mucho, ya que tanto mamá como yo deseábamos un hijo. Y teníamos tanto amor que decidimos adoptar uno.

-¡Yo!- vuelve a saltar Ernesto.

La madre sonríe y le acaricia la mejilla: -Sí, tú, pero déjame continuar.

-Sí, si...

-Entonces fuimos a visitar diferentes Casas de Niños –prosigue la madre-. Hablamos con muchas personas, las que atienden esas casas.

-¡Y allí esperaba yo! Ernesto tiene los ojos brillantes. Ahora viene la parte que más le gusta.

-Sí, allí nos esperabas. Porque aquellos señores que no te podían tener te llevaron a donde sabían que irían unos padres a buscarte.

-¿Y lo de mi habitación? Explícamelo ya.

-Pues cuando empezamos a pensar en ti, papá y yo pintamos tu habitación, compramos la cama y el armario....

-¡Y la mesa con la lámpara!- interrumpe el niño.

-Para que pudieras dibujar.

Y la abuela Rosa te trajo...

-El muñeco grande, y el tío Ferrán las construcciones, y la tía Marga la pelota- concluye Ernesto.

-Sí, todos preparamos tu llegada a casa con toda nuestra ilusión.

Hasta que llegó el día en que nos llamaron para que fuéramos a buscarte. Hoy hace cinco años.

-Y el oso lo compró papá por el camino, ¿verdad?

-Sí- responde el padre-, quería que fuera nuestro primer regalo para ti.

-Yo quiero mucho a mi oso- asegura solemne el chico-. Cada noche duermo con él. Pero, venga, continuad, ¿qué hice cuando os vi? ¿Era guapo?.

La madre le coge la cara con las dos manos y le planta un beso en la punta de la nariz.

-¡Eras precioso!. Llevabas un jersey y unos pantalones de punto, aquellos que todavía guardamos. Y cuando te cogí en brazos...

-¡Se me soltó la tripita! –grita riendo el niño, que se sabe la historia de memoria pero le encanta escucharla de nuevo.

-Sí- ríe también la madre-, oímos “peef” y ¡anda, hijo, que te quedaste bien descansado...!. los tres ríen recordándolo.

El niño pregunta: -Todavía no andaba, ¿verdad?

-No, sólo gateabas. Los primeros pasos los diste ya en casa.

A las risas sigue un amable silencio. El chico tiene la cabeza gacha, parece preocupado. De pronto, murmura:

-Mamá... a mi... a mi me hubiera gustado más estar en tu barriga.

El silencio aletea como una mariposa asustada, hasta que la voz de la madre le aleja suavemente:

-Mira, lo más importante para un hijo es saber que ha sido amado y deseado desde el primer momento en que se ha pensado en él. Y tu lo has sido.

Todavía no te conocíamos, y ya preparábamos tu llegada. Hablábamos de ti, nos preguntábamos cómo serías, que cosas haríamos, cómo te educaríamos.

Hicimos lo mismo, hijo, que si hubieses estado dentro de mi. Para nosotros, para nuestro amor hacia ti, no tiene la menor importancia que nos esperases en otro sitio. Lo importante es que ahora ya estamos juntos y nos queremos. ¿No te parece que eso es lo que cuenta?

-Pero...el chico frunce las cejas e insiste. Insiste porque quiere estar muy seguro.

-¿Tú y papá me querréis siempre, igual que si hubiera estado en tu barriga?

-¡Claro, tanto o más, porque a nosotros nos costó mucho más tenerte.

Y si fuimos a buscarte fue porque te queríamos amar. Por eso, aquí, en casa, el DÍA DE TU LLEGADA es un día de fiesta grande.

-Y papá es mi papá- papá y tu mi mamá- mamá, ¿verdad?.

-Y tu nuestro hijo- hijo.

Te queremos y a veces te reñimos, como hijo nuestro que eres. Somos una familia de verdad.

-Y no... no me dejarás nunca, ¿eh?

Los padres se echan a reír y el padre exclama:

-¿Dejarte? ¡Nunca!. Tu nos dejarás a nosotros cuando una buena moza te haga "tilín".

Ahora, la mamá lo sujeta afectuosamente por los brazos.

