

POTENCIAR EL DESARROLLO EMOCIONAL DE LOS NIÑOS EN LA CLASE
DE EDUCACIÓN FÍSICA POR MEDIO DE LOS JUEGOS EN LOS GRADOS
SEGUNDO Y TERCERO DE PRIMARIA DEL COLEGIO VISTA BELLA SEDE

C

Fernando Chacón Peña

German Andrés Bustos

Diego Steven Camaño

Jaime Andrés Cardozo

PROYECTO INVESTIGATIVO



UNIVERSIDAD LIBRE DE COLOMBIA

FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

LIC EN EDUCACION BASICA CON ENFASIS EN EDUCACION FISICA
RECREACION Y DEPORTE

BOGOTA D.C. 2013

POTENCIAR EL DESARROLLO EMOCIONAL DE LOS NIÑOS EN LA CLASE
DE EDUCACIÓN FÍSICA POR MEDIO DE LOS JUEGOS EN LOS GRADOS
SEGUNDO Y TERCERO DE PRIMARIA DEL COLEGIO VISTA BELLA SEDE

C

Fernando Chacón Peña

German Andrés Bustos

Diego Steven Camaño

Jaime Andrés Cardozo

PROYECTO INVESTIGATIVO



UNIVERSIDAD LIBRE DE COLOMBIA

FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

LIC EN EDUCACION BASICA CON ENFASIS EN EDUCACION FISICA
RECREACION Y DEPORTE

BOGOTA D.C. 2013

NOTA DE ACEPTACIÓN

PRESIDENTE DEL JURADO

JURADO

JURADO

BOGOTA, JUNIO 07 DE 2013

AGRADECIMIENTOS

Los autores de la presente tesis expresan sus más sinceros agradecimientos primeramente a Dios quien nos doto de la sabiduría, conocimiento y la orientación para la realización de este proyecto investigativo.

Al profesor Evaldo Rafael Rubio Ortiz, licenciado en educación física y magister en educación, director de la línea de investigación movimiento humano y pedagogía, por sus valiosas y oportunas orientaciones.

Al colegio IED Vista Bella por abrirnos las puertas, en especial a la profesora maría Elsa Torres, directora del curso 201, quien desde un principio apoyo esta iniciativa investigativa con su disposición y facilitación de los espacios de sus clases.

A los 36 niños del grado 201 y a los 35 niños del grado 301 quienes animosamente hacen parte activa en la realización de este proyecto.

A nuestros familiares por su apoyo incondicional, por brindarnos las facilidades de lugares oportunos para las reuniones del grupo investigativo y por sus palabras de aliento en todo momento.

CONTENIDO

pág.

1. Introducción-----	6
2. Planteamientos del problema-----	8
3. Pregunta problemica-----	10
4. Justificación -----	10
4.1 Objetivo general-----	11
4.2 Objetivos específicos -----	11
5. Antecedentes de la investigación-----	11
6. Referentes conceptuales-----	13
6.1 En busca del término inteligencia emocional a través de la-----	14
6.2. Principales rasgos de la inteligencia emocional según Goleman----	21
6.3 ¿Por qué hablar de inteligencia emocional?-----	22
6.4 Evolución del niño a través del juego-----	23
6.5 A tener en cuenta para que el juego pueda considerarse educativo-	26
6.6 Definición y características del juego infantil-----	28
6.7 Contribuciones del juego para el desarrollo infantil -----	29
6.6 Desarrollo psicomotor-----	30
6.9 Desarrollo afectivo-social-----	31
6.10 El papel de los juegos simbólicos-----	32
6.11 Juegos de reglas y desarrollo social-----	33
6.12 El papel del juego cooperativo en el desarrollo social-----	33
6.13 Desarrollo intelectual-----	34

6.14 Juego como instrumento de aprendizaje-----	36
6.15 Juegos de inteligencia emocional para niños Jenny guerra-----	39
6.15.1 Juegos inteligencia intrapersonal-----	40
6.15.2 El juego según Piaget-----	40
6.15.3 Clasificaciones tipos de juegos según su estructura -----	44
6.15.4 Clasificaciones de juegos según Piaget-----	44
6.16 Clasificación del juego-----	45
6.17 Los juegos cooperativos-----	52
7. Diseño metodológico-----	60
8. Caracterizaciones de la muestra de estudio-----	62
9. Instrumentos pertinentes para la investigación-----	63
10. Estructuración de las fases para el desarrollo investigativo-----	64
10.1 En que consiste el test de bar-on y james parker?-----	69
10.2 Caracterización de las escalas-----	69
10.3 Aplicación del test bar-on-----	70
10.4 Análisis descriptivos-----	72
11. Propuesta pedagógica-----	83
11.1Descripción de la propuesta de intervención y reflexión pedagógica--	84
11.2Implementación fichas de observación-----	92
12. Anexos-----	101
12.1Piloteo test de bar-on y james parker -----	105
12.2Bibliografía-----	112

1. INTRODUCCIÓN

Esta propuesta pedagógica que se presenta de manera detallada y explicativa acerca de su forma de realización, incidencias y características relevantes, está programada y pensada en tiempo futuro como apoyo del profesional de educación física con base en, la creatividad motriz, y la inteligencia emocional.

El instrumento principal del proyecto potenciar el desarrollo emocional en la clase de educación física por medio de los juegos en los grados segundo y tercero de primaria del colegio Vista Bella sede c, es el test de coeficiente emocional (Baron EQ/YV) que consta de 30 ítems y contiene 5 escalas que son componentes fundamentales. Estos orientan la inteligencia emocional (intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo del estrés y estado de ánimo en general). Las vivencias emocionales y afectivas son el motor de nuestra vida y de nuestras relaciones, en consecuencia, también deberán serlo de la educación. Educar emocionalmente querrá decir impulsar el crecimiento emocional de los niños, es decir poner las bases para que el niño o la niña vaya haciéndose como persona íntegra, ofreciéndole nuestro apoyo afectivo¹.

Se ha constatado, tanto desde el punto de vista psicofisiológico en la anatomía del cerebro como desde el punto de vista práctico, la gran influencia de las emociones y las interrelaciones que se dan entre estas y el pensamiento, así como sus repercusiones en nuestra manera de ser, de sentir, de relacionarnos, de tener éxito en la vida, e incluso en nuestra salud².

Las relaciones entre niños son un marco ideal para poder aprender a regularse e ir encontrando las propias herramientas de superación de conflictos. Habitualmente los niños son muchos más exigentes entre ellos y piden del otro más esfuerzo que las personas adultas. Si respetamos estas relaciones,

¹ Eva Adam, Jaume Cela, María Teresa Codina. Emociones y educación Qué son y cómo intervenir desde la escuela. Pág. 50.

² Ibíd., p 49.

aprovechamos una situación de oro para que los niños sigan el proceso de crecimiento personal. Por lo tanto se defienden los procesos de relación libre entre niños, donde ellos sean sus propios jueces y abogados de sus conflictos, a pesar de la de que la persona adulta en la distancia, preserve la seguridad que da la ley en ese marco de convivencia³.

De acuerdo a esto el grupo investigador planteo la propuesta de intervención y Reflexión pedagógica que permitió identificar las implicaciones que se dan durante el fortalecimiento de la inteligencia emocional del niño.

Esta propuesta es netamente aplicable lo cual permitirá que los resultados que se evidencien sean confiables y precisos lo que facilitará el cumplimiento de los objetivos; “En su primera etapa se efectuara tomando 5 niños de diferentes grados a los que se les aplicara el test validado de coeficiente emocional Reuven Bar-On y James Parker en su forma corta”. Es necesario señalar que la ejecución del test se realizara con una pequeña muestra para facilitar el proceso de obtención y análisis de los resultados generados. Esta prueba piloto permitirá al grupo investigador identificar posibles dificultades en la aplicación y obtención de la información correcta, para no cometer errores que tergiversen los datos suministrados en el test.

El propósito o elemento esencial de esta investigación es tomar aquellas debilidades que proporciona la ejecución del test de coeficiente emocional “Reuven Bar-On y James Parker”. Al obtener esta información se plantearan los talleres pertinentes que posibiliten el fortalecimiento de aquellas dimensiones que hacen parte de la inteligencia emocional y que dentro de los grados 201 y 301 del colegio IED Vista Bella presentaron un nivel más bajo.

Vale la pena resaltar que los talleres y su práctica son voluntarios y no representan ninguna presión de tipo académica que condicionen a los participantes ni a la investigación a obtener resultados alterados o incorrectos, por el contrario se busca motivar al estudiante a participar de forma activa en las actividades que hacen parte de la propuesta.

³ Ibíd., p 54.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El proyecto potenciar el desarrollo emocional de los niños en la clase de educación física por medio de los juegos en los grados 201 y 301 del colegio vista bella sede c surge a partir de la observación de nuestra practica pedagógica 1, y el diario de campo donde se pueden identificar falencias en cuanto al desarrollo emocional, como depresión, inseguridad, ira, fracaso.

Esto llevo a orientar e identificar el trabajo de grado en el cual se ve la necesidad del abordaje desde la educación física frente a procesos emocionales, ya que esto puede ayudar en el ámbito escolar y en el bienestar del estudiante, es allí donde se observan las falencias especialmente en el grado segundo 201 y tercero 301 donde se presenta falta de integridad, bajo autoestima, poca participación, hiperactividad, agresión, movimientos incontrolados, baja coordinación.

El desarrollo emocional es una de las competencias que se debe trabajar en todos los niños ya que es un capital social en el cual se debe tener en cuenta para trabajar en todas las instituciones educativas, desde el campo de la educación física, ya que es un escenario donde se reflejan juegos, deportes, y nos permite construir principios y valores emocionales.

Haciendo referencia al proceso de investigación se encontró que para el potenciamiento de las escalas emocionales se necesitaba de un test validado, como es el test de bar-on en su forma corta, se aplica una vez identificada las diferentes falencias por medio de las observaciones en las practicas pedagógicas 1 y 2, El cual permite identificar las escalas emocionales bajas de los estudiantes del grado 201 y 301 del colegio vista bella sede c, que permitirá evidenciar las falencias y por medio de la educación física se intervendrá para el mejoramiento de estas.

Posteriormente surge el cuestionamiento acerca de cómo incidir en un cambio por medio de actividades recreativas en la clase de educación física, que permitan observar si se genera o no un mejoramiento en el desarrollo emocional.

3. PREGUNTA PROBLEMICA

¿Cómo influyen y que tipos de juegos aportan en el proceso de desarrollo emocional en los niños de los grados 201,301. En el colegio vista bella sede C?

4. JUSTIFICACIÓN

De acuerdo al proyecto relaciones entre el desarrollo motor y el coeficiente emocional⁴, elaborado por los docentes investigadores Pedro Galvis y Evaldo Rubio de la línea dimensión corporal pedagogía y movimiento, y en consecuencia al desarrollo de la práctica pedagógica llevada a cabo en el colegio IED Vista Bella se da la necesidad de identificar los juegos en la clase de educación física que ayuden a potenciar el desarrollo emocional en los niños de 7 a 10 años de los grados segundo y tercero de la institución educativa vista bella sede c, y así diseñar una propuesta pedagógica que aporte a la línea investigativa. Es importante señalar la dificultad encontrada en las clases de educación física con respecto al desarrollo emocional, lo cual hace que se vean afectadas las conductas motrices.

El proyecto potenciar el desarrollo emocional en los niños en la clase de educación física por medio de los juegos de los grados segundo y tercero de primaria del colegio Vista Bella C ayuda y aporta desde la experiencia investigativa a la construcción de elementos didácticos en el campo de la educación física y es primordial necesario en el contexto educativo debido a que construye habilidades esenciales para los estudiantes y como posible factor de éxito para su vida.

⁴ Pedro Galvis y Evaldo Rubio. Relación entre el coeficiente emocional y el desarrollo motor.

5. OBJETIVO GENERAL

Identificar los tipos de juego que ayudan a potenciar el desarrollo de las escalas de bajo nivel según el test de bar-on en niños de los grados 2,3 de la institución educativa vista bella sede c.

5.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar los niveles de desarrollo emocional según el test de Bar-On y clasificar las escalas donde se presenta menor desarrollo emocional en los estudiantes.
- Estructurar una propuesta centrada en las teorías del juego como eje del desarrollo emocional en las escalas de más bajo según resultados del test de barón.
- Describir las incidencias que se dan entre los juegos y el desarrollo emocional.

6. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACION

En cuanto a las investigaciones realizadas en torno a las relaciones del coeficiente emocional con el desarrollo motor son muy pocas las que hablan acerca de este tema. Sin embargo el grupo investigativo del proyecto potenciar el desarrollo emocional de los niños por medio de los juegos en la clase de educación física de los grados segundo, tercero de primaria del colegio vista bella sede c, siguiendo la línea dimensión corporal pedagogía y movimiento,

tomó como referencia primordialmente este trabajo realizado por los docentes investigadores Pedro Galvis Leal y Evaldo Rafael Rubio en el libro Relaciones entre el desarrollo motor y el coeficiente emocional⁵.

En esta investigación se habla de la emocionalidad del sujeto y su vínculo con la corporalidad enmarcada y reflexionada en la psicomotricidad creando una conexión entre las dos. Este libro además presenta resultados de una intervención realizada en grupos escolares de los grados 4,5, 6 en Bogotá, donde a partir de una observación se efectúan una serie de reflexiones en el ámbito educativo y que buscan el fortalecimiento a partir de la clase de educación física.

Por otra parte encontramos la tesis de grado “relaciones y tensiones entre el coeficiente emocional y el desarrollo motor en niños y niñas de grados 4, 5, y 6 en la localidad de Engativá Bogotá D.C.”⁶ Y en donde como su nombre lo indica se busca evidenciar las relaciones y tensiones que pueden existir entre el coeficiente emocional y el desarrollo motor en una población específica.

Como conclusiones relevantes que se sacan de este estudio investigativo se habla acerca de la importancia de tomar conciencia acerca del papel, de la educación física en el desarrollo integral del sujeto ya que en muchas ocasiones es invisible para muchos aspectos que encierran el construir diario del ser humano.

Por otro lado recalcan la importancia acerca de la inclusión de métodos de trabajo en las instituciones públicas y donde se pueden evidenciar situaciones que ayudan al enriquecimiento tanto del docente como del alumno como personas integrales.

⁵ Pedro Galvis y Evaldo Rubio. Relación entre el coeficiente emocional y el desarrollo motor.pag.14

⁶ Cárdenas, Andrea. Relaciones y tensiones entre el coeficiente emocional y el desarrollo motor en niños y niñas de grados 4, 5, y 6 en la localidad de Engativá Bogotá D.C.

7. REFERENTES CONCEPTUALES

El desarrollo emocional o afectivo se refiere al proceso por el cual el niño construye su identidad (su yo), su autoestima, su seguridad y la confianza en sí mismo y en el mundo que lo rodea, a través de las interacciones que establece con sus pares significativos, ubicándose a sí mismo como una persona única y distinta. A través de este proceso el niño puede distinguir las emociones, identificarlas, manejarlas, expresarlas y controlarlas. Es un proceso complejo que involucra tanto los aspectos conscientes como los inconscientes.

Goleman⁷ destaca que la inteligencia emocional “es la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos, los sentimientos de los demás, motivarnos y manejar adecuadamente las relaciones que sostenemos con los demás”. Además el modelo de inteligencia emocional de Goleman nos dice que va relacionado con todo el conjunto de habilidades de psicológicas que influyen en el comportamiento humano.

Encontramos información en el libro relaciones entre el desarrollo motor y coeficiente emocional. Donde (Da Fonseca 1996)⁸ nos da la definición de desarrollo motor que es adquisición de habilidades en el niño de forma continúa durante toda la infancia y corresponde tanto a la maduración de las estructuras nerviosas (cerebro, medula, nervios, y músculos).

⁷ Pedro Galvis y Evaldo Rubio. Relación entre el coeficiente emocional y el desarrollo motor

⁸ Pedro Galvis y Evaldo Rubio. Relación entre el coeficiente emocional y el desarrollo motor

7.1. EN BUSCA DEL TÉRMINO INTELIGENCIA EMOCIONAL A TRAVÉS DE LA HISTORIA

Tomando como punto de partida hacia el abordaje del término de inteligencia, que hace referencia a⁹ la facultad de concebir, conocer y comprender lo que nos rodea por medio de la inteligencia el ser humano es capaz de llevar a cabo procesos para pensar, aprender, almacenar en memoria, recordar y crear obras útiles para la sociedad.

En este sentido el concepto de “inteligencia emocional” se comienza a explicar después de una evolución en las teorías científicas y que desembocó desde raíces del siglo pasado con autores como¹⁰ Salovey y Mayer (1990), Goleman (1995) y Bar On (2000) entre otros autores, quienes son los principales exponentes de este término por todo el mundo, despertando interés en investigadores educativos por el tema. Por otro lado Charles Darwin (1873) menciona que la expresividad emocional ya sea de manera gestual o comportamental es de todas las personas, es decir que las emociones son innatas en la persona y que por medio de ellas nos podemos comunicar a pesar de no pertenecer a la misma cultura, generación, lengua, género o edad. Gardner (1987) explica la inteligencia emocional¹¹ dentro de lo que el menciona como 5 esferas relacionadas con el conocimiento de las propias emociones, manejo de las emociones, automotivación, reconocimiento de emociones de los demás, y el manejo de las relaciones.

Inteligencia emocional término que fue ideado por los profesores universitarios Peter Salovey y John Mayer en los inicios de la década de los noventa, argumentan que la inteligencia emocional¹² es la habilidad que nos permite

⁹ Pedro Galvis y Evaldo Rubio. Relación entre el coeficiente emocional y el desarrollo motor. Pág. 19.

¹⁰ *Ibíd.*, p 28.

¹¹ Antunes, Celso A. Estimular las inteligencias múltiples. editorial Narcea, Madrid, 2002, pág. 45.