-Bueno, por hoy ya es suficiente.

Ahora ve al lavabo, haz pis y lávate las manos. ¡Y no vuelvas a agujerear el jabón o te doy unos azotes, diablillo!. Y apresúrate que llegamos tarde al cine.

El niño baja de un salto del regazo de su madre. La gata que dormitaba feliz, maúlla asustada por ese brusco despertar. Ernesto la estrecha con fuerza y la llena de besos.

De pronto su cara se ilumina: ha tenido una idea; se acerca a su padre y le dice:

-Papá, de la misma forma que vosotros me habéis adoptado a mi, yo también puedo adoptar la gata. Porque es una gatita muy querida y deseada. Hace mucho tiempo que os pedía tener una.

El padre sonrío y le pinza ligeramente la nariz:

-Sí, claro que si, y ya verás cómo llegarás a quererla.

Entonces Ernesto mira a su padre por encima del hombro, y con aires de suficiencia exclama:

-¡Anda! ¿Pero qué dices? ¡Si ya la quiero mucho...! ¡Uf!, muchísimo, muchísimo...

ANEXO 22
La historia del Rey Gruñón

Historia del Rey Gruñón

Personajes: (Cada vez que se menciona en el cuento el personaje se hace ese ruido)

Rey Gruñón: gruñido

Rey Triste: llorando

Princesa Hermosa: mmm...

Princesa Gorda: cataplum, cataplum

Princesa Flaca: uuuiii...

Príncipe Guapo: silvido

Rey Feliz: eeehhhh!

Caballo: palmadas en los muslos

Había una vez un Rey Gruñón, que siempre estaba enojado y gruñendo todo el día. Este Rey tenía tres hijas: una era llamada Princesa Hermosa, otra Princesa Gorda y la última Princesa Flaca.

Las tres princesas sufrían mucho por su padre el Rey Gruñón y no eran felices. Un día el Príncipe Guapo del reino vecino se dio cuenta de la desdicha de la Princesa Gorda estaba triste por no poder ver a sus hermanas la Princesa Flaca y la Princesa Hermosa.

Entonces en la oscuridad de la noche, el Príncipe Guapo tomó su caballo, llegó al reino del Rey Gruñón robó a la Gorda, la montó en su caballo y la llevó a su castillo. Pero la Princesa Gorda estaba triste por no poder ver a sus hermanas la Princesa Flaca y la Princesa Hermosa.

Así que el Príncipe Guapo cogió su caballo y trajo a su castillo a la Princesa Flaca.

A la noche siguiente el Príncipe Guapo trajo en su caballo a la Princesa Hermosa. El Rey Gruñón se puso tan triste que no volvió a gruñir y se convirtió en el Rey Triste.

Un día el Príncipe Guapo dijo: "Ya es suficiente la tristeza del Rey Triste". Así que cogió su caballo y una por una fue llevando al reino del Rey Triste a la Princesa Gorda, a la Princesa Flaca y a la Princesa Hermosa.

Desde ese momento el Rey Gruñón que se había convertido en un Rey Triste, prometió no volver a gruñir y se convirtió en el Rey Feliz por siempre.

ANEXO 23
Taller de manualidades

PORCELANA FRÍA

Ingredientes

- 2 tazas de maicena
- 1 taza de resistol
- 1 cucharada de crema de manos
- 1 cucharada de aceite o glicerina

Preparación

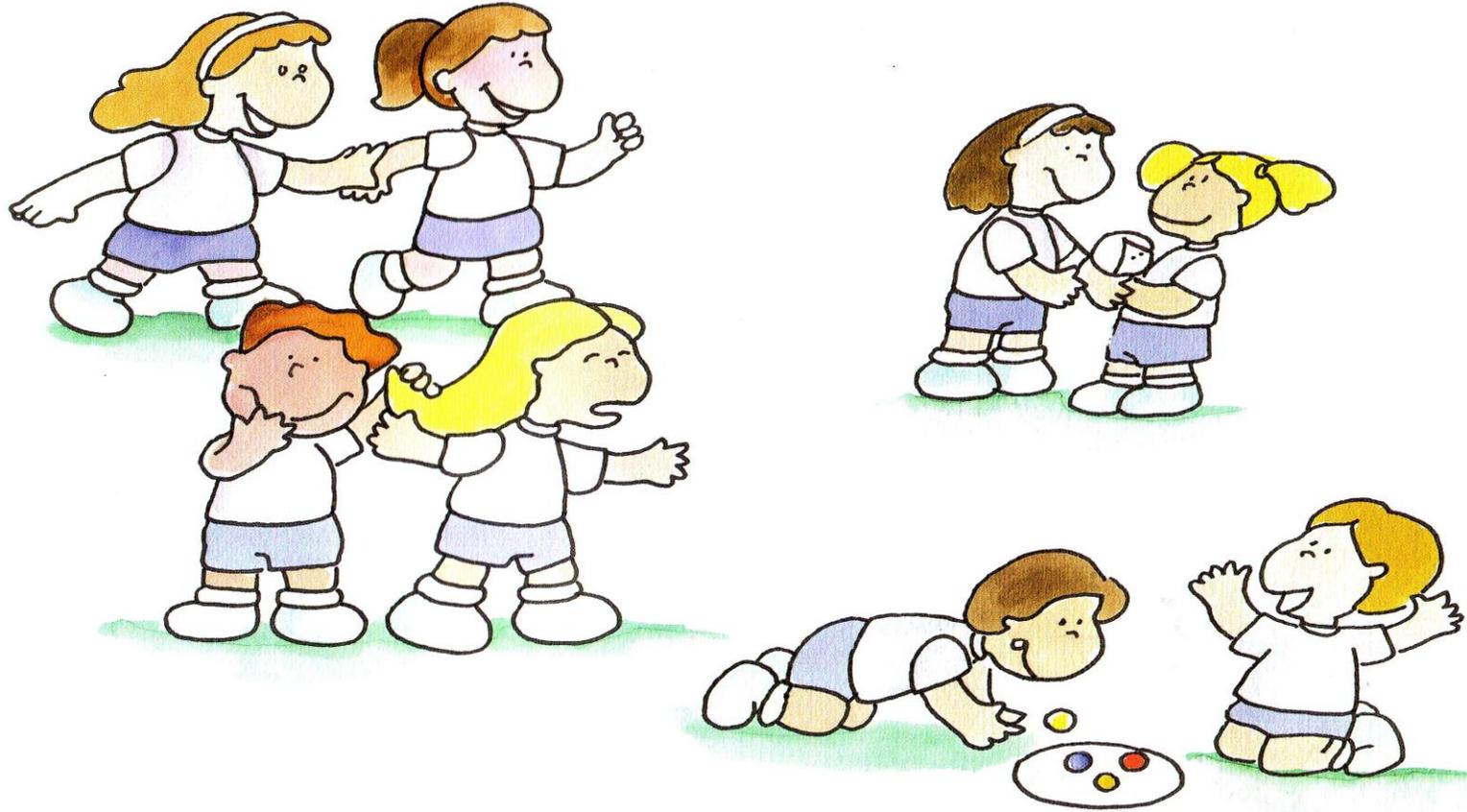
Se mezclan todos los ingredientes y se amasan hasta formar una pasta consistente y no pegajosa.

Se conserva en refrigeración pero no se pone dura.

ANEXO 24
Así me siento cuando...