¹² García Salazar OP. CIT., PÁG. 83.

conocer y comprender mejor las emociones que continuamente estamos produciendo para poder auto controlarnos y administra más efectivamente la energía mental que poseemos.

Salovey y Mayer, en 1990 citados por Subiría 1999, fueron los primeros en definirla la inteligencia emocional¹³ como un subconjunto de la inteligencia social que comprende la capacidad de controlar sentimientos y emociones propias, así como sentimientos y emociones de los demás, de discriminar entre ellos y utilizar esta información para discriminar nuestros pensamientos y nuestras emociones.

Los psicólogos norteamericanos Salovey Meyer y Caruso (1990) inician con el término inteligencia emocional, refiriéndose a la capacidad para percibir, expresar y asimilar las emociones del pensamiento y de esta manera regular emociones propias y luego con los demás. Gracias al trabajo realizado por Daniel Goleman (1995), se define la Inteligencia emocional como la capacidad para reconocer sentimientos propios y ajenos, y el conocimiento para manejarlos. De allí parte el reto de la nueva era de la enseñanza, en donde se habla de educar nuestros sentimientos, controlar nuestras emociones y gestionarlas de forma correcta para poder hacer frente a la adversidad y a los fracasos, y saber relacionarnos con los demás, de forma óptima creando herramientas que servirán como ayuda para una vida más feliz.

En cuanto a la educación emocional y social, que plantea Jonathan Cohe, se refiere al proceso de aprender a leer en uno mismo y en los demás y luego usar ese conocimiento para resolver problemas de manera flexible, para aprender y para ser creativo.

¹³ Galvis, Rubio. OP.CIT., PAG 19.

En esta perspectiva cabe resaltar que el aporte de los mencionados Salovey y Mayer, Goleman describe también la inteligencia emocional¹⁴ como la forma de interactuar con el mundo que nos rodea, y tiene muy en cuenta los sentimientos y engloba habilidades tales como el control de los impulsos, la autoconciencia, la motivación, el entusiasmo, la perseverancia, la empatía y la agilidad mental.

Hampshire y Peter Salovey¹⁵, auténticos pioneros que en 1990 acuñaron también el término “inteligencia emocional” citando cuatro componentes básicos:

- La capacidad de percibir, valorar y expresar emociones con precisión.
- Capacidad de poder experimentar o de generarlos a voluntad determinados sentimientos, en la medida que faciliten el entendimiento de uno mismo o de otra persona.
- La capacidad de comprender las emociones y el conocimiento que de ella se deriva.
- La capacidad de regular las emociones para fomentar un crecimiento emocional e intelectual.

El estudio de la inteligencia emocional ha demostrado que los seres humanos poseen dos tipos de mentes¹⁶: la mente racional “la que piensa”, y la mente emocional “la que siente”. Cuando en una persona existe un mayor predominio de alguna de ellas puede caer en ineficacias que lo hacen desaprovechar todo su potencial. En este sentido podemos concluir que para lograr desarrollar un integro desarrollo de la inteligencia emocional es necesario equilibrar estos dos tipos de mentes, con el propósito de mantener un óptimo proceso en la toma de decisiones, en la expresión de sentimientos, autoestima, capacidad para

¹⁴ Betancur, Maya, Pavajeau, Nohora Cecilia. Inteligencia emocional y educación. Una necesidad humana curricular y práctica. pág. 62.

¹⁵ Smeke, Sofía. Alcanzando la inteligencia emocional. pág. 10.

¹⁶ GARCÍA SALAZAR. OP. CIT., PAG 85.

autorregular pensamientos y acciones entre otras dimensiones que componen e integran las escalas del modelo propuesto por Bar-On (2000).

El reto de la nueva era de la enseñanza es educar nuestros sentimientos, controlar nuestras emociones y gestionarlas de forma correcta para poder hacer frente a la adversidad y a los fracasos, y saber relacionarnos con los demás son herramientas indispensables para llevar una vida más feliz¹⁷. Pero esto adquiere una problemática en cuanto a que no es un saber innato, sino que tenemos que aprenderlas y es aquí donde la Educación física adquiere un papel protagonista dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La emocionalidad del sujeto es una parte esencial dentro de sus características propias, el ser humano exterioriza ideas, sentimientos y comportamientos; lo que constituye un elemento de comunicación eficaz del hombre con el entorno que lo rodea, en la educación física se refleja la¹⁸ expresividad, elemento de la dimensión lúdica, la cual emerge espontáneamente desde el ámbito corporal y comportamental.

Según Daniel Goleman¹⁹ los principales componentes de la inteligencia emocional son:

Autoconocimiento emocional (o conciencia de uno mismo): Se refiere al conocimiento de nuestras propias emociones y cómo nos afectan. Es muy importante conocer el modo en el que nuestro estado de ánimo influye en nuestro comportamiento, cuáles son nuestras virtudes y nuestros puntos débiles. Nos sorprenderíamos al saber cuán poco sabemos de nosotros mismos.

¹⁷ Rodríguez Abreu, Manuel. (2010). La inteligencia emocional en la educación física.

¹⁸ MALAGON LAMPREA, Judy Paola. Sublínea de investigación, La formación de docentes de educación física frente a la problemática del desarrollo emocional del sujeto. pág. 9

¹⁹ Parejas Segura, Leo. Psicomotricidad.(artículo tomado de internet)
[http://www.psicologiaonline.com/autoayuda/iemocional/index.shtml\(consulta](http://www.psicologiaonline.com/autoayuda/iemocional/index.shtml(consulta) 23 de agosto de 2012).

Autocontrol emocional (o autorregulación): El autocontrol nos permite no dejarnos llevar por los sentimientos del momento. Es saber reconocer que es pasajero en una crisis y qué perdura. Es posible que nos enfademos con nuestra pareja, pero si nos dejásemos siempre llevar por el calor del momento estaríamos continuamente actuando irresponsablemente y luego pidiendo perdón por ello²⁰.

Automotivación: Dirigir las emociones hacia un objetivo nos permite mantener la motivación y fijar nuestra atención en las metas en lugar de en los obstáculos. En esto es necesaria cierta dosis de optimismo e iniciativa, de forma que seamos emprendedores y actuemos de forma positiva ante los contratiempos.

Reconocimiento de emociones ajenas (o empatía): Las relaciones sociales se basan muchas veces en saber interpretar las señales que los demás emiten de forma inconsciente y que a menudo son no verbales. El reconocer las emociones ajenas, aquello que los demás sienten y que se puede expresar por la expresión de la cara, por un gesto, por una mala contestación, nos puede ayudar a establecer lazos más reales y duraderos con las personas de nuestro entorno. No en vano, el reconocer las emociones ajenas es el primer paso para entenderlas e identificarnos con ellas.

Relaciones interpersonales (o habilidades sociales): Cualquiera puede darse cuenta de que una buena relación con los demás es una de las cosas más importantes para nuestras vidas y para nuestro trabajo. Y no solo tratar a los que nos parece simpático, a nuestros amigos, a nuestra familia. Sino saber tratar también exitosamente con aquellos que están en una posición superior, con nuestros jefes, con nuestros enemigos.

Para lograr el manejo y dominio de las emociones, sentimientos y habilidades mencionadas con anterioridad, hay que ser capaces de acercarse a uno

²⁰ LAMPREA. OP. CIT., PAG 9.

mismo, reconocer²¹ la respuesta que voluntaria o involuntariamente damos por ejemplo la ira o cuando nos dejamos abatir por la melancolía o la ansiedad.

Todos estos procesos siguen un patrón específico de pasos y secuencias. Si se logran detectar a tiempo y se posibilitara eliminar alguno de ellos, se estaría en la posibilidad de “romper” todo el proceso con el cual se podrá controlar realmente las consecuencias negativas de nuestras emociones.

Así mismo Goleman afirma²² que la inteligencia emocional es un tipo general de inteligencia y una nueva forma de conocer la realidad. Desde otra mirada Miguel de Subiría dice que la inteligencia emocional es la posibilidad de comprender, conocer, amar y compartir el mundo de la subjetividad, es decir el mundo de las sobras de los seres humanos ósea sus pensamientos, sus ideas y sus lenguajes, por consiguiente la inteligencia emocional se encarga de conocer, apreciar y comunicar.

La inteligencia emocional se encarga no solamente de las emociones, sino también de los sentimientos, valores y principios, está conformada por la inteligencia intrapersonal y por la inteligencia interpersonal las cuales permiten la comprensión de sí mismo y de los demás.

Existen dos grandes áreas, relevantes dentro de la inteligencia emocional²³; “por un lado la empírica, que hace referencia a la capacidad de percibir, responder y manipular información de tipo emocional, sin que sea necesario entender esta información. Por otro, el área estratégica que representa la capacidad de entender y manejar las emociones, sin necesidad de una buena percepción de los sentimientos una completa experimentación de las mismas”.

²¹ García Salazar, José Luis. La ingeniería del pensamiento. pág. 86.

²² Daniel Goleman. La inteligencia emocional ¿por qué es más importante que el cociente intelectual? P 16.

²³ Pedro Galvis y Evaldo Rubio. Relación entre el coeficiente emocional y el desarrollo motor. Pág. 23.

De lo cual se puede concluir que en cualquiera de estas dos áreas sin ser fundamental entender y comprender conscientemente o claramente los sentimientos y la información de tipo emocional se puede desarrollar cualquiera de estas.

En desacuerdo encontramos a²⁴ (Howard Gardner 1994), quien discrimino diferentes tipos de inteligencia, de esta manera se aleja del concepto coeficiente intelectual considerando que no existe una forma única e uniforme de aprender, él dice que la mayoría de las personas tiene unas características propias de aprender y define la inteligencia como²⁵ la capacidad para resolver problemas de la vida, para generar nuevos problemas para resolver y la habilidad para elaborar productos y ofrecer un servicio que sea de un gran valor dentro de un determinado contexto comunitario o cultural. Así mismo agrupo las habilidades que poseen los seres humanos en 7 categorías o inteligencias a saber:

- Lingüística
- Musical
- Visual y espacial
- Interpersonal e interpersonal
- Lógica
- Matemática
- Kinestésica

La inteligencia emocional es entendida y definida como la capacidad de reconocer y de manejar nuestras propias emociones, sentimientos, y las emociones y sentimientos de los demás orientándolas para guiar nuestro

²⁴ Antunes, Celso A. Estimular las inteligencias múltiples. editorial Narcea, Madrid, 2002, pág. 73.

²⁵ *Ibíd.*, p 21.

pensamiento, conocimiento y acciones hacia el logro de objetivos²⁶. En la educación, alumnos con una inteligencia intrapersonal e interpersonal desarrolladas, son estudiantes con mayores probabilidades de éxito académico.

7.2. PRINCIPALES RASGOS DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL SEGÚN GOLEMAN

En el desarrollo de toda persona es importante trabajar en el desarrollo emocional, ya que es de gran ayuda para el desarrollo de uno mismo y para aprender a relacionarnos con los demás, Goleman nos da los principales rasgos de la inteligencia emocional²⁷:

Gestión del humor: es disminuir los sentimientos de angustia, depresión, ansiedad.

Motivación de uno mismo: es la buena actitud que puede lograrse para motivarse ante cualquier reto que se requiere objetivos claros y optimismo.

Control del impulso: la capacidad para resistir el impulso, puede desarrollarse con la práctica aunque las situaciones de la vida son muy complejas.

Apertura a los demás: apertura para ponerse en el lugar del otro.

La Inteligencia emocional es la capacidad para reconocer sentimientos propios y ajenos, y el conocimiento para manejarlos.

El reto de la nueva era de la enseñanza es educar nuestros sentimientos, controlar nuestras emociones y gestionarlas de forma correcta para poder hacer frente a la adversidad y a los fracasos, y saber relacionarnos con los

²⁶ Sofía Smeke. alcanzando la inteligencia emocional. pág. 11.

²⁷ Daniel Goleman. La inteligencia emocional ¿por qué es más importante que el cociente intelectual? pág. 240.

demás son herramientas indispensables para llevar una vida más feliz. Sin embargo, no nacemos sabiéndolas, sino que tenemos que aprenderlas y es aquí donde la Educación física adquiere un papel protagonista dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Se podría definir entonces a la inteligencia emocional como la adquisición de conciencia respecto a nuestras emociones y la de los demás, además se refiere a aprender a tolerar las presiones y frustraciones que enfrentamos en nuestro diario vivir y a partir de estas aumentar las posibilidades de desarrollo en cuanto a las relaciones sociales y por consiguiente incremento en la calidad de vida.

7.3. ¿POR QUE HABLAR DE INTELIGENCIA EMOCIONAL?

Reconocer y educar la inteligencia emocional es una buena alternativa primero para una mejor aproximación a una verdadera educación integral y segundo para contribuir de una manera más legítima un mundo y una sociedad que tengan como propósito central y esencial el desarrollo, respeto, y felicidad del ser humano.

Así mismo como lo han mencionado varios autores las personas emocionalmente inteligentes tienen mayor probabilidad de éxito e su vida laboral, personal y social; debido a que son capaces de desarrollar habilidades como:

- La autoestima
- Expresar sentimientos
- Relaciones interpersonales
- Ajustar pensamientos
- Amor propio

- Sociabilidad
- Capacidad de valorar la realidad

En este sentido es primordial el desarrollo de la inteligencia emocional desde el área de la educación física como un amplio campo para desarrollar las habilidades que la componen y desde allí lograr una educación integral del ser.

7.4. EVOLUCIÓN DEL NIÑO A TRAVÉS DEL JUEGO

Ya Piaget²⁸ en el año 1986 analiza pormenorizadamente su concepción del juego en el libro "La formación del símbolo en el niño", vinculando la capacidad de jugar a la capacidad de representar o de simbolizar, lo cual ocurre en el primer año de vida y se desarrolla durante el segundo y tercer año. Esta etapa se caracteriza por el "imaginar o fingir" y es la base del desarrollo del juego social. El niño que juega a ser médico o tendero, está realizando simbólicamente una serie de comportamientos que ha observado, imitándolos hasta que finalmente los interioriza convirtiéndolos en patrones de conducta, que en un futuro le van a ser útiles para adaptarse al mundo que le rodea.

Íntimamente relacionado con el juego está el fenómeno de la imitación. El niño cuando imita a alguien, está acomodando su conducta a ese alguien. En este sentido, Piaget considera que la inteligencia es la totalidad de las estructuras cognoscitivas disponibles. Estas estructuras de conocimiento de que dispone el sujeto son los esquemas. Posteriormente, al interrelacionarnos con el entorno, se incorporan nuevos datos a nuestros esquemas mediante un proceso denominado asimilación. Finalmente el sujeto va a ser capaz de aplicar

²⁸ Montserrat Conde Pastor, Doctora en psicología, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Noviembre 2000.

esquemas generales a datos particulares mediante un proceso de acomodación.

Cuando, por ejemplo, un niño de 5 o 6 meses ha logrado abrir después de una serie de intentos una caja determinada, ha ocurrido lo siguiente: En primer lugar, el niño asimila la situación actual "abrir la caja" a una serie de esquemas generales de los que dispone (habilidades manuales, coordinación viso manual, etc.). En segundo lugar, se acomoda a la situación concreta "esta caja y no otra". En tercer lugar, esta situación concreta, ha dado lugar al conocimiento práctico de abrir y cerrar no sólo esa caja sino todas las demás, desarrollando, por tanto, un esquema nuevo que será utilizado en un futuro, probablemente no sólo para abrir cajas, sino para cualquier otra actividad manual parecida que le surja. Existe, por tanto, una interacción entre la asimilación y la acomodación, que da lugar al desarrollo de esquemas (adquisición de nuevos conocimientos), que va a permitir que el niño se vaya haciendo "más inteligente" progresivamente.

Podrían establecerse, según Piaget²⁹, tres fases que marcan el desarrollo evolutivo del niño:

Período sensorio motor, que cubre desde el nacimiento hasta los dos años, el juego es un placer fundamentalmente sensorial y motor, es decir, el niño mira, toca, chupa, huele, golpea, manipula y se lleva a la boca todo lo que aparece en su campo de acción. Por tanto, esta etapa se caracteriza por la repetición, la práctica, la exploración y la manipulación. Esta conducta progresa posteriormente hacia el juego realizado con objetos (por ejemplo amontonar cubos, armar puzzles sencillos, insertar anillas, etc.).

Período simbólico o preoperatorio, que va desde los 2 a los 7 años, el juego es, además, una actividad simbólica. El niño todavía presenta grandes dificultades para superar el egocentrismo intelectual, es decir, presenta una incapacidad para ponerse o entender el punto de vista del otro, creyéndose

²⁹ M. Consuelo Conde Pastor, Terapeuta Ocupacional

todavía el centro de todo su mundo y siendo incapaz de comprender que la atención de sus padres, por ejemplo, no es una propiedad exclusiva de él.

Estadio de las operaciones concretas A partir de los 7 y hasta los 12 años, en el cual comienza a desaparecer el egocentrismo de la fase anterior. En esta fase, es ya capaz de realizar operaciones mentales interiorizadas y reversibles. Por ejemplo, un niño de 7 años es capaz de entender que el contenido de un vaso de agua, es el mismo aunque se haya vaciado en un recipiente de tamaño o forma distinta. En este período, coincidente con el nacimiento de la inteligencia lógica, el juego se convierte finalmente en un juego reglado. Por tanto, llega un momento en que la característica esencial de los juegos, es que sus componentes se someten a determinadas reglas o normas. Este momento según Piaget, está vinculado al nacimiento del juicio moral y la autonomía en el niño. Según este autor, las reglas o normas en el juego en los niños menores de 7 años, son consideradas como sagradas, intangibles y de origen trascendente, sin embargo, a partir de esa edad, los niños ven en la regla un producto del acuerdo entre iguales, admitiendo, por tanto, la posibilidad de modificaciones si hay conformidad en el grupo.