Nombre: _____ Fecha: _____

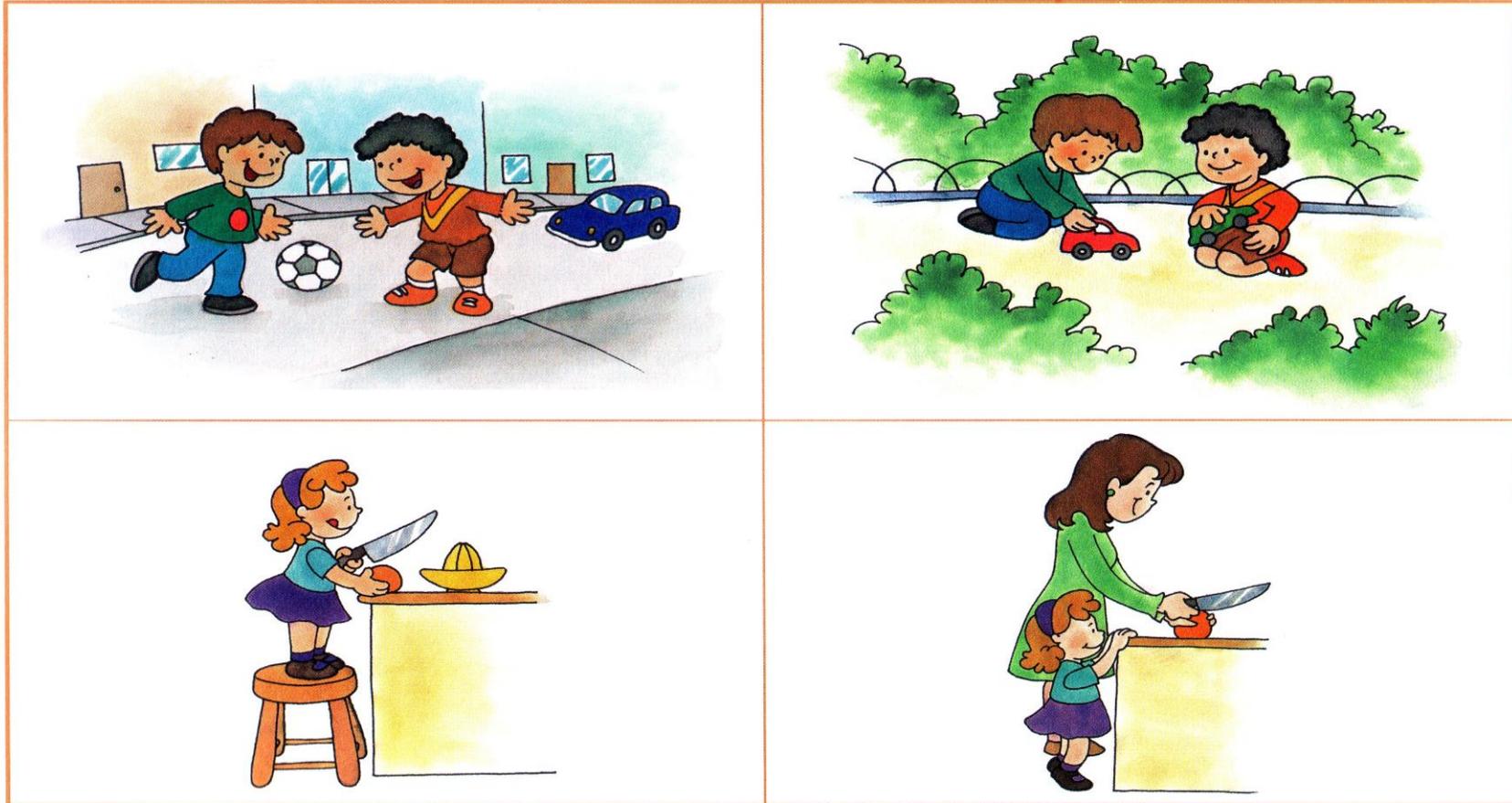


Rodea con rojo a los niños de tu mismo sexo y tacha la acción incorrecta.





Nombre: _____ Fecha: _____



Observa las imágenes y tacha lo que puede dañarte. Comenta qué debes hacer para evitar accidentes.



ANEXO 25

Los globos que suben al cielo

LOS GLOBOS QUE SUBEN AL CIELO

Tomado de Zeledón y Chavarría (2001)

En una ocasión un hombre vendía globos de colores en un parque. Inflaba los globos con gas y se los vendía a los niños para que jugarán con ellos. Cada día, cuando llegaba, para llamar la atención de los niños, inflaba unos cuantos globos y los soltaba al aire para que ascendieran y se vieran desde todos los rincones del parque.

Una niña de piel negra vio ascender los globos curiosa se acercó al vendedor y le preguntó:

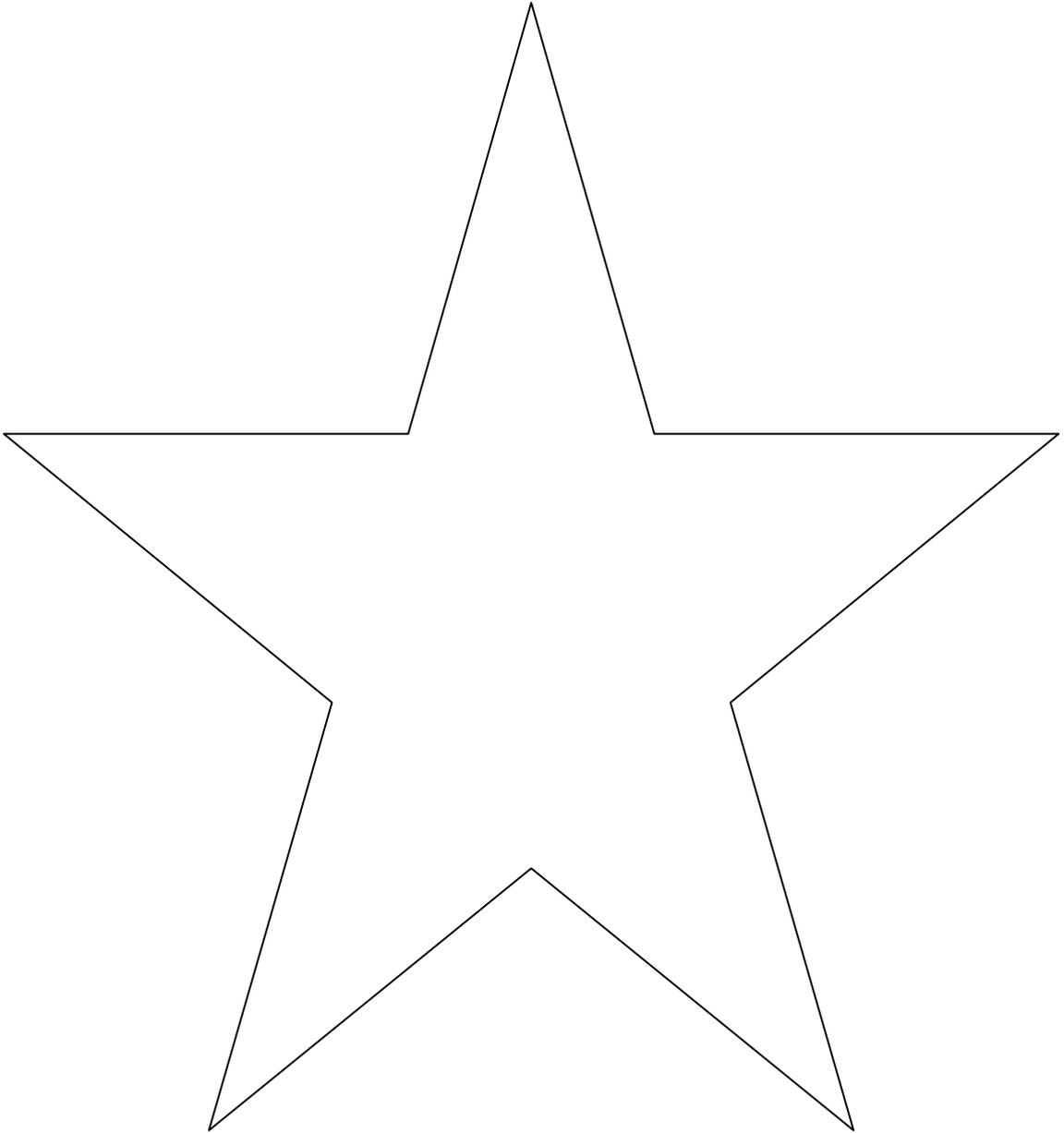
Oiga señor ¿Los globos negros también suben? Aquel hombre que era sabio y amable, entendió bien lo que la niña estaba pensando y cerrándole un ojo le dijo:

-Hija, los globos no suben por su color, sino por el gas que tienen dentro. Lo que tienen dentro es lo que les hace subir. Así pasa también con las personas. No es el color de la piel, sino el amor y respeto hacia uno mismo, y hacia las demás personas, lo que nos hace crecer y sentirnos amados por quienes comparten diariamente con nosotros.