A partir de los 12 años, el niño entra en el estadio de las operaciones formales, en el cual ya ha adquirido el pensamiento abstracto, o también llamado pensamiento científico. No vamos a entrar a explicar este estadio en este momento pues se escapa a la etapa de educación infantil y primaria en la que estamos centrados.

No hemos de olvidar, que tanto en educación infantil como en primaria, otra importante característica del juego y que hay que tener muy en cuenta es la competición. Los seguidores de Piaget reducen a cuatro los principios de enseñanza para los juegos competitivos:

- Quitar importancia al hecho de ganar.
- Verbalizar que no pasa nada si se pierde.
- Permitir que los niños eviten la competición si lo desean.

- Participar principalmente en juegos de azar.

Hay que tener en cuenta, que a pesar de que no todos los aspectos en la competición son negativos, en muchas ocasiones y sobre todo en edad escolar, sí es importante que el educador sepa en la mayor parte de las ocasiones, transformar los juegos competitivos, en juegos no competitivos o, si es posible, en cooperativos.

En este sentido, la intervención del adulto (psicólogo, educador, padres, etc.) es importante, ya que las primeras necesidades que siente el niño, tal y como han demostrado muchas investigaciones actuales, son fundamentalmente de origen social.

7.5. ASPECTOS A TENER EN CUENTA PARA QUE EL JUEGO PUEDA CONSIDERARSE EDUCATIVO

Para intervenir de una manera eficaz en el desarrollo del niño a través del juego, hay que tener en cuenta dos enfoques: En primer lugar estaría el enfoque piagetiano, consistente básicamente en observar para comprender. El observador se sitúa fuera del juego del niño y hace sus anotaciones, sin intervenir para nada en la conducta del niño.

En segundo lugar, estaría la teoría o enfoque sociocultural del desarrollo, que se podría enunciar diciendo que es preciso observar para transformar. Es el adulto el que interviene en el juego del niño encauzándolo, haciéndolo progresar, poniendo al niño ante situaciones paradójicas, opuestas, cambiantes, etc.

Ambos enfoques tomados conjuntamente nos permitirían comprender las conductas del niño en el juego basándonos en la observación y de esta forma intervenir transformando o aportando nuevas pautas al repertorio conductual del niño.

En cuanto a los factores a tener en cuenta a la hora de practicar el juego desde un punto de vista educativo, podrían destacarse las razones que Kamii y De Vries consideran como necesarias para que un juego colectivo sea educativamente útil y que pueden servir a su vez como elementos útiles para la observación. Son las siguientes:

- Proponer algo interesante y estimulante para que los niños piensen y decidan por sí mismos cómo llevarlo a cabo.
- Posibilitar que los propios niños evalúen por sí mismos su éxito.
- Permitir que todos los jugadores participen activamente durante todo el juego, es decir, que se impliquen mentalmente adquiriendo a su vez un compromiso.

Obviamente existen otras razones para que un juego pueda ser valorado como útil desde el punto de vista educativo, como por ejemplo que sea intrínsecamente motivador para quienes lo practiquen, que se genere de forma espontánea, que sea experimentado como divertido, que su práctica sea activa y, por supuesto, que se realice por voluntad propia.

Para finalizar, hay que resumir diciendo que el juego es la actividad que permite a las niñas y niños investigar y conocer el mundo que les rodea, los objetos, las personas, los animales, la naturaleza, e incluso sus propias posibilidades y limitaciones, es el instrumento que les capacita para ir progresivamente estructurando, comprendiendo y aprendiendo el mundo exterior.

Estos conocimientos que adquieren a través del juego les dirigen a reestructurar los que ya poseen e integrar en ellos los nuevos que van adquiriendo. Jugando, el niño desarrolla su imaginación, el razonamiento, la observación, la asociación y comparación, su capacidad de comprensión y expresión, contribuyendo así a su formación integral.

Podemos decir, además, que el juego es un recurso creador, tanto en el sentido físico (en cuanto interviene en el desarrollo sensorial, motor, muscular,

psicomotriz, etc.), como en el sentido mental (el niño pone a trabajar durante su desarrollo todo el ingenio e inventiva que posee, la originalidad, la capacidad intelectual, su creatividad, afectividad, etc.). El juego tiene, además, un claro valor social, puesto que contribuye a la formación de hábitos de cooperación, de enfrentamiento con situaciones vitales y, por tanto, contribuye en la adquisición de un conocimiento más realista del mundo.

7.6. DEFINICIÓN Y CARACTERÍSTICAS DEL JUEGO INFANTIL

Diferentes estudios han demostrado que el juego infantil³⁰ adquiere una particular trascendencia en la formación del carácter y los hábitos del niño/a, mediante la actividad lúdica, el niño/a afirma su personalidad, desarrolla su imaginación y enriquece sus vínculos y manifestaciones sociales.

Lo primero que define el juego es el placer, el juego siempre es divertido y generalmente suscita excitación y hace aparecer signos de alegría. Cada tipo de juego genera distintos tipos de placer, de provocar efectos, placer sensomotriz, placer de crear y destruir sin culpa, en definitiva placer de interactuar y compartir.

De la misma manera el juego es una experiencia de libertad ya que se produce sobre un fondo psíquico caracterizado por libertad de elección. Es una actividad voluntaria libremente elegida que no admite imposiciones externas aunque cuando el juego es grupal tiene que acatar las reglas del juego, es sobre todo un proceso, sus motivaciones son intrínsecas no tiene metas o finalidades extrínsecas.

El juego es una actividad que implica acción y participación activa, Se considera la ficción como un elemento constitutivo del juego. Jugar es el “como sí” de la realidad, teniendo al mismo tiempo conciencia de ficción. La ficción

³⁰ Chateau, J. (1958). Psicología de los juegos infantiles..

implica oposición con la función de lo real y le permite al niño/a liberarse de las imposiciones que lo real le impone para actuar y funcionar con sus propias normas y reglas que a sí mismo/a se impone.

El juego es una actividad seria, porque en ella se activan todos los recursos y capacidades de la personalidad. El juego para el niño/a es el equivalente al trabajo del adulto. Por los aciertos en el juego mejora su autoestima, es un mecanismo de autoafirmación de la personalidad.

Aunque el juego se pueda ver como una forma de descanso y ausencia de esfuerzo, podemos observar que este puede implicar un gran esfuerzo. Muchos juegos poseen reglas severas, y actividades costosas o arduas que buscan dificultad, mientras en otras ocasiones transcurren en medio de tranquilas repeticiones y sin otra intención que la obtención de placer.

Sin embargo para que haya juego y para que el niño/a se divierta los obstáculos a superar desempeñan un papel importante, y parece necesarios porque por lo contrario se cae en el aburrimiento.

7.7 CONTRIBUCIONES DEL JUEGO PARA EL DESARROLLO INFANTIL

Los estudios³¹ realizados desde distintas perspectivas epistemológicas permiten considerar el juego como una pieza clave en el desarrollo integral infantil, ya que guarda conexiones sistemáticas con lo que no es juego, es decir, con el desarrollo del hombre en otros planos como son la creatividad, la solución de problemas, el aprendizaje de papeles sociales..., esto es, con numerosos fenómenos cognoscitivos y sociales. De las conclusiones de esos estudios se desprende que el juego es una actividad vital e indispensable para el desarrollo humano, ya que contribuye al desarrollo psicomotriz, afectivo-social e intelectual.

³¹ Garaigordobil, M. (1990). Juego y desarrollo infantil. Madrid: Seco Olea.

El juego es una necesidad vital, porque el niño/a necesita acción, manejar objetos y relacionarse. Es su actividad más espontánea hasta el punto que decimos que está enfermo/a cuando no juega.

7.8. DESARROLLO PSICOMOTOR

Desde el punto de vista psicomotriz, el juego potencia el desarrollo del cuerpo y de los sentidos. La fuerza, el control muscular, el equilibrio, la percepción y la confianza en el uso del cuerpo, se sirven para su desenvolvimiento de las actividades lúdicas.

El bebé produce movimientos y sensaciones cambiantes al explorarse a sí mismo y a su entorno. Cuando descubre una pauta de acción la repite y ejercita una y otra vez, tanto por experimentar el placer al hacerlo como para comprobar y ampliar sus consecuencias inmediatas y posibilidades.

Todos los juegos de movimiento (juegos con el cuerpo y con los objetos) tienen un papel relevante en su progresivo desarrollo psicomotor, completando los efectos de la maduración nerviosa, y estimulando la coordinación de las distintas partes del cuerpo.

Gracias a los primeros juegos de movimiento de los primeros años (llamados por Henri Wallon funcionales y por Jean Piaget sensorio motores) el niño/a construye esquemas motores que se ejercita en repetirlos, que se van integrando unos con otros, complejizando y desarrollando el desenvolvimiento de las funciones psicomotrices.

Los juegos de movimiento espontáneos, fomentan una adquisición cada vez mayor de las partes del cuerpo, porque el juego es el medio natural de adquirir experiencias, para la adaptación al ambiente físico y social y para la perfección de los gestos, de forma que sean más seguros, eficaces y coordinados.

A través del juego se desarrollan funciones psicomotrices tales como:

- El desarrollo de la motricidad gruesa y fina: coordinación dinámica global, equilibrio, la precisión de movimientos, la fuerza muscular, el control motor o la resistencia.
- El desarrollo de las capacidades sensoriales como: estructuración del esquema corporal (noción de las partes del cuerpo, de la lateralidad, del eje central de simetría) percepción espacio-visual (percepción visual, noción de dirección, orientación espacial), percepción rítmico-temporal (percepción auditiva, ritmo, noción de tiempo), percepción táctil, percepción olfativa y percepción gustativa.

7.9 DESARROLLO AFECTIVO-SOCIAL

Desde el punto de vista afectivo-social, por el juego el niño/a toma contacto con sus iguales, y ello le ayuda a ir conociendo a las personas que le rodean, aprender normas de comportamiento y a descubrirse así mismo en el marco de estos intercambios.

Todas las actividades lúdico-grupales que realizan los niños y las niñas a lo largo de la infancia estimulan su progresivo desarrollo del yo social. Los estudios realizados destacan que los juegos simbólicos, los juegos de reglas y los juegos cooperativos tienen cualidades intrínsecas que los hacen relevantes en el proceso de socialización infantil. A continuación hablaremos de cada uno de estos juegos..

7.10 EL PAPEL DEL JUEGO COOPERATIVO EN EL DESARROLLO SOCIAL

Los juegos cooperativos son aquellos en los que los jugadores dan y reciben ayuda para contribuir a fines comunes. Son juegos que promueven la comunicación, la cohesión, la confianza, teniendo en su base la idea de aceptarse, cooperar y compartir.

En esta categoría de juego se puede incluir los juegos de representación colectivos, juegos motores y de regla que impliquen como elementos estructurales la participación, aceptación, ayuda y cooperación.

Algunos estudios observacionales confirman que los programas de juego cooperativo estimulan un incremento de la conducta cooperativa espontánea entre niños/as de guardería durante el tiempo libre (Orlick, Mc Nally y O'Hara, 1978), en el juego libre que se realiza en la habitación de juego (Jensen, 1979) y entre los/as preescolares durante el juego libre en un gimnasio (Orlick y Foley, 1979).

7.11 EL JUEGO EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE

El juego tal y como lo ve Huizinga³² es una actividad voluntaria que se desarrolla dentro de unos límites temporales y espaciales, según unas reglas absolutamente obligatorias, aunque libremente aceptadas, acción que tiene su fin en sí misma y va acompañada de tensión y de alegría, y de la conciencia de ser de otro modo que en la vida corriente; por lo tanto es una herramienta más que válida para el proceso de enseñanza-aprendizaje que se lleva a cabo en los centros de Educación Primaria, contribuyendo en su acción a alcanzar las finalidades educativas que marcan los actuales diseños curriculares base del

³² EL JUEGO EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE, www.efdeportes.com/efd86/juego.htm
(artículo tomado de internet)

sistema educativo actual. Pero, ¿cómo debe ser ese juego para que sea realmente educativo?

El juego debe estar incluido en los proyectos educativos no sólo porque los niños sientan la necesidad de jugar, sino como medio de diagnóstico y conocimiento profundo de las conductas de los alumnos. El juego facilita el desarrollo de los diferentes aspectos de la conducta del niño: de carácter, de habilidades sociales, de dominios motores y el desarrollo de las capacidades físicas; al tiempo que entrañan experiencias diversificadas e incluyen incertidumbre facilitando la adaptación y como consecuencia, la autonomía en todos los ámbitos de la conducta del niño.

El docente deberá tener en cuenta que el juego supone una acción motriz por lo que tal y como señala Florence deben cumplirse una serie de premisas que recogen las principales líneas metodológicas constructivistas en las que se basa el actual sistema educativo, como son la:

Participación	Variedad
Progresión	Indagación
Significatividad	Actividad
Apertura	Globalidad

En definitiva, para que un juego se convierta en un medio educativo, es necesario que se den y que se crean una serie de condiciones:

- Deben potenciar la creatividad, esta es una de las características que ofrecen al juego más relevancia a la hora de su uso en la enseñanza.
- Deben permitir en primera instancia el desarrollo global del niño, pudiéndose posteriormente potenciar aspectos más específicos.

- Deben eliminar el exceso de competitividad, buscándose más lo cooperativo que lo competitivo. Así se evitarán que destaquen siempre los mismos jugadores; dándose más importancia al proceso que al resultado.
- Debe ser gratificante, y por lo tanto motivantes y de interés para el alumno.
- Debe suponer un reto para el alumno (estímulo), pero que este sea alcanzable.
- Debido a su carácter global , el juego debe ayudar y ayuda en el desarrollo de todos los ámbitos del niño:

Cognitivo:

- Conoce, domina y comprende el entorno
- Se descubre a sí mismo
- Obtiene nuevas experiencias que le ofrecen solucionar problemas

Motriz:

- Factor de estimulación
- Desarrollo percepción y confianza en el uso del cuerpo

Afectivo

- Contribuye al equilibrio y dominio de sí mismo
- Refugio ante dificultades
- Entretenimiento y placer
- Le permite expresarse, liberar tensiones

Social

- Facilita el proceso de socialización
- Aprende normas de comportamiento

7.12 EL JUEGO SEGÚN PIAGET

Una perspectiva "activa", en la que el juego y los juguetes son considerados como "materiales útiles" para el desarrollo psicomotor, sensorio motor, cognitivo, del pensamiento lógico y del lenguaje en el niño, abriría de forma inmediata el camino de Piaget para la elaboración de una Teoría estructuralista del juego, a partir de los estudios sobre la dinámica interior de las funciones mentales del niño.

Piaget incluyó los mecanismos lúdicos en los estilos y formas de pensar durante la infancia, para Piaget el juego se caracteriza por la asimilación de los elementos de la realidad sin tener aceptar las limitaciones de su adaptación.

Esta Teoría piagetiana viene expresada en "La formación del símbolo en el niño" (1973, 2^o reimpresión.) en donde se da una explicación general del juego y la clasificación y correspondiente análisis de cada uno de los tipos estructurales de juego: ya sean de ejercicio, simbólicos o de reglas.

7.13 CLASIFICACIÓN DE JUEGOS SEGÚN PIAGET³³

- Juegos de ejercicio: característicos del estadio sensorio-motor. El cuerpo es la fuente de actividad entonces los juegos serán chuparse los dedos, mirarse las manos, jugar con la voz...
- Juegos simbólicos o de ficción: se corresponden con el pensamiento preoperatorio. Previo a esto se da una ritualización lúdica que consiste en la reproducción de una secuencia de actividades con el único objetivo de cumplir todos los pasos. Antes del símbolo es necesaria la adquisición de una imagen mental que aporte el aspecto representacional que necesita la ritualización para

³³ PIAGET,J, (1961)La formación del símbolo en el niño. Mexico: F.C.E. pag.205-209

prescindir del objeto. Por ejemplo, jugar a que se duerme con una almohada. En este caso el objeto que sustituye a la almohada, en tanto remite a una imagen mental que imita en forma interiorizada la actividad de dormir.

- Juegos reglados: es posible jugarlos desde que se adquiere el pensamiento operatorio concreto. Al haber una regla, se tiene en cuenta la opinión del otro y no solamente el de un jugador.

7.14 CLASIFICACIÓN DEL JUEGO

Para poder valorar el posible papel que le corresponde al juego en la educación infantil y primaria, es importante distinguir entre los diferentes tipos de juegos, porque el papel que desempeña el juego a lo largo del desarrollo del individuo varía en función del tipo de juego concreto al que nos refiramos, y de la etapa evolutiva en la que se encuentre el individuo.

Normalmente se clasifican en función de sus contenidos o en función del número de participantes, es decir, juegos individuales, colectivos o sociales. En realidad, las diferentes tipologías propuestas para describir los juegos dependen muchísimo del marco teórico a partir del cual se estudian. Nosotros aquí nos vamos a detener en dos clasificaciones, ya clásicas, la de Rüssel y la de Piaget.

La Clasificación del juego de Rüssel es de gran interés educativo. Parte de un criterio muy amplio de juego, en el que incluye todas las formas de actividad lúdica. Considera que el juego es la base existencial de la infancia, una manifestación de la vida que se adapta perfectamente a la “inmadurez” del niño, al desequilibrio en el desarrollo de las diversas funciones (Rüssel, 1970).

Rüssel clasifica el juego en cuatro grandes modalidades, en gran parte interrelacionadas entre sí:

- Juego configurativo. En él se materializa la tendencia general de la infancia a “dar forma”, la tendencia a la configuración la proyecta el niño en todos los juegos, de modo que la obra resultante (mosaico de piezas de colores, la configuración de un personaje simbólico, etc.) dependen más del placer derivado de la actividad que de la intención planeada e intencional de configurar algo concreto, el niño goza dando forma, y mientras lleva a efecto la acción, más que con la obra concluida.

- Juego de entrega. Los juegos infantiles no sólo son el producto de una tendencia configuradora, sino también de entrega a las condiciones del material. Puede predominar una de las dos tendencias, quedando la otra como un elemento de cooperación y ayuda en el juego. En los juegos de entrega hay siempre una relación variable entre configuración y entrega. Por ejemplo en el juego de la pelota por un lado el niño se ve arrastrado a jugar de un modo determinado por las condiciones del objeto (rebota, se escurre de las manos, se aleja, etc.), pero, por otro, termina por introducir la configuración (ritmo de botes, tirar una vez al aire, otra al suelo, etc.).

Hay gran variedad de juegos de entrega: bolos, aros, peonzas, juegos con agua, correr con monopatín, instrumentos de arrastre, etc.

- El juego de representación de personajes. Mediante este juego el niño representa a un personaje, animal o persona humana, tomando como núcleo configurativo aquellas cualidades del personaje que le han llamado particularmente la atención. Se esquematiza el personaje en un breve número de rasgos: así por ejemplo, del león no toma más que el rugir y el andar felino, del jefe de estación tocar el silbato y enseñar la banderola. En la representación de personajes se produce una asimilación de los mismos y un vivir la vida del otro con cierto olvido de la propia. Este doble salir de sí mismo hace que el juego representativo implique una cierta mutación del yo que, por un lado se olvida de sí y por otro se impregna del otro.

- El juego reglado. Es aquel en el que la acción configuradora y el desarrollo de la actividad han de llevarse a cabo en el marco de unas reglas o normas, que

limitan ciertamente la acción, pero no tanto que dentro de ellas sea imposible la actividad original, y en gran modo libre del yo. La regla no es vista por el jugador como una traba a la acción sino, justamente al contrario, como lo que promueve la acción. Los niños suelen ser muy estrictos en la exigencia y acatamiento de la regla, no con sentido ordenancista, sino porque ven en el cumplimiento de la misma, la garantía de que el juego sea viable y por eso las acata fácilmente. Acatamiento que va asociado también a un cierto deseo de orden y seguridad, implícito en gran número de juegos infantiles y adultos. El juego de reglas es uno de los que más perdura hasta la edad adulta, aunque el niño mayor y el adulto no ven ya la regla como una exigencia cuasi-sagrada, sino como un conjunto de reglamentaciones dentro de las cuales hay que buscar toda oportunidad posible para ganar. El fin no es ya jugar sino ganar.

Por otra parte Piaget, ha establecido una secuencia común del desarrollo de los comportamientos de juego, acumulativa y jerarquizada, donde el símbolo reemplaza progresivamente al ejercicio, y luego la regla sustituye al símbolo sin dejar por ello de incluir el ejercicio simple:

- **Los juegos simbólicos:** Son característicos de la etapa pre conceptual (2-4 años). Implican la representación de un objeto por otro. El lenguaje, que también se inicia a esta edad, ayudará poderosamente a esta nueva capacidad de representación. Otro cambio importante que aparece en este momento es la posibilidad de los juegos de ficción: los objetos se transforman para simbolizar otros que no están presentes, así, un cubo de madera se convierte en un camión, una muñeca representa una niña, etc.

Lo fundamental no son ya las acciones sobre los objetos, sino lo que éstos y aquéllas representan. El niño empieza a “hacer como si”: atribuye a los objetos toda clase de significados más o menos evidentes, simula acontecimientos imaginados interpreta escenas creíbles mediante roles y personajes ficticios o reales, y coordina, a un nivel cada vez más complejo, múltiples roles y distintas situaciones. Estas formas de juego evolucionan, acercándose cada vez más con los años a la realidad que representan. La mayor parte de los juegos simbólicos implican movimientos y actos complejos que pudieron,

anteriormente, ser objeto de juegos de ejercicio sensorio-motor en secuencias motrices aisladas (atornillar, apretar, golpear, etc.). Estos movimientos se subordinan, en el contexto del juego simbólico, a la representación y a la simulación que ahora se convierten en la acción predominante.

En esta etapa del desarrollo, la interiorización de los esquemas le permite al niño un simbolismo lúdico puro. El proceso de pensamiento, hasta ahora unido estrechamente a lo inmediato, al presente, a lo concreto, se vuelve más complejo. El niño tiene ahora acceso a los acontecimientos pasados y puede anticiparse a los que van a venir. Sus juegos están marcados entonces por la máxima utilización de esta nueva función: simulación, ficción y representación, invención de personajes imaginados y reproducción de acontecimientos pasados que acompañan la actividad lúdica en el transcurso de esta etapa, caracterizando las conductas particulares.

A partir de la etapa intuitiva; (4-7 años) el simbolismo puro va perdiendo terreno a favor de juegos de fantasía más socializados, que, al realizarse más frecuentemente en pequeños grupos, aproximan al niño a la aceptación de la regla social. El pensamiento intuitivo es una clase de pensamiento con imágenes que conduce al inicio de la lógica.

Las actividades lúdicas de este nivel implican un interés por la manipulación sobre los conjuntos, por los reagrupamientos ordenados de manera lineal según un solo principio de orden, y por el montaje de elementos múltiples y la organización de las partes de un conjunto. Sin embargo, las características mismas del nivel intuitivo ponen en evidencia el límite del razonamiento de los niños de esta edad, ya que éstos tienden a centrarse sobre un solo aspecto de la situación y a desestimar otras dimensiones presentes, además de ser poco dados a considerar los objetos o acontecimientos desde un punto de vista distinto al suyo.

7.15 INTELIGENCIA INTRAPERSONAL

Las personas con inteligencia intrapersonal³⁴ suelen auto motivarse y requieren desafíos constantes para conocerse mejor y mejorar sus reacciones ante las situaciones, Las actividades grupales, en especial los juegos de rol, pueden ser una forma de mostrarle los sentimientos de otros y que pueda compararlos con sí mismo.

También le parecerán interesantes las actividades individuales para ayudar a desarrollar en conjunto su inteligencia y la empatía, todas las actividades que sean individuales pero que necesiten de seguir reglas serán buenas y las actividades grupales o de expresión de los sentimientos, también.

7.16. ¿QUÉ SON LOS JUEGOS DE ROL?³⁵

Los Juegos de Rol son una actividad lúdica en la que los jugadores interpretan un papel en una historia cuyo final desconocen. En un Juego de Rol, los jugadores asumen el papel (de ahí la palabra rol) de unos personajes que se ven enfrentados a una serie de aventuras, ideadas por otro jugador (a quien se denomina comúnmente Director de Juego). El Director de Juego crea la base de una historia y los jugadores la van moldeando y retocando a partir de las acciones que realizan sus personajes a lo largo de la trama. El objetivo del juego es llegar hasta el final del relato, desentrañando el misterio, liberando a la doncella cautiva, desenmascarando al traidor.

³⁴ <http://www.entrepadres.com/4294/la-inteligencia-intrapersonal-en-los-ninos>

³⁵ Artículo tomado por internet, <http://portal.educar.org/foros/juegos-de-rol-como-herramienta-educativa>

Pues bien, de eso se trata un Juego de Rol, que asumas un papel (como el actor en la película). Pero al contrario que su guión, el tuyo no es rígido. Tus acciones, tus palabras, tu actuación, pueden cambiar el devenir del relato. En el juego se introduce un sistema basado en tiradas de dados para dar un cierto grado de aleatoriedad a las posibilidades de éxito en las acciones.

7.16.1 ¿Qué puede aportar un juego de rol a los conceptos?

En cuanto a conceptos, la mayor aportación de un Juego de Rol se refiere a la importancia del aprendizaje. Como bien sabemos, la base del aprendizaje se basa en la utilidad práctica que vea el alumno en aquello que está aprendiendo. Mediante el Juego de Rol podemos convertir en extremadamente significativos aspectos de una materia que no lo eran para el alumno. A un alumno extremadamente interesado por la botánica le puede parecer apasionante saber qué son los pistilos de una flor, pero probablemente al resto les importará más bien poco. Sin embargo, si ese conocimiento es el único que les permitirá encontrar el antídoto para el veneno que está a punto de acabar con la vida del rey, pasa a tener una importancia extraordinaria.

Por otro lado, la cantidad de información que durante el juego reciben y procesan los alumnos es increíble, y al estar motivados por el transcurrir de la historia, la asimilan y procesan a una velocidad muy superior a lo que conseguiríamos habitualmente mediante una clase "tradicional".

7.16.2 ¿Qué puede aportar un juego de rol a los procedimientos?

En un Juego de Rol se llevan a cabo operaciones de proceso de información casi de forma continuada. Al estar basados principalmente en el diálogo, el trabajo de desarrollo de la comprensión y expresión orales (que tan injustamente obviamos a veces en el aula por falta de tiempo) es constante, ayudando a usar al alumno todo su potencial en estos campos. Además, el uso continuo de cálculos para averiguar los resultados de las acciones (las tiradas de dado se modifican en muchas ocasiones según varíe la metodología de dichas acciones) puede ayudar a mejorar de forma evidente el empleo del cálculo mental. Asimismo, el alumno tiende a la realización de esquemas, mapas conceptuales a fin de organizar los datos que se le van dando para resolver el entramado de la partida.

Busca información, toma notas, las discute con sus compañeros de juego, elaboran esquemas de actuación y los llevan a la práctica. ¿Nos suena de algo todo esto? Pues sí, es exactamente el mismo proceso que se debe realizar cuando les pedimos que hagan un trabajo en grupo. Y todo eso lo hace de forma voluntaria y, además, divirtiéndose. Por otro lado, el incremento de actividad lectora es sustancial. Alumnos que rechazaban la lectura por tediosa o carente de interés, empiezan a buscar libros referentes al tema que están jugando, manejan gruesos manuales de hasta 300 o 400 páginas para aprender más sobre los Juegos de Rol, etc.

7.16.3 Aportes de los juegos de rol Beneficios en la educación

- El juego, en general, es fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje: a la hora de aprender, la calidad con que una persona aprende algo se basa en la utilidad práctica que le encuentre a dicho conocimiento, el

juego permite acceder al conocimiento de forma significativa, pues convierte en relevantes, informaciones que serían absurdas de otra manera.

- Cálculo mental, aprendizaje de accidentes geográficos y nombres, adquisición de soltura a la hora de esquematizar y tomar notas...
- Otro gran aporte de estos juegos en beneficio del desarrollo educativo, es la promoción de la lectura como medio lúdico y recreativo, lo que a la larga favorece la creación de hábitos que ayudan a superar muchas de las dificultades que surgen en los estudios como consecuencia de una deficiente lectura comprensiva, por falta de motivación.
- Otro aspecto que ayuda a desarrollar los juegos de rol es la adquisición de una gran riqueza expresiva. Con estos juegos se desarrolla una gran riqueza de vocabulario, otro de los grandes déficit que suele ser origen del fracaso escolar.

Aporte a determinadas actitudes

- Al desarrollo de la empatía y la tolerancia: mediante estos juegos se aprende a meterse en la piel de "otro" y empezar a plantearse qué sienten los demás en situaciones que pueden ser ajenas en un principio.
- A la socialización: el Juego de Rol fomenta el apoyo mutuo y la relación en términos de igualdad. Como ya se ha dicho: no se trata de juegos competitivos, sino cooperativos.
- A la potenciación de habilidades no explotadas y comprensión de aspectos no desarrollados de la personalidad.
- A la toma de conciencia y responsabilidad: a lo largo del juego, los participantes se enfrentan a decisiones que llevan a sus correspondientes consecuencias. Esto es importante para crear en el individuo una consciencia más amplia de sus actos.
- A la sublimación de los aspectos reprimidos de la personalidad: al ser un juego en el que cada uno interpreta un personaje, en la mayoría de los casos el

personaje encarnado es una proyección de ciertos aspectos reprimidos en el jugador.

- A la capacidad de trabajo en grupo y toma de decisiones, habilidades que son de gran importancia en la sociedad, y muy valoradas a la hora de buscar un trabajo.
- A la capacidad de improvisación y resolución de problemas, pues se basan en plantear situaciones que han de ser resueltas en función de las habilidades del personaje.
- Los juegos de rol de fantasía han servido para ayudar a grupos de niños entre ocho y nueve años socialmente inadaptados. Estos desarrollaron habilidades de cooperación mutua.
- Tras pasar un test de personalidad en jugadores habituales a este tipo de juegos, no se encontró ninguna desviación de la personalidad, con la posible excepción de un incremento en el factor Q1 (inclinación a la experimentación, liberal, librepensador).
- niños, demuestra un mayor desarrollo para alumnos de Primaria y Secundaria de las habilidades de escritura, vocabulario y organización de estructuras verbales.

7.17. ¿QUE SON LOS JUEGOS DE EQUILIBRIO?³⁶

En todas las actividades físico-deportivas, el equilibrio desempeña un papel muy importante en el control corporal. Un equilibrio correcto es la base fundamental de una buena coordinación dinámica general y de cualquier actividad autónoma de los miembros superiores e inferiores.

³⁶ <http://www.efdeportes.com/efd130/la-coordinacion-y-el-equilibrio-en-el-area-de-educacion-fisica.htm> (artículo tomado de internet)

En general, el equilibrio podría definirse como “el mantenimiento adecuado de la posición de las distintas partes del cuerpo y del cuerpo mismo en el espacio”. El concepto genérico de equilibrio engloba todos aquellos aspectos referidos al dominio postural, permitiendo actuar eficazmente y con el máximo ahorro de energía, al conjunto de sistemas orgánicos.

Contreras (1998): mantenimiento de la postura mediante correcciones que anulen las variaciones de carácter exógeno o endógeno.

García y Fernández (2002): el equilibrio corporal consiste en las modificaciones tónicas que los músculos y articulaciones elaboran a fin de garantizar la relación estable entre el eje corporal y eje de gravedad.

7.17.1 TIPOS DE EQUILIBRIO Y CLASIFICACIÓN

García y Fernández (2002), Contreras (1998), Escobar (2004) y otros autores, afirman que existen dos tipos de equilibrio:

Equilibrio Estático: es el control de la postura del cuerpo sin tener en cuenta el desplazamiento.

Equilibrio Dinámico: es la reacción de un sujeto en desplazamiento contra la acción de la gravedad.

7.17.2 FACTORES QUE INTERVIENEN EN EL EQUILIBRIO

El equilibrio corporal se construye y desarrolla en base a las informaciones viso-espacial y vestibular. Un trastorno en el control del equilibrio, no sólo va a producir dificultades para la integración espacial, sino que va a condicionar en control postural. A continuación, vamos a distinguir tres grupos de factores:

Factores Sensoriales: son órganos sensorio motores, sistema laberíntico, sistema plantar y sensaciones cenestésicas.

Factores Mecánicos: Fuerza de la gravedad, centro de gravedad, base de sustentación, peso corporal.

Otros Factores: es en la que está implícita la Motivación, capacidad de concentración, inteligencia motriz, autoconfianza.

7.17.3 PROCESO EVOLUTIVO DEL EQUILIBRIO

Educación Primaria (6-12 años): Los juegos de los niños/as, generalmente motores, contribuyen al desarrollo del equilibrio tanto estático como dinámico. Las conductas de equilibrio se van perfeccionando y son capaces de ajustarse a modelos.

Educación Secundaria y Bachillerato (12-18 años): Se adquiere mayor perfección y se complican los equilibrios estáticos y dinámicos. Muchos otros autores, señalan que esta etapa es idónea para la mejora del equilibrio dinámico. En edades más avanzadas, aparece cierta involución en dicha capacidad, debido al deterioro del sistema nervioso y locomotor, acentuándose ésta con la inactividad.

7.17.4 EVALUACIÓN DEL EQUILIBRIO

Al igual que con otras capacidades, el equilibrio es susceptible de valoración y medida. Para detectar posibles retrasos a nivel de equilibrio estático podemos emplear las pruebas que Ozeretski y Guilmain (citados por Jiménez, 2002), nos ofrecen:

Mantenerse inmóvil un mínimo de diez segundos de puntillas y con los pies juntos (4 a 5 años).

Mantenerse sobre una pierna, a la “pata coja”, sin moverse durante diez segundos por lo menos (5 a 6 años).

Con los ojos cerrados y los pies juntos permanecer inmóvil sesenta segundos (6 años).

Permanecer de puntillas con los pies juntos y ojos cerrados un mínimo de quince segundos (9 a 10 años).

Mantenerse sobre una pierna con los ojos cerrados durante diez segundos por lo menos (9 a 10 años).

7.18 EN QUE CONSISTE EL TEST DE BAR-ON Y JAMES PARKER?

El test³⁷ de bar-on (2000) es una medida de autor reporte con 60 ítems en su forma larga y 15 ítems en su forma corta, el cual se desarrolla para medir los diferentes componentes factoriales del modelo de inteligencia emocional de bar on, de esta forma el test incluye cinco escalas en su forma corta y ocho escalas en su forma larga. Como nuestro proyecto de investigación hace énfasis en su forma corta las cinco escalas son (intrapersonal, interpersonal, manejo del estrés, adaptabilidad, estado de ánimo general).

³⁷ Pedro Galvis y Evaldo Rubio. Relación entre el coeficiente emocional y el desarrollo motor. Pág. 31.

7.18.1 CARACTERIZACIÓN DE LAS ESCALAS³⁸

ESCALA INTRAPERSONAL: los estudiantes entienden sus emociones, son capaces de expresar sus sentimientos y necesidades

ESCALA INTERPERSONAL: es muy probable que los estudiantes tengan relaciones interpersonales satisfactorias. Son buenos escuchando y son capaces de comprender y apreciar los sentimientos de los otros.

ESCALA DE ADAPTABILIDAD: los estudiantes son flexibles, realistas y efectivos en el manejo del cambio son buenos para hallar formas positivas de negociar problemas cotidianos.

ESCALA DE MANEJO DEL ESTRÉS: los estudiantes son generalmente calmados y trabajan bien bajo presión, Son raramente impulsivos

ESCALA ESTADO DE ANIMO GENERAL: los estudiantes son optimistas. También pueden tener una perspectiva positiva y ser típicamente agradables.

³⁸ Pedro Galvis y Evaldo Rubio. Relación entre el coeficiente emocional y el desarrollo motor. Pág. 31

DEFINICIÓN DE ESCALAS

	DEFINICION	INDICADORES
INTERPERSONAL	<p>Es definido en términos básicos, el concepto 'interpersonal' es utilizado para referirse a tipos de comunicaciones, relaciones y vínculos que se establecen entre dos o más personas. La condición exactamente opuesta es la de 'intrapersonal', ya que esta implica fenómenos o situaciones en las cuales una persona está en íntimo contacto consigo mismo en vez de abrirse hacia el mundo exterior. Comúnmente, el término 'interpersonal' se usa para señalar capacidades de ese tipo que suponen que los individuos de características</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Establece y mantiene relaciones sociales buenas. ❖ Suelen ser simpáticos y con buen sentido del humor. ❖ Les gusta organizar eventos, dirigir equipos. ❖ Percibe los sentimientos, pensamientos, motivaciones, conductas y estilo de vida de los demás. ❖ Saben escuchar, se comprometen con los problemas de los demás y les interesa ayudarlos.

	interpersonales tienen facilidad para relacionarse con otros y para establecer vínculos de diverso tipo con sus pares.	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Asumen diversos roles dentro de un grupo. <p>Flexibilidad para entender otros puntos de vista.</p>
ADAPTABILIDAD	Capacidad para acomodarse a los cambios en las situaciones sin que ello redunde en una reducción de eficacia y su compromiso. A su vez, esta capacidad está relacionada con la relativa a entender y apreciar perspectivas diferentes de una situación y la capacidad para adaptarse a nuevas circunstancias que modifican las ya conocidas. Supone la posibilidad de cambiar o adaptar nuevos enfoques en función de los requerimientos, evaluando y cuestionando lo que se estaba realizando para encontrar nuevas ideas	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Son flexibles en la manera de ver y responder ante situaciones diversas. ❖ Están abiertas a escuchar y poner en práctica diferentes ideas y formas de hacer las cosas. ❖ Pueden cambiar su forma de pensar cuando las evidencias señalan que están equivocados. ❖ Son capaces de manejar prioridades cambiantes y hacer rápidas modificaciones en torno a ellas.

	o alternativas de mejora.	❖ Son ágiles, sinérgicos y capaces de reaccionar ante los cambios sin rigidez.
ESTADO DE ANIMO GENERAL	El estado de ánimo es el humor o tono sentimental, agradable o desagradable, que acompaña a una idea o situación y se mantiene por algún tiempo. Es un estado, una forma de estar o permanecer, que expresa matices afectivos y cuya duración es prolongada, de horas o días. Cuando este tono se mantiene habitualmente o es el que predomina a lo largo del tiempo, hablamos de humor dominante o estado fundamental de ánimo.	<p>❖ La FELICIDAD favorece la recepción e interpretación positiva de los diversos estímulos ambientales. No es fugaz, como el placer, sino que pretende una estabilidad emocional duradera.</p> <p>❖ La IRA es el componente emocional del complejo AHÍ (agresividad, hostilidad, ira) La hostilidad por su parte, haría referencia a la dimensión cognitiva, mientras que la</p>

		<p>agresividad sería la manifestación conductual.</p> <p>❖ El MIEDO componente patológico son los trastornos de ansiedad, que están relacionados con una reacción de miedo desmedida e inapropiada. Es una de las reacciones que produce mayor cantidad de trastornos mentales, conductuales, emocionales y psicosomáticos.</p>
--	--	--

7.18.2. CRITERIOS DE ESCALA INTRAPERSONAL

	Definición	Indicadores
Autocontrol	<p>El autocontrol es la <u>capacidad consciente de regular los impulsos de manera voluntaria</u>³⁹, con el objetivo de alcanzar un mayor equilibrio personal y relacional.</p> <p>Una persona con autocontrol puede manejar sus emociones y regular su comportamiento.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Impulsos ➤ Seguridad ➤ Culpabilidad ➤ Preocupación ➤ Depresión ➤ Ira ➤ Justicia. ➤ Falta de autovaloración ➤ Falta de aceptación del cuerpo ➤ Suerte
Adaptabilidad	<p>La adaptabilidad es la flexibilidad para afrontar los cambios, desafíos y nuevas situaciones.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Adaptan sus reacciones y tácticas a las circunstancias cambiantes. Son flexibles en su visión de los hechos.

³⁹ <http://www.isabelsalama.com/autocontrol%20emocional%20I.htm>

7.18.3. CRITERIOS DE ESCALA MANEJO DEL ESTRÉS

	Definición	Indicadores
Automotivación	<p>La automotivación⁴⁰ es darse a uno mismo las razones, impulso, entusiasmo e interés que provoca una acción específica o un determinado comportamiento.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Dificultades ✓ Cansancio ✓ Fracaso ✓ Optimismo ✓ Impulsos ✓ Entusiasmos ✓ Interés ✓ comportamiento
Control de impulsos ⁴¹	<p>Funciones mentales que regulan y generan resistencia ante el deseo súbito e intenso de hacer algo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Preocupación excesiva por un aspecto concreto ✓ Necesidad imperiosa de realizarla ✓ Sensación de inquietud incómoda, en cuanto a la conducta, conductas impulsivas

⁴⁰ <http://automotivacion.wordpress.com/2010/10/25/%C2%BFque-es-automotivacion/>

⁴¹ <http://crisuki.files.wordpress.com/2009/10/trastorno-del-control-de-impulsos1.pdf>

8. DISEÑO METODOLÓGICO

El proyecto de investigación es de tipo analítico descriptivo ya que trata de⁴² describir datos que tengan un impacto en la vida de las personas a las que rodea la investigación. El objetivo de la investigación analítico descriptiva consiste en llegar a conocer las situaciones, costumbres y habilidades predominantes a través de la descripción exacta de las actividades. La meta de la investigación descriptiva no se limita a la recolección de datos, sino a la predicción e identificación de las relaciones que existen entre dos o más variables. La investigación no se centra solo a la tabulación de datos; por el contrario recogen información sobre las observaciones.

De acuerdo con esto se expone y se resume la información para luego analizar los resultados, con el fin de extraer generalidades significativas que contribuyan al conocimiento., se realizará en torno a un instrumento de investigación que hace referencia a un estudio de caso.

Dentro de este tipo de investigación analítico descriptiva encontramos el método del estudio de caso⁴³ el cual se ajustaba a los intereses del grupo investigativo, adoptando así esta técnica de aprendizaje en la que el sujeto se enfrenta a la descripción de una situación específica que plantea un problema, debe ser comprendido, valorado y resuelto por un grupo de personas a través de un proceso de discusión. Dicho en otras palabras el estudiante se enfrenta a un problema concreto, es decir, a un caso, que describe una situación de la vida. Debe ser capaz de analizar una serie de hechos, referentes a un campo particular del conocimiento, para llegar a una decisión razonada en pequeños grupos de trabajo.

⁴² introducción a la metodología de la investigación empírica. (artículo tomado de internet)
<http://books.google.com.co/books?id=bjJYAButfB4C&pg=PA253&dq=tipos+de+investigacion//>
(consulta 27 de febrero de 2011).

⁴³ *Ibíd.*, p 10.

En esta perspectiva el grupo de investigación tiene en cuenta el Integrar la teoría y la práctica a través de la aplicación de estrategias de enseñanza y de aprendizaje que conecten eficazmente el conocimiento con el mundo real.

De acuerdo con lo anteriormente mencionado es necesario tener en cuenta que para este método de investigación es importante citar las siguientes características:

- Los casos deben plantear una situación real.
- La descripción del caso debe provenir del contacto con la vida real y de experiencias concretas y personales de alguien.
- No debe sugerir soluciones sino proporcionar datos concretos para reflexionar, analizar y discutir en grupo las posibles salidas.

Mediante el estudio de caso se lleva al estudiante a reflexionar y a contrastar sus conclusiones con las de otros, a expresar sus sugerencias y a aceptar las de sus compañeros. De esta manera, el alumno se ejercita en el trabajo colaborativo y en la toma de decisiones en equipo.

La propuesta de intervención está basada en una observación y reflexión pedagógica mediante juegos que permiten la planificación y la estructuración a través del diario de campo en donde se tratara de identificar las relaciones que se dan en la clase de educación física en el desarrollo emocional de los niños en los grados 2, 3. De primaria, del colegio IED Vista Bella sede c.

La población a la que va dirigida esta propuesta se orienta hacia los niños de 2,3, Grados del colegio Vista Bella sede C, barrio San Cipriano; en la cual se ha encontrado la necesidad de fortalecer las habilidades de tipo emocional para generar en los estudiantes mejores relaciones interpersonales, mayor autoestima y afectividad, capacidad para valorar la realidad, capacidad de validar las emociones propias para generar una mejor relación con los demás, entre otras dimensiones que integran el moldeo de inteligencia utilizado por el grupo de investigación.

9. CARACTERIZACIÓN DE LA MUESTRA DE ESTUDIO

Con respecto a esto la población utilizada para esta investigación son los 5 estudiantes de cada cursos 201,301, del colegio IED Vista Bella que presenten los niveles más bajos de desarrollo emocional, entre los cuales las edades de los estudiantes oscilan de 7 a 9 años de edad. El grupo está conformado por 3 niños del género masculino y 2 niñas del género femenino de cada curso, ninguno de los niños presentan problemas cognitivos ni de discapacidad alguna que les impida llevar un proceso de formación integral de todas sus habilidades. El colegio IED Vista Bella se encuentra ubicado en el barrio san Cipriano entre la calle 170 y la autopista norte; los estudiantes se encuentran en un estrato socioeconómico que oscila entre 2 y 3, debido al sector en que viven.

10. INSTRUMENTOS PERTINENTES PARA LA INVESTIGACIÓN

Como instrumento de diagnóstico para la realización del proyecto es necesaria la utilización del test de coeficiente emocional de Bar –on en su forma corta, con los resultados obtenidos de la aplicación del test en los alumnos de los grados 201,301. Del colegio IED Vista Bella, se procederá a analizar y tabular esta información con el fin de determinar las dos escalas que presentan un nivel más bajo a nivel grupal, para proceder a formular la propuesta de intervención por medio de talleres pedagógicos que permitan fortalecer estas escalas.

Posteriormente hablamos de los juegos de intervención y reflexión pedagógica los cuales serán construidos por el grupo de investigación dentro de la propuesta pedagógica titulada “aceptar mis cambios para relacionarme mejor

con los demás”, y que tiene como propósito el fortalecimiento de aquellos niveles más bajos encontrados en el instrumento mencionado con anterioridad.

Los ítems generados en el test apuntan hacia las cinco escalas propuestas en el modelo de Bar-on y James Parker; cabe resaltar que el desarrollo del test no presenta un gran nivel de dificultad en cuanto a la comprensión de los ítems, por lo tanto permitirá que la obtención de datos sea óptima y verídica sin presentar influencias de tipo externo enfatizando en el desarrollo individual.

11. DIAGNÓSTICO

En la institución educativa distrital vista bella sede c ubicada en la calle 168 A #34^a- 45, atiende población estudiantil de preescolar a tercero grados en dos turnos (mañana y Tarde). Los grados segundo y tercero fueron los seleccionados para el desarrollo e intervención de nuestra tesis “desarrollo emocional de los niños en la clase de educación física por medio de los juegos en los grados segundo y tercero de primaria en la institución educativa vista bella sede c”.

Iniciamos con un grupo de veinticinco integrantes (25), estudiantes en el grado 201, (12)niñas y (13) niños. Y en el grado 301 un grupo de veinte y tres (23) estudiantes,(9) niñas y (12) niños con edades que oscilan entre los 7 a 9 años de edad

Objetivos:

- Implementar un test valido de coeficiente emocional “test de Barón”
- Identificar las escalas emocionales más bajas que presentan los niños según el test.
- Clasificar los juegos que ayuden a potenciar las escalas mas bajas en los niños del desarrollo emocional

12. ESTRUCTURACIÓN DE LAS FASES PARA EL DESARROLLO INVESTIGATIVO.

Las fases para el desarrollo de este trabajo se dividieron en cuatro momentos para facilitar la organización y realización del estudio. A continuación se presentan cada una de manera detallada explicando lo que se realiza paso a paso desde el momento en el que surge la necesidad de esta intervención pedagógica.

Fases	Descripción
<p style="text-align: center;">1. Fase</p>	<p>Antecedentes y estructuración.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Análisis, caracterización, problemática y selección del grado para llevar a cabo la investigación • Revisión teórica (creatividad, inteligencia emocional). • Consulta acerca de investigaciones realizadas. • Búsqueda de test pertinentes para el estudio de caso. Planteamiento de la pregunta problemita. • Estructuración de objetivos para la investigación. <p>Formulación de introducción, justificación y título del proyecto.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estructuración de las fases del desarrollo investigativo.

<p>2.Fase</p>	<p>Prueba piloto según protocolo y aplicación de test « Bar-On »</p> <ul style="list-style-type: none">• Búsqueda y obtención del test de Bar-On y James Parker.• Selección aleatoria de 5 estudiantes para realizar el pilotaje que permita analizar posibles dificultades a la hora de la ejecución del test oficial.• Análisis de la prueba piloto. Ver gráfica 7 y 8• Aplicación formal del test de Bar-On y James Parker a los 5 estudiantes de cada grado 2,3, del colegio IED Vista Bella.
---------------	---

<p>3. Fase</p>	<p>Organización, sistematización y análisis de la información</p> <ul style="list-style-type: none"> • Con la información proporcionada de la aplicación del test Bar-On y James Parker, se procederá a caracterizar la información por genero para reconocer si las escalas más bajas tenían un común denominador en ambos casos. • Caracterización de las escalas de inteligencia emocional del modelo de Bar-on y James Parker. • Se identificara las escalas que presentan mayor déficit a nivel grupal. • Con la información recolectada se procederá a sistematizar y graficar los datos arrojados por el test.
----------------	--

<p>4.Fase</p>	<p>Propuesta de intervención y reflexión pedagógica, cronograma y bibliografía.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Construcción de la propuesta de intervención y reflexión pedagógica con miras a potencializar los niveles más bajos en el desarrollo emocional y motor de los estudiantes a nivel grupal. • Planeación del organigrama de los juegos a realizar en la intervención pedagógica. • Elaboración de los juegos enfocados a potencializar dichas escalas de la inteligencia emocional. • Reflexión general acerca del impacto de la propuesta pedagógica de intervención diseñada por el grupo de investigación.
---------------	---

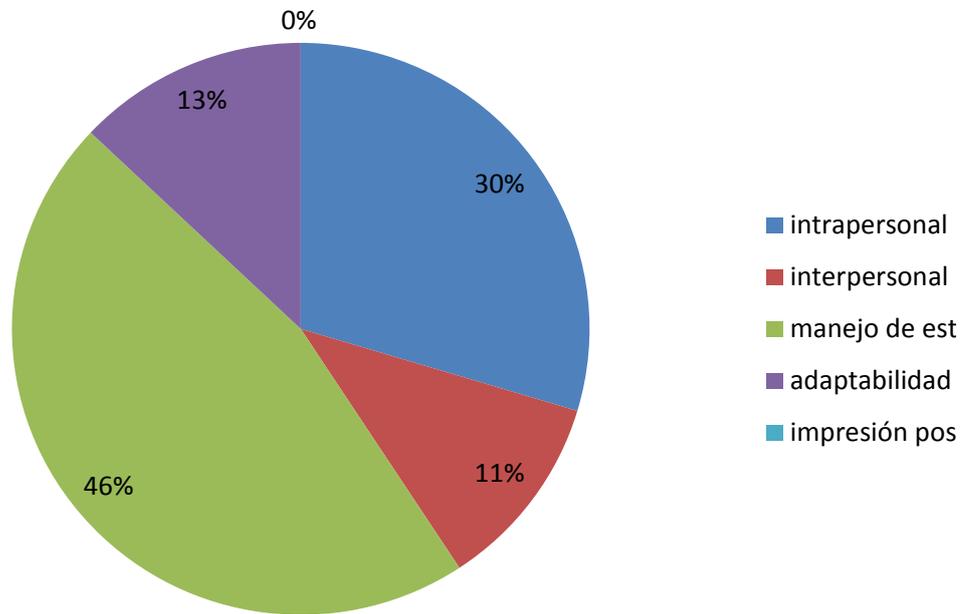
13.APLICACIÓN DEL TEST BAR-ON

La realización del test oficial efectuada en los grados 201 y 301 del colegio IED Vista Bella, con los 5 estudiantes de cada grado, el grupo de estudio permitió ratificar que las escalas que presentan una mayor dificultad en el grupo del 201 son en primer lugar el manejo de estrés seguida de la escala intrapersonal, en grupo del 301 son es en primer lugar el manejo de estrés, seguida de la escala adaptabilidad. Proporcionando la información necesaria para iniciar la construcción de los talleres de intervención y reflexión pedagógica pertinentes para este estudio de caso que permitiera el fortalecimiento del desarrollo emocional en la clase de educación física de los grados segundo y tercero de primaria del colegio IED Vista Bella.

RESULTADO GENERAL DEL TEST DE BAR-ON DEL GRADO 201

Escalas	Resultado general	1 escala > déficit	2 escala > déficit
No. de participantes	25		
intrapersonal	16		16
interpersonal	6		
manejo de estrés	25	25	
adaptabilidad	7		
impresión positiva	0		
Total	54		

GRAFICA 1



13.1 ANÁLISIS DESCRIPTIVO

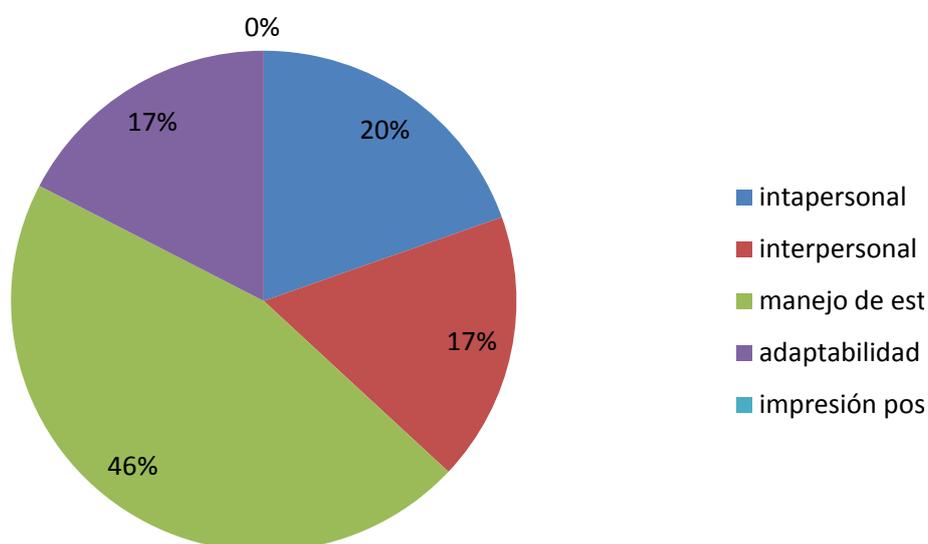
La aplicación del test en el grupo de estudio en su totalidad, evidencia que la escala manejo de estrés presenta mayor debilidad debido a que está presente en 21 niños con un porcentaje del 46 %, seguida de la intrapersonal con un 30%, oposición la escala que demuestra el mayor índice de fortaleza es la interpersonal en general con un valor de 11%.

En la aplicación del test de Bar-On se logró evidenciar gracias a los resultados obtenidos, que las dos escalas que presentan mayor dificultad a nivel de inteligencia emocional en la totalidad de los 25 niños del grado segundo del colegio Vista Bella y a los que se les aplicó este test son: en primer lugar la escala manejo de estrés y en segundo lugar la escala intrapersonal.

RESULTADO GENERAL DEL TEST DE BAR-ON DEL GRADO 301

Escalas	Resultado general	1 escala > déficit	2 escala > déficit
No. de participantes	23		
intrapersonal	9		9
interpersonal	8		
manejo de estrés	21	21	
adaptabilidad	8		
impresión positiva	0		
Total	46		

GRAFICA 2



ANÁLISIS DESCRIPTIVO

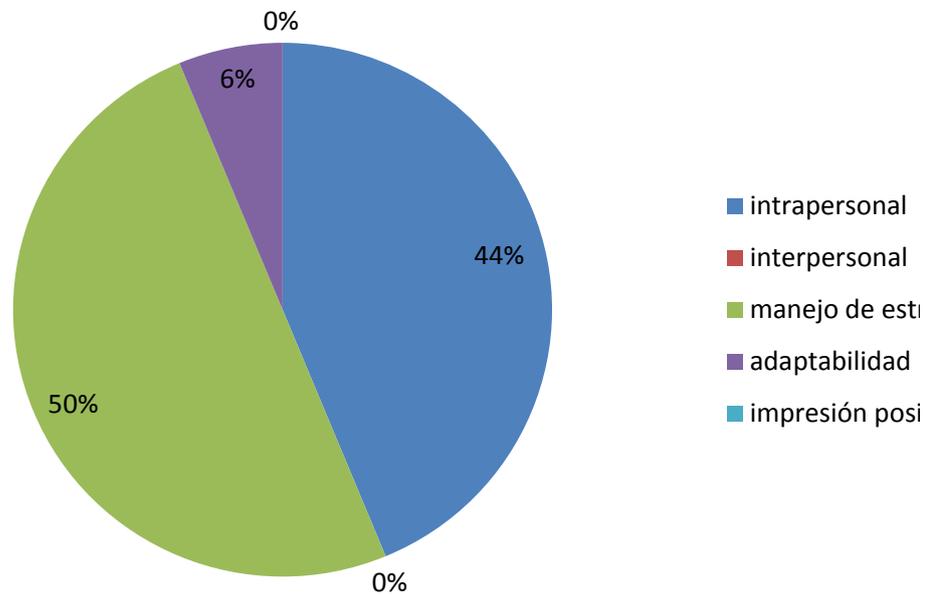
La aplicación del test en el grupo de estudio en su totalidad, evidencia que la escala manejo de estrés presenta mayor debilidad debido a que está presente en 21 niños con un porcentaje del 46 %, seguida de la intrapersonal con un 20%, muy seguida de las escalas interpersonal y adaptabilidad con un porcentaje del 17% respectivamente. En oposición la escala que demuestra el mayor índice de fortaleza es la de estado de ánimo en general con un valor de 0%, En la aplicación del test de Bar-On se logró evidenciar gracias a los resultados obtenidos, que las dos escalas que presentan mayor dificultad a nivel de inteligencia emocional en la totalidad de los 23 niños del grado tercero del colegio Vista Bella y a los que se les aplicó este test son: en primer lugar la escala manejo de estrés y en segundo lugar la escala intrapersonal.

GÉNERO FEMENINO GRADO 201 GRÁFICAS

En las siguientes tablas se presentaran las cinco escalas que componen el modelo de Bar-On y James Parker, para así poder observar cuál es la escala con el mayor índice de déficit en las 12 niñas del género femenino., el resultado general y el número de casos que evidencia la primera escala con respecto a las demás.

TABLA DE DATOS DEL GÉNERO FEMENINO		
ESCALAS CON MAYOR DÉFICIT		
Escalas	Resultado general	1 ESCALA > DÉFICIT
NO PARTICIPANTES	DE 12	
INTRAPERSONAL	7	7
INTERPERSONAL	0	
MANEJO DE ESTRÉS	8	8
ADAPTABILIDAD	1	
IMPRESIÓN POSITIVA	0	
TOTAL	12	

GRAFICA 3



ANÁLISIS DESCRIPTIVO

De acuerdo a los valores que arrojo la gráfica en cuanto al género femenino se refiere, encontramos que la escala con mayor déficit es el manejo de estrés con un porcentaje del 50%, seguida de la intrapersonal con él un porcentaje del 44% y la adaptabilidad con el porcentaje restante del 6%, debido a que las otras 2 escalas no representaron niveles significativos para el estudio.

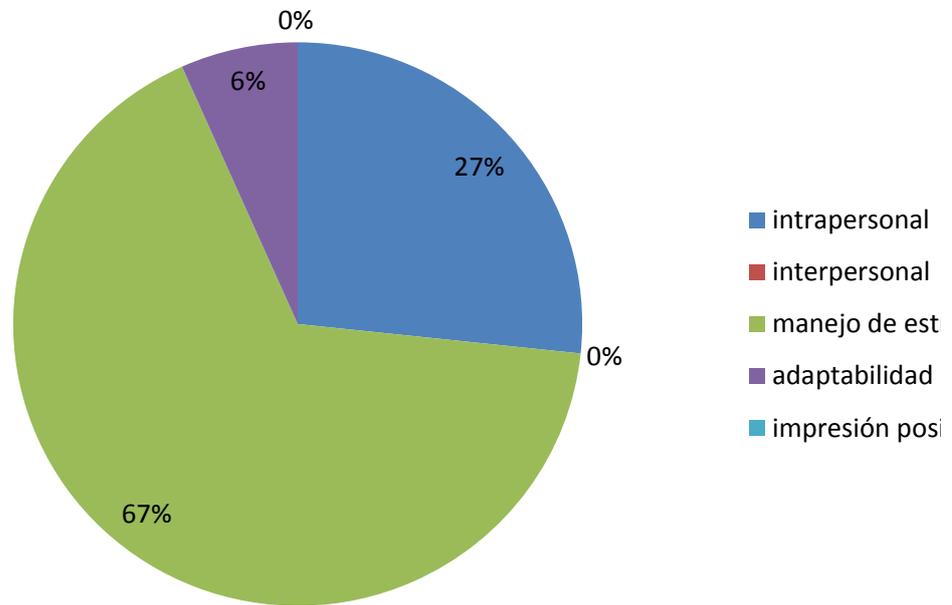
En cuanto a la cantidad de casos en donde se presenta el bajo nivel de la escala manejo del estrés encontramos un total de 8 de los 12 casos presentados en este estudio, por lo tanto esta escala se centra como la principal a fortalecer en este grupo de niñas.

GRÁFICAS GÉNERO MASCULINO GRADO 201

En las siguientes tablas se presentaran las cinco escalas que componen el modelo de Bar-On y James Parker, para así poder observar cuál es la escala con el mayor índice de déficit en las 13 niñas del género masculino., el resultado general y el número de casos que evidencia la primera escala con respecto a las demás

TABLA DE DATOS DEL GÉNERO MASCULINO		
PRIMER ESCALA CON MAYOR DÉFICIT		
Escalas	Resultado general	1 ESCALA > DÉFICIT
NO DE PARTICIPANTES	13	
INTRAPERSONAL	4	4
INTERPERSONAL	0	
MANEJO DE ESTRÉS	10	10
ADAPTABILIDAD	1	
IMPRESIÓN POSITIVA	0	
TOTAL	13	

GRAFICA 4



ANÁLISIS DESCRIPTIVO

De acuerdo a los valores que arrojo la gráfica en cuanto al género masculino, se refiere, encontramos que la escala con mayor déficit es el manejo de estrés con un porcentaje del 67%, seguida de la intrapersonal con él un porcentaje del 27% y la adaptabilidad con el porcentaje restante del 6%, debido a que las otras 2 escalas no representaron niveles significativos para el estudio.

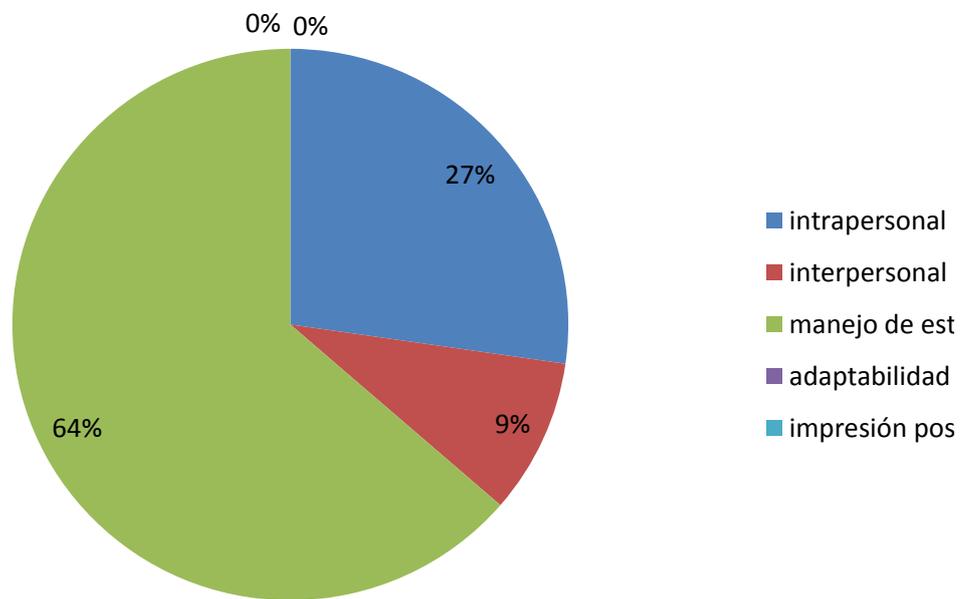
En cuanto a la cantidad de casos en donde se presenta el bajo nivel de la escala manejo del estrés encontramos un total de 10 de los 13 casos presentados en este estudio, por lo tanto esta escala se centra como la principal a fortalecer en este grupo de niños.

GRÁFICAS GÉNERO FEMENINO DEL GRADO 301

En las siguientes tablas se presentaran las cinco escalas que componen el modelo de Bar-On y James Parker, para así poder observar cuál es la escala con el mayor índice de déficit en las 9 niñas del género femenino. Esta tabla comprende además el número de participantes, el resultado general y el número de casos que evidencia la primera escala con respecto a las demás.

TABLA DE DATOS DEL GÉNERO FEMENINO		
PRIMER ESCALA CON MAYOR DÉFICIT		
Escalas	Resultado general	1 ESCALA > DÉFICIT
NO PARTICIPANTES	9	
INTRAPERSONAL	3	3
INTERPERSONAL	1	
MANEJO DE ESTRÉS	7	7
ADAPTABILIDAD	0	
IMPRESIÓN POSITIVA	0	
TOTAL	9	

GRAFICA 5



ANÁLISIS DESCRIPTIVO

De acuerdo a los valores que arrojo la gráfica en cuanto al género femenino se refiere, encontramos que la escala con mayor déficit es el manejo de estrés con un porcentaje del 64%, seguida de la intrapersonal con él un porcentaje del 27% y la interpersonal con el porcentaje restante del 9%, debido a que las otras 2 escalas no representaron niveles significativos para el estudio.

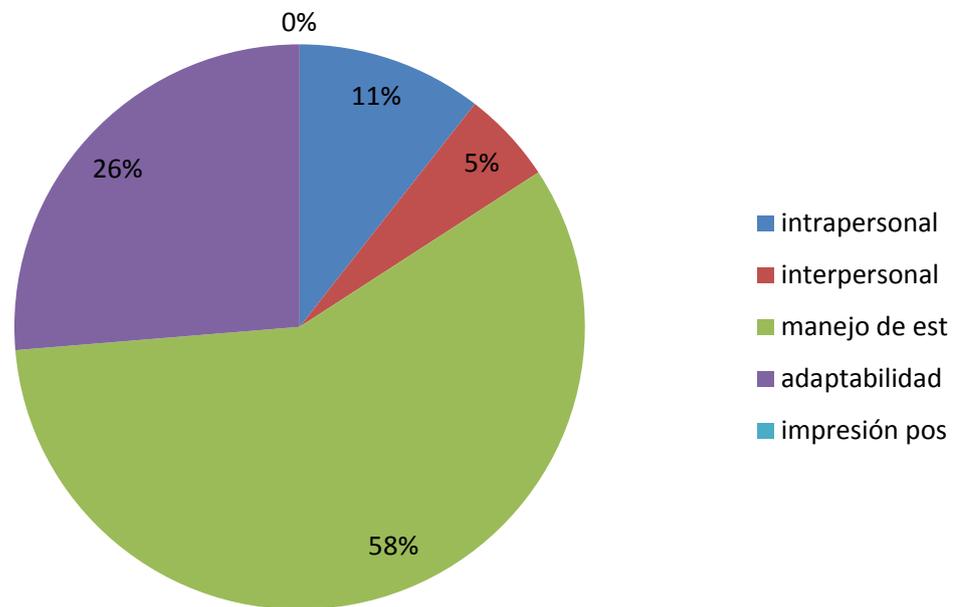
En cuanto a la cantidad de casos en donde se presenta el bajo nivel de la escala manejo del estrés encontramos un total de 7 de los 9 casos presentados en este estudio, por lo tanto esta escala se centra como la principal a fortalecer en este grupo de niña.

GRÁFICAS CORRESPONDIENTES AL GÉNERO MASCULINO GRADO 301

A continuación se ven reflejadas en las siguientes tablas; las cinco escalas que componen el modelo de Bar-On y James Parker, para así poder observar cual es la escala con el mayor índice de déficit en los 14 niños del género masculino. Esta tabla comprende además el número de participantes, el resultado general y el número de casos que evidencia la primera escala con mayor déficit respecto a las demás

TABLA DATOS GENERO MASCULINO		
PRIMERA ESCALA CON MAYOR DÉFICIT		
ESCALAS	RESULTADO GENERAL	1 ESCALA > DÉFICIT
# DE PARTICIPANTES	14	
INTRAPERSONAL	2	
INTERPERSONAL	1	
MANEJO DE ESTRÉS	11	11
ADAPTABILIDAD	5	5
IMPRESIÓN POSITIVA	0	
TOTAL	14	

GRAFICA 6

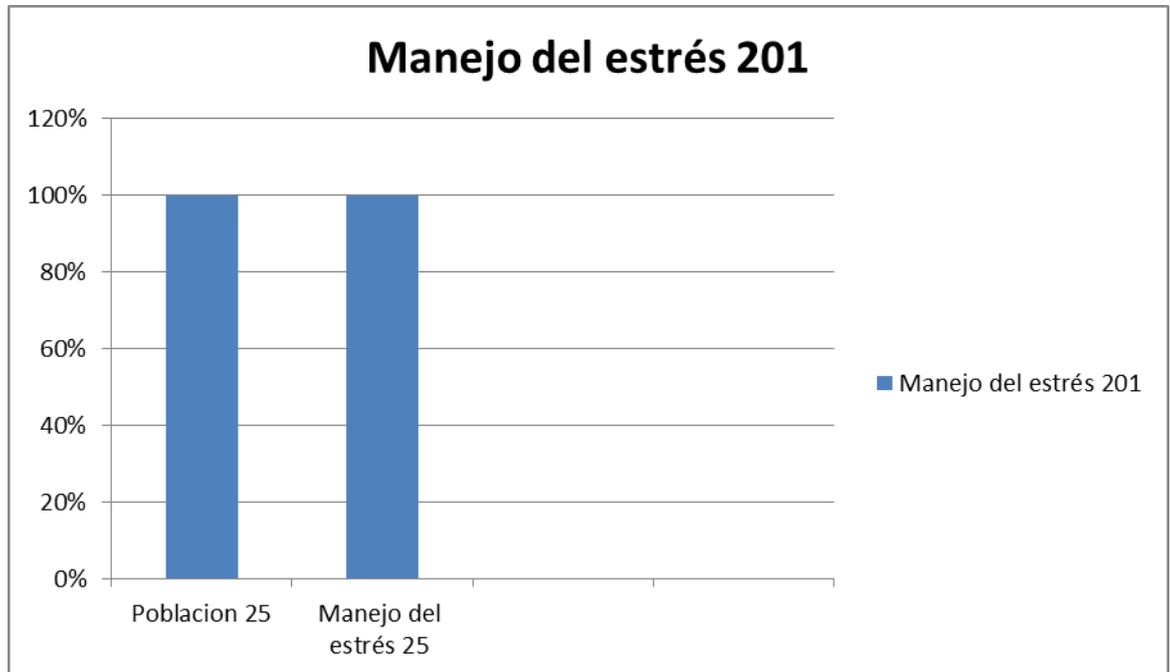


ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

De acuerdo a los valores que arrojo la gráfica en cuanto al género masculino se refiere, encontramos que la escala con mayor déficit es el manejo de estrés con un porcentaje del 58%, seguida de la adaptabilidad con él un porcentaje del 26% y la intrapersonal con el porcentaje restante del 11%, seguido de la escala interpersonal con un porcentaje del 5%, debido a que la otra escala no representaron niveles significativos para el estudio.

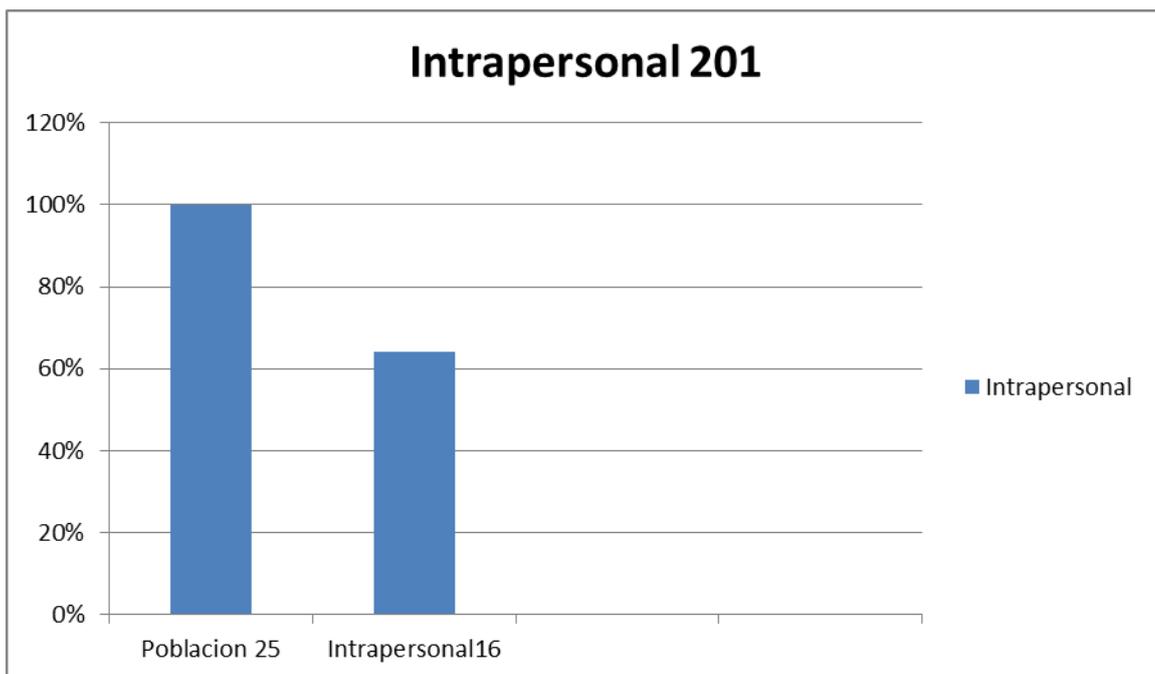
En cuanto a la cantidad de casos en donde se presenta el bajo nivel de la escala manejo del estrés encontramos un total de 11 de los 14 casos presentados en este estudio, por lo tanto esta escala se centra como la principal a fortalecer en este grupo de niñas

ANÁLISIS DE RESULTADOS DE LAS ESCALAS DEL TES DE BAR-ON



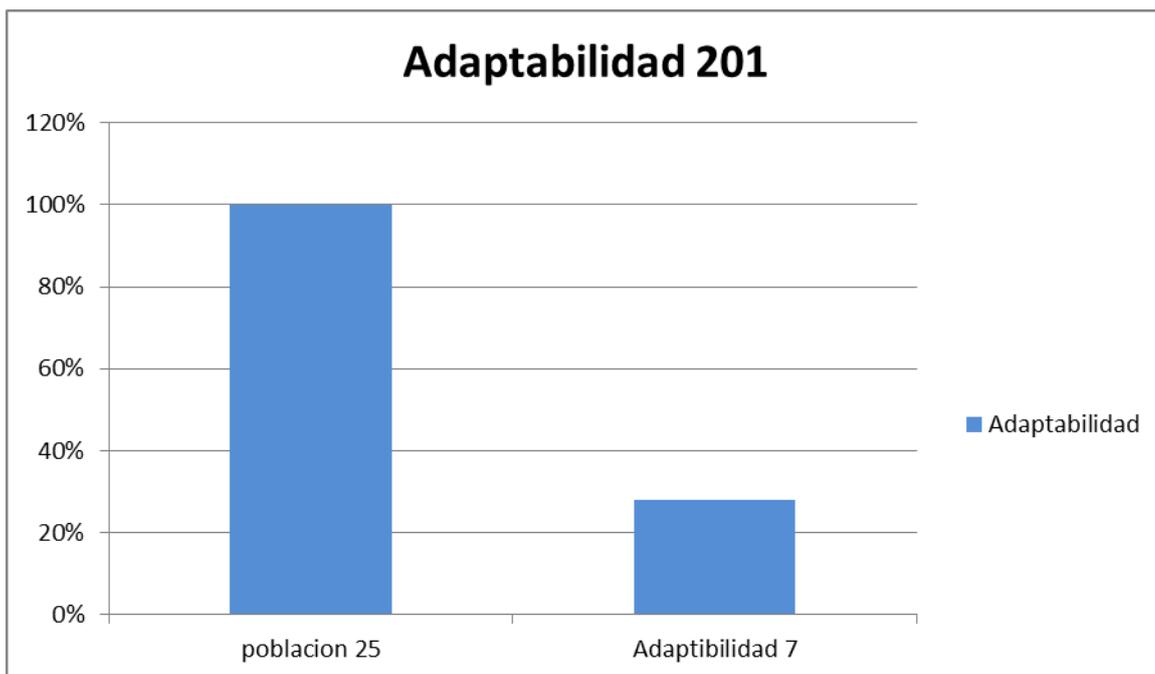
ANÁLISIS DESCRIPTIVO

La aplicación del test de Bar-On en el grupo de estudio en su totalidad, evidencia que la escala manejo del estrés presenta mayor debilidad, debido a que está presente en 25 niños que equivale a un porcentaje del 100% del estudio realizado a la población que es de 25 niños que corresponden al 100%



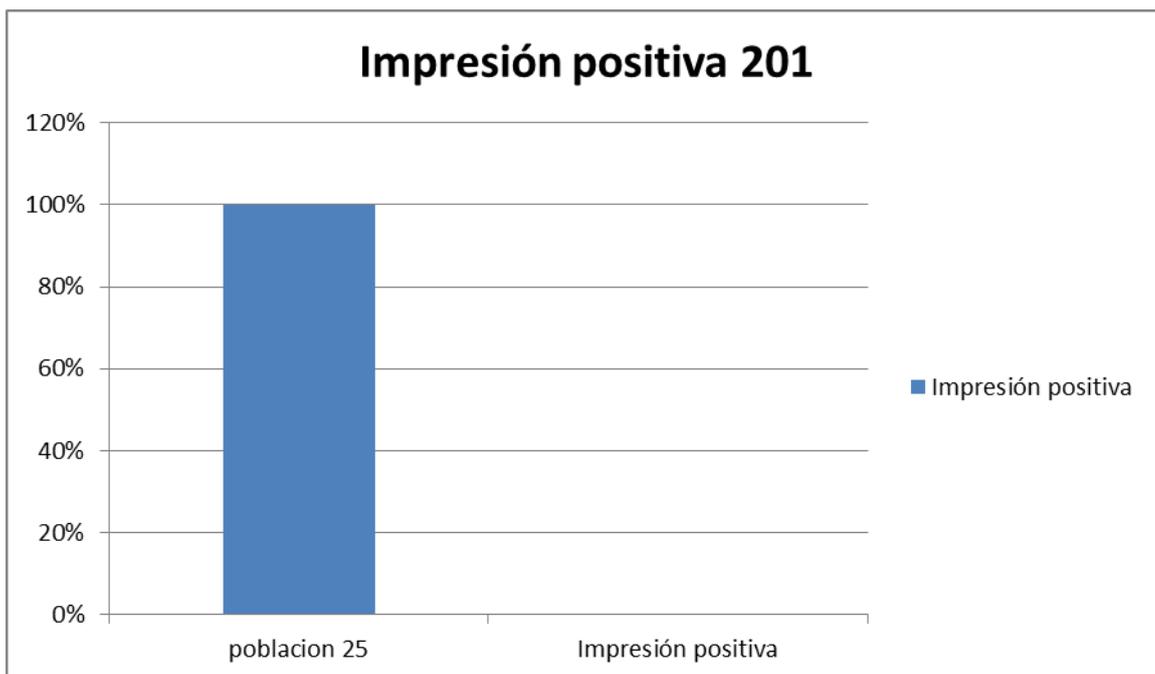
ANÁLISIS DESCRIPTIVO

La aplicación del test de Bar-On en el grupo de estudio en su totalidad, evidencia que en la escala intrapersonal presenta mayor debilidad, debido a que está presente en 16 niños que equivale a un porcentaje del 64% del estudio realizado a la población que es de 25 niños que corresponden al 100%



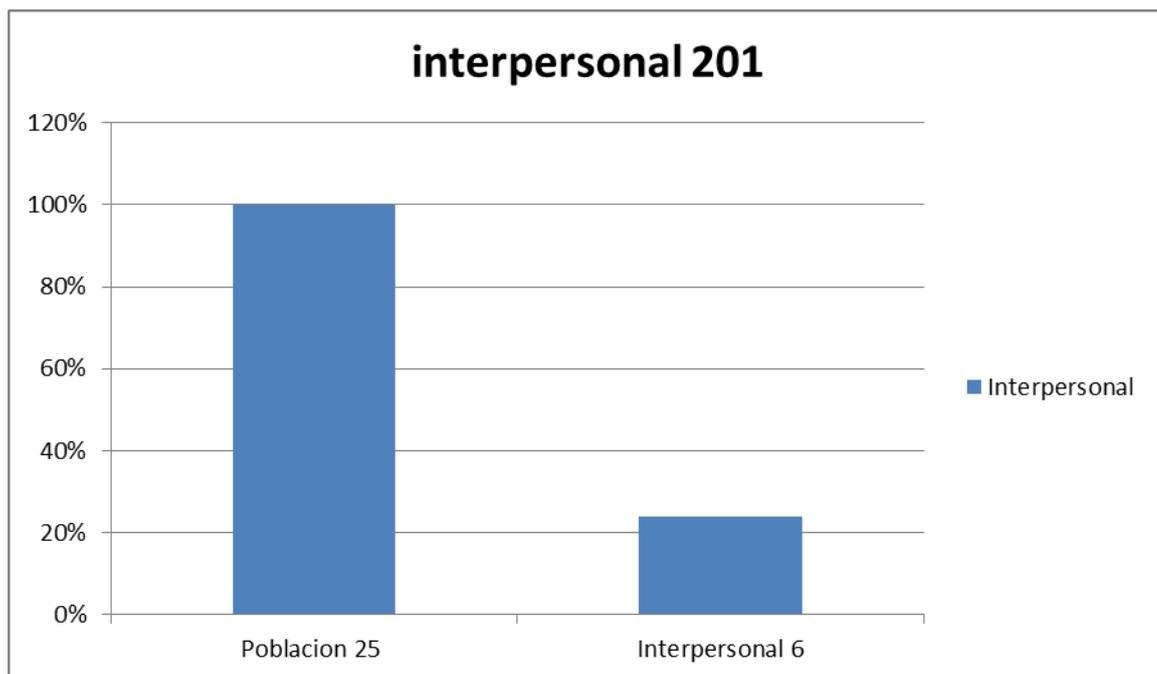
ANÁLISIS DESCRIPTIVO

La aplicación del test de Bar-On en el grupo de estudio en su totalidad, evidencia que en la escala adaptabilidad presenta menor debilidad, debido a que está presente en 7 niños que equivale a un porcentaje del 28% del estudio realizado a la población que es de 25 niños que corresponden al 100%



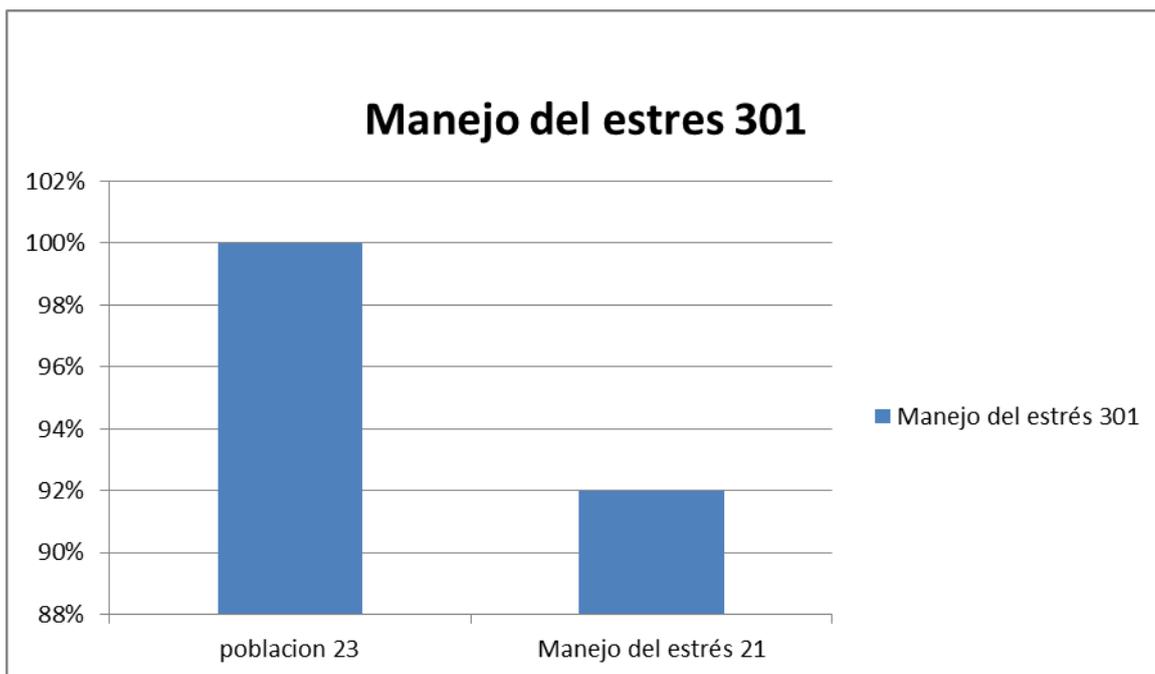
ANÁLISIS DESCRIPTIVO

La aplicación del test de Bar-On en el grupo de estudio en su totalidad, evidencia que en la escala impresión positiva presenta menor debilidad, debido a que está no se presente en ningún niño que equivale a un porcentaje del 64% del estudio realizado a la población que es de 25 niños que corresponden al 100%



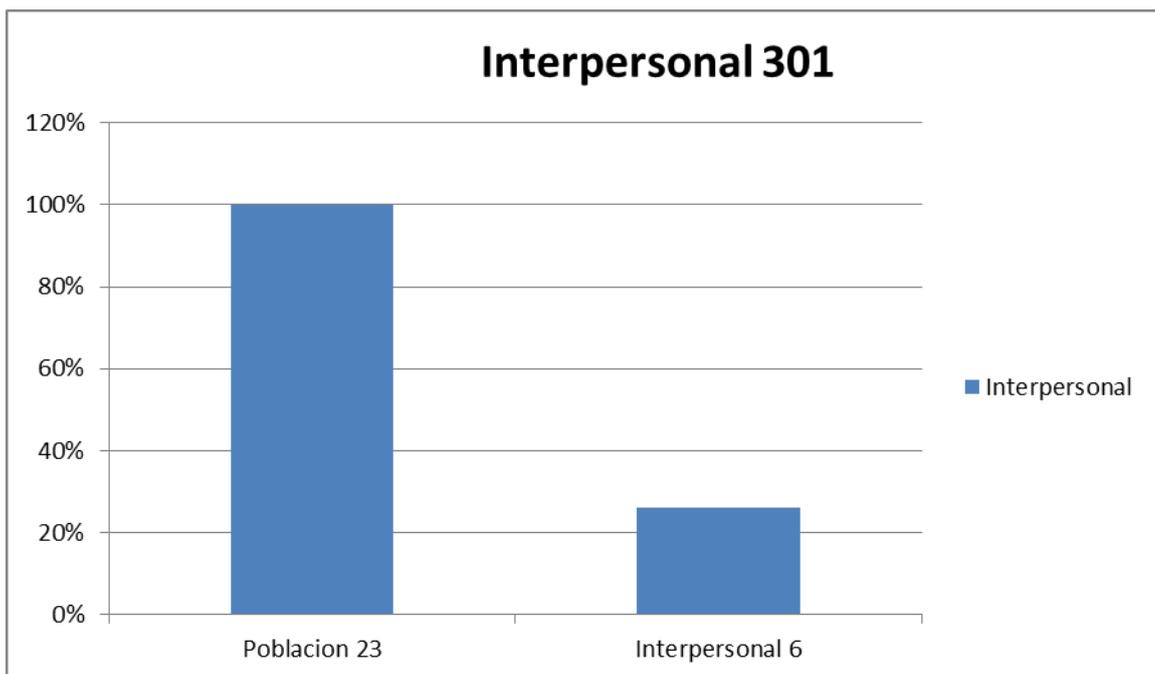
ANÁLISIS DESCRIPTIVO

La aplicación del test en el grupo de estudio en su totalidad, evidencia que la escala interpersonal presenta menor debilidad debido a que está presente en 6 niños que equivale a un porcentaje del 24 % del estudio realizado a la población que es de 25 niños que corresponden al 100%



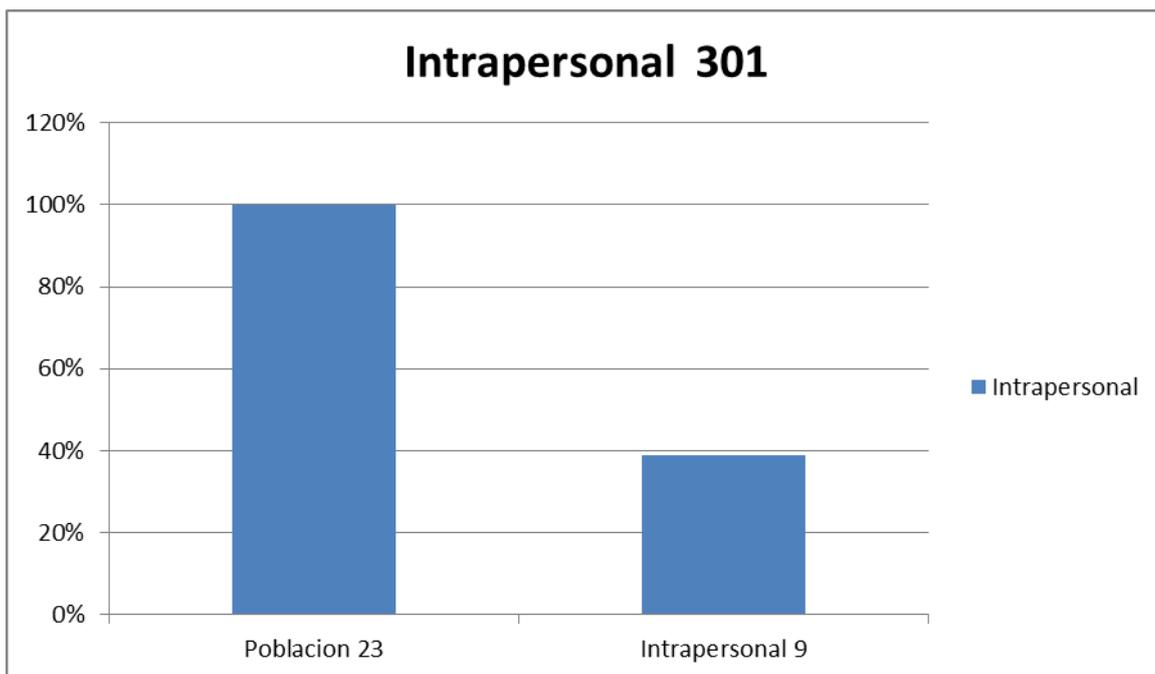
ANÁLISIS DESCRIPTIVO

La aplicación del test de Bar-On en el grupo de estudio en su totalidad, evidencia que en la escala intrapersonal presenta mayor debilidad, debido a que está presente en 16 niños que equivale a un porcentaje del 64% del estudio realizado a la población que es de 25 niños que corresponden al 100%



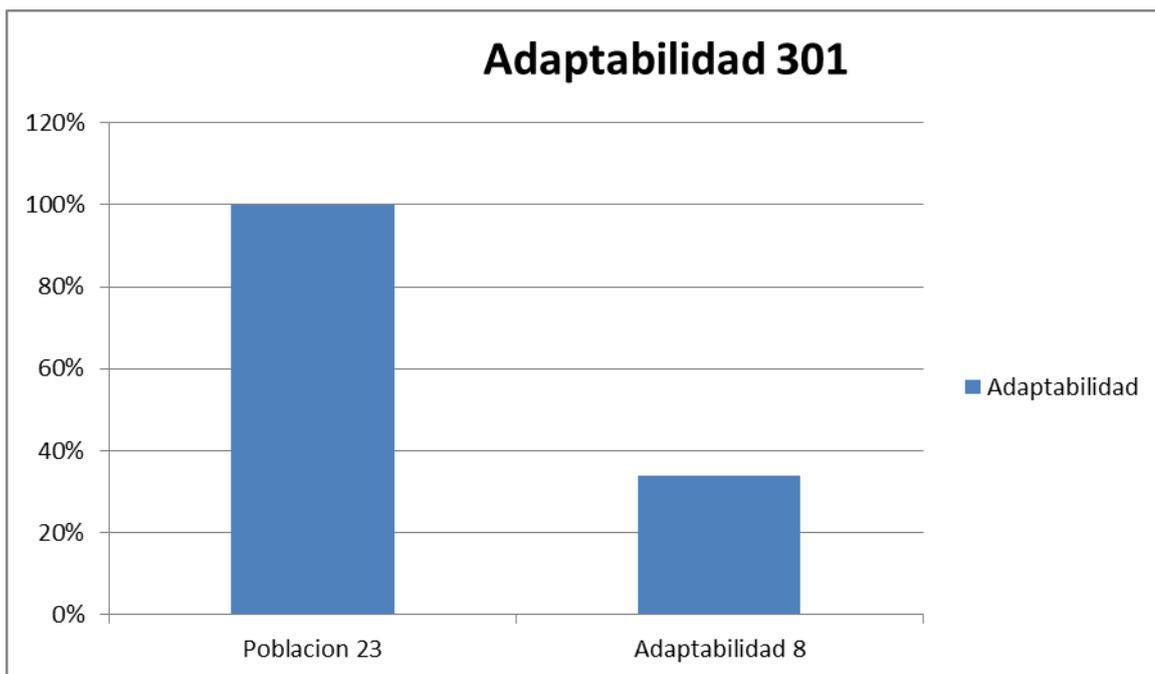
ANÁLISIS DESCRIPTIVO

La aplicación del test de Bar-On en el grupo de estudio en su totalidad, evidencia que en la escala interpersonal presenta menor debilidad , debido a que está presente en 6 niños que equivale a un porcentaje del 26% del estudio realizado a la población que es de 23 niños que corresponden al 100%



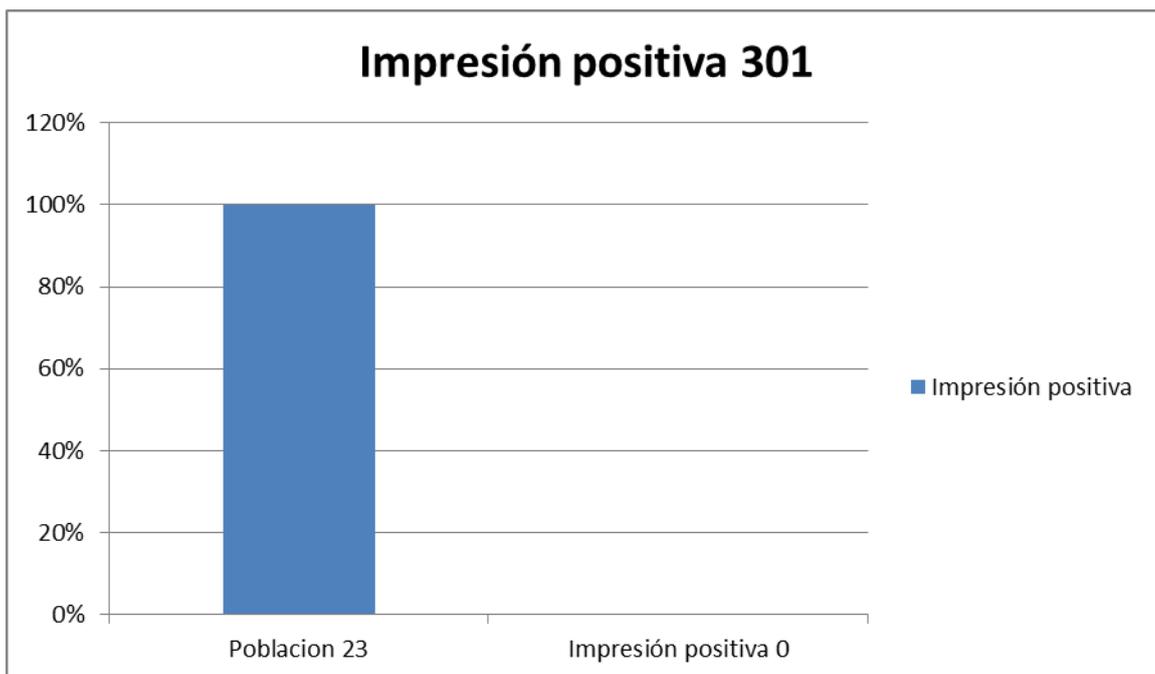
ANÁLISIS DESCRIPTIVO

La aplicación del test de Bar-On en el grupo de estudio en su totalidad, evidencia que en la escala intrapersonal presenta mayor debilidad, debido a que está presente en 9 niños que equivale a un porcentaje del 39% del estudio realizado a la población que es de 23 niños del grado 301 que corresponden al 100%



ANÁLISIS DESCRIPTIVO

La aplicación del test de Bar-On en el grupo de estudio en su totalidad, evidencia que en la escala adaptabilidad presenta menor debilidad, debido a que está presente en 8 niños que equivale a un porcentaje del 34% del estudio realizado a la población que es de 23 niños del curso 301 que corresponden al 100%



ANÁLISIS DESCRIPTIVO

La aplicación del test de Bar-On en el grupo de estudio en su totalidad, evidencia que en la escala impresión positiva presenta menor debilidad , debido a que no está presente en ningún niño que equivale a un porcentaje del 0% del estudio realizado a la población que es de 25 niños que corresponden al 100%

14.PROPUESTA PEDAGÓGICA

TITULO: ACEPTAR MIS CAMBIOS PARA RELACIONARME MEJOR CON LOS DEMÁS

1. PROPÓSITO FUNDAMENTAL

Potenciar las habilidades o escalas de tipo emocional como lo son: las relaciones intrapersonales, el manejo del estrés, la escala de desarrollo intrapersonal, la adaptabilidad y el estado de ánimo general; por medio de actividades y talleres pedagógicos de intervención en los niños del colegio IED vista bella.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE LA PROPUESTA PEDAGÓGICA

- Construir 7 sesiones de juego de intervención pedagógica, para el fortalecimiento de las escalas intrapersonal y manejo del estrés comprendidas en el modelo de Bar-On y James Parker.
- Desarrollar fichas de observación como instrumento fundamental para evaluar el cumplimiento de la propuesta de intervención pedagógica.
- Identificar las implicaciones pedagógicas que se dan en las sesiones en cuanto a las habilidades que integran las dos dimensiones que se pretenden potenciar

14.1 DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN Y REFLEXIÓN PEDAGÓGICA

Por medio de los talleres de intervención pedagógica el grupo de investigación pretende fortalecer dichas habilidades emocionales que componen la inteligencia emocional; En este sentido, el grupo de investigación desarrolló 7 talleres enfocados a potenciar la escala intrapersonal y manejo del estrés por medio de los juegos.

Esta propuesta pretende influir en el bienestar general de los estudiantes implicados debido a que las personas inteligentes emocionalmente son capaces de reconocer y expresar sus emociones, poseen una autoestima positiva, son capaces de comprender como se sienten las demás personas, son capaces sin depender de otros compañeros, optimistas en la resolución de problemas y manejo del estrés sin causar la pérdida del control ni desestabilizar la toma de sus decisiones. Como herramientas para el cumplimiento de este objetivo el grupo investigador procede a construir los talleres pedagógicos de intervención que se centran en las dimensiones intrapersonales y manejo del estrés, de acuerdo a los resultados más bajos arrojados de la aplicación del test de Bar On y James Parker.

14.2 ACTIVIDADES A REALIZAR PARA EL MANEJO DEL ESTRÉS

ACEPTAR MIS CAMBIOS PARA RELACIONARME MEJOR CON LOS DEMÁS

Juego n°:1 EL PASO DEL RIO	
OBJETIVO: que el estudiante se a capaz de realizar la actividad, respetando los parámetros o las reglas dispuestas para esta actividad.	
COMPONENTE O CAPACIDAD PRINCIPAL	EQUILIBRIO
MATERIAL DIDACTICO	PERIODICO
<p>Los niños se colocan de dos en dos, uno detrás del otro, pisando las hojas de periódico que hemos colocado en el suelo. Cada pareja dispondrá de seis hojas, cuatro que pisan y dos que hay detrás del segundo de la columna.</p> <p>Los participantes tienen que desplazarse pisando las hojas, el de atrás le va entregando los papeles al de adelante para que pueda continuar la marcha, cada cierto tiempo cambiar la posición de la fila, si alguien pisa fuera del papel debe levantar la mano para que un compañero de otra pareja le cambie la hoja y pueda continuar.</p>	
Reglas básicas	Variantes
No se permite pisar el piso	<ul style="list-style-type: none"> • Desplazarse hacia a tras • Utilizar la mitad de papeles • Utilizar aron en lugar de papeles

Juego n° 2 LOS FLAMENCOS	
OBJETIVO: que los estudiantes puedan desplazarse por las diferentes superficies respetando los parámetros del juego.	
COMPONENTE O CAPACIDAD PRINCIPAL	EQUILIBRIO
MATERIAL DIDACTICO	Obstáculos
<p>Los componentes de cada pareja se ponen uno detrás del otro cogiéndose las piernas, el que está detrás sujeta por el tobillo la pierna flexionada del que está delante.</p> <p>Las parejas se desplazan por diferentes superficies (colchonetas, aros, bancos, etc) saltando y sin soltarse, manteniendo el equilibrio el máximo tiempo posible, cuando una pareja se suelta debe esperar la ayuda de sus compañeros para formar un grupo de cuatro, en el momento en que todos los niños estén juntos comienza de nuevo el juego.</p>	
Reglas básicas	variantes
	<ul style="list-style-type: none"> • Por parejas pero uno frente al otro • Un componente de la pareja con los ojos cerrados • Desarrollar formas de desplazamiento entre tres personas

Juego n° 3 LA BALANZA	
OBJETIVO: Lograr que los estudiantes dominen el elemento y realicen las actividades que proponga el docente ya sean individuales o grupales.	
COMPONENTE O CAPACIDAD PRINCIPAL	EQUILIBRIO
MATERIAL DIDACTICO	PALOS
<p>Los miembros de cada pareja se colocan a la par sosteniendo un palo con los pies.</p> <p>Los niños saltan coordinadamente para llevar el palo de un lado al otro sin que este se caiga al suelo</p>	
Reglas básicas	variantes
	<ul style="list-style-type: none"> • transportar los palos sobre los hombros y sobre la espalda • cambiar el objeto del juego

Juego n° 4 EL PASO DEL ARO

Objetivo: Lograr que los estudiantes puedan pasar los aros en las diferentes posiciones de un lugar a otro.

COMPONENTE O CAPACIDAD PRINCIPAL

EQUILIBRIO

MATERIAL DIDACTICO

Aros , ula ula

Los niños colocados en círculo, estarán tomados de la mano y tendrán un aro sobre el brazo de un niño del círculo.

Tras la señal se han de pasar el aro de un niño al otro, sin soltar en ningún momento las manos.

Reglas básicas

Variantes

Juego n° 5 CAMINO EMPEDRADO	
OBJETIVO: Lograr que los estudiantes se desplacen en las diferentes formas de locomoción por las líneas y figuras establecidas por el docente.	
COMPONENTE O CAPACIDAD PRINCIPAL	EQUILIBRIO
MATERIAL DIDACTICO	Piedras o troncos
<p>Este juego se aconseja realizar en un espacio al aire libre, la preferencia el campo.</p> <p>Se trazan con piedras o troncos líneas de diferentes figuras ,</p> <p>Los alumnos deben pasar pisando sobre ellas y utilizando diferentes formas de locomoción.</p>	
Reglas básicas	Variantes
<ul style="list-style-type: none"> • no se permite bajar de las líneas • no se puede mover las piedras o los troncos 	<ul style="list-style-type: none"> • pueden pasar en parejas • en pequeños grupos tomados de diferentes formas

Juego n° 6 ESTATUAS DE BARRO	
OBJETIVO: Lograr que el estudiante opte diferentes posturas teniendo la menor cantidad de contacto con el suelo al momento que la música se detenga.	
COMPONENTE O CAPACIDAD PRINCIPAL	EQUILIBRIO
MATERIAL DIDACTICO	Grabadora y música
<p>Los estudiantes caminan siguiendo el ritmo de la música, utilizando formas de locomoción variadas,</p> <p>Al detenerse al música formaran parejas, y buscaran la posición que tenga menor contacto con el piso, al parar la música no podrán moverse.</p>	
Reglas básicas	Variantes
<ul style="list-style-type: none"> al parar la música no podrán moverse 	<ul style="list-style-type: none"> podrán ser grupos de tres hasta diez personas

Juego n° 7 ASALTO AL REFUGIO	
OBJETIVO: Lograr que el estudiante forme posturas con dos apoyos y se refugien en los aros al momento que se detenga la música.	
COMPONENTE O CAPACIDAD PRINCIPAL	EQUILIBRIO
MATERIAL:	Ninguno
Se colocan en el piso aros, o se dibujan en el piso figuras de un metro de lado, los participantes al sonar la música caminan o trotan de acuerdo a las indicaciones del profesor o indicador del juego, cuando la música se detiene buscaran un refugio, para quedarse en el deberán apoyar solo un pie y una mano. No puede tener más de dos puntos de apoyo.	
Reglas básicas	Variantes