Aquella niña negra se sintió feliz con la respuesta que le dio el vendedor de globos.

ANEXO 26
Mi estrella

Mi estrella



ANEXO 27
Lo que me gusta de mí



Nombre: _____ Fecha: _____



Repasa con lápiz de color el contorno del niño de tu mismo sexo.



ANEXO 28

Lo que no me gusta de mí



Nombre: _____ Fecha: _____



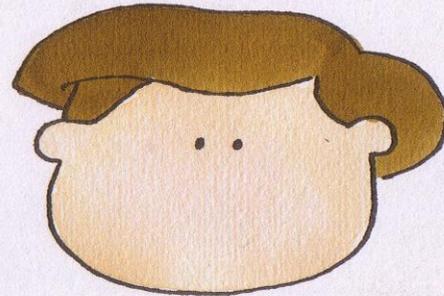
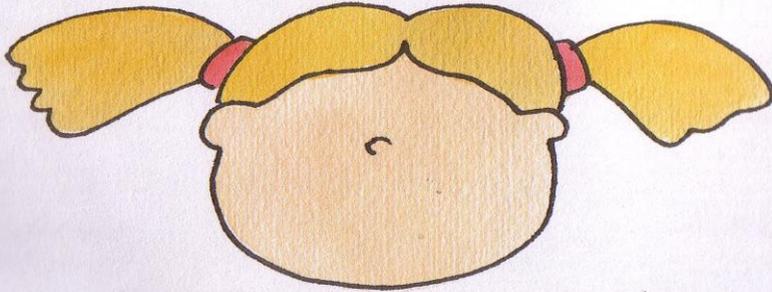
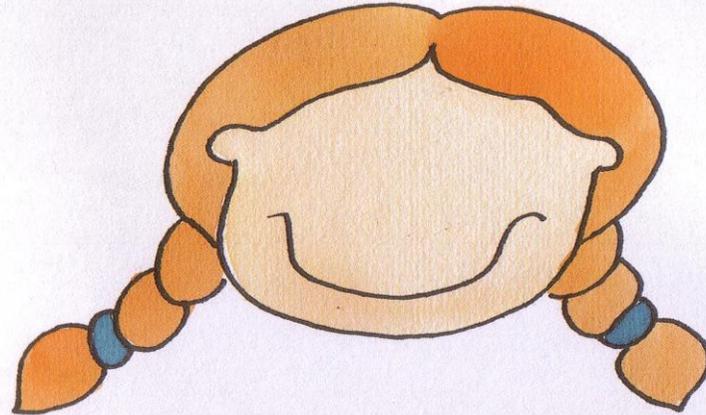
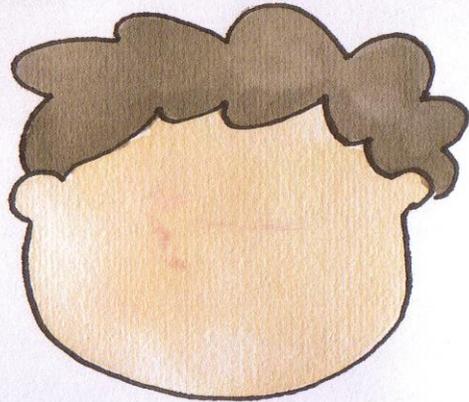
Repasa con lápiz de color el contorno del niño de tu mismo sexo.



ANEXO 29
Así me siento



Nombre: _____ Fecha: _____



Dibuja las partes de la cara que hacen falta.

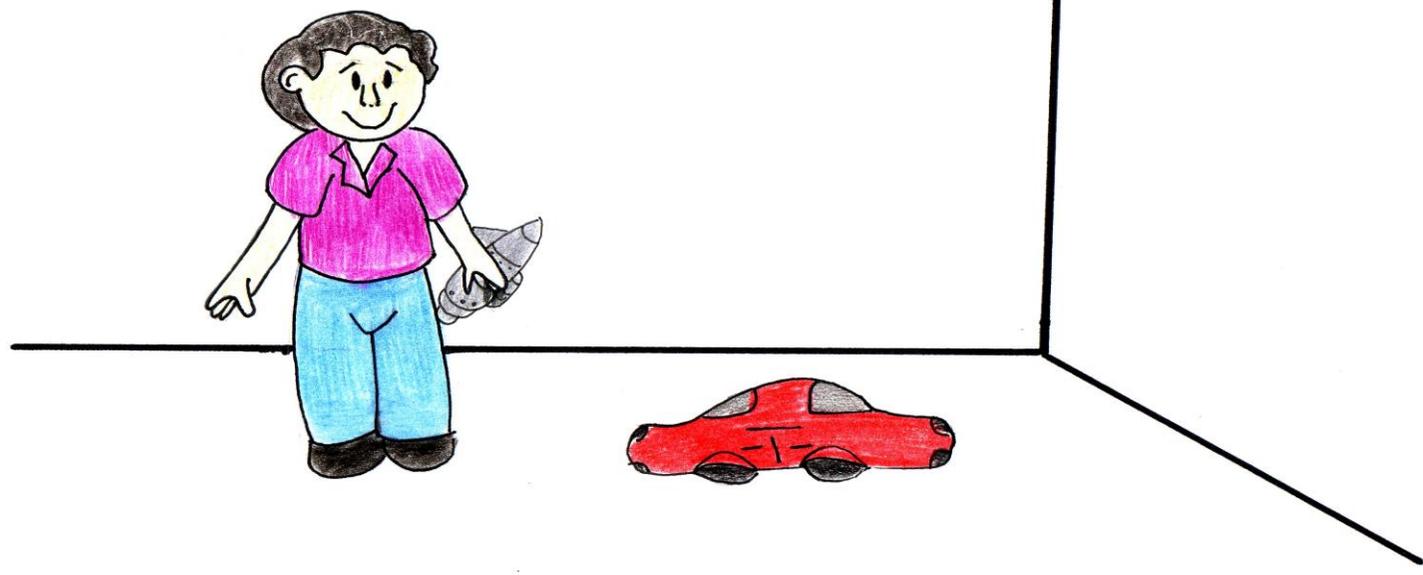


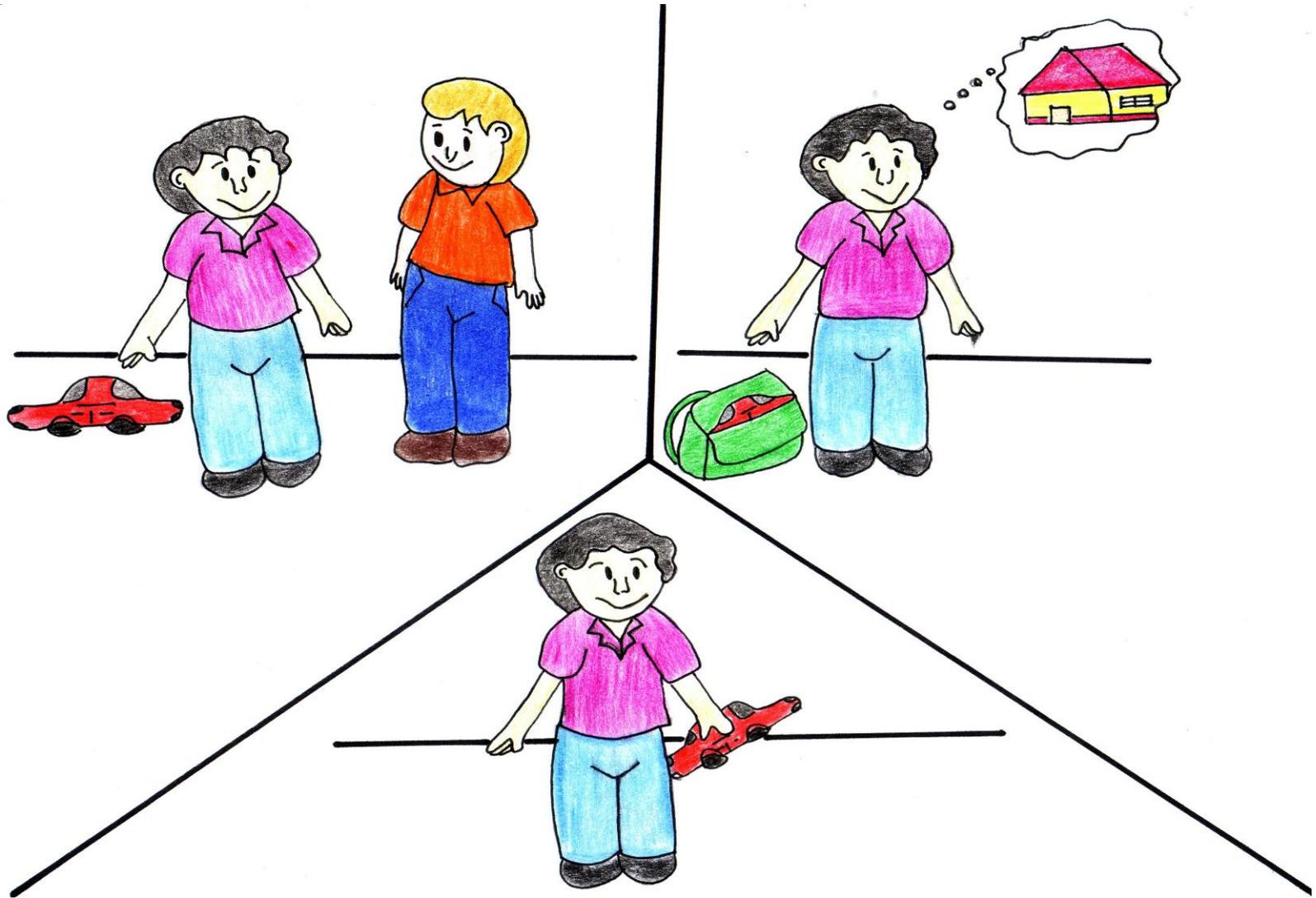
ANEXO 30
He crecido



ANEXO 31
Encontremos la solución

Encontrando la solución







Toma de desiciones

ANEXO 32
Situaciones en desorden

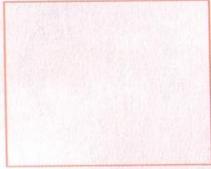




ANEXO 33
Aprendo a cuidarme



Nombre: _____ Fecha: _____

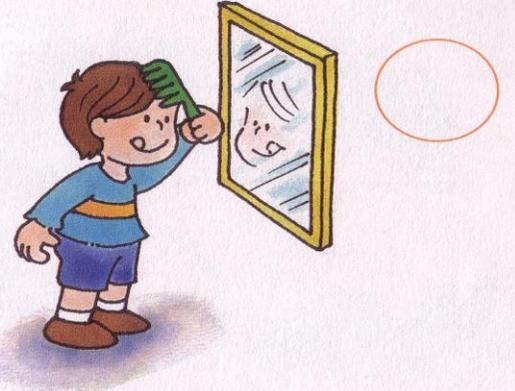


Dibuja un sol a las actividades que realizas de día y una luna a las que llevas a cabo de noche.





Nombre: _____ Fecha: _____

Observa las imágenes y numera del uno al dos según el orden en que se realizan.



ANEXO 34

Los globos que suben al cielo

LOS GLOBOS QUE SUBEN AL CIELO

Tomado de Zeledón y Chavarría (2001)

En una ocasión un hombre vendía globos de colores en un parque. Inflaba los globos con gas y se los vendía a los niños para que jugarán con ellos. Cada día, cuando llegaba, para llamar la atención de los niños, inflaba unos cuantos globos y los soltaba al aire para que ascendieran y se vieran desde todos los rincones del parque.

Una niña de piel negra vio ascender los globos curiosa se acercó al vendedor y le preguntó:

Oiga señor ¿Los globos negros también suben? Aquel hombre que era sabio y amable, entendió bien lo que la niña estaba pensando y cerrándole un ojo le dijo:

-Hija, los globos no suben por su color, sino por el gas que tienen dentro. Lo que tienen dentro es lo que les hace subir. Así pasa también con las personas. No es el color de la piel, sino el amor y respeto hacia uno mismo, y hacia las demás personas, lo que nos hace crecer y sentirnos amados por quienes comparten diariamente con nosotros.

Aquella niña negra se sintió feliz con al respuesta que le dio el vendedor de globos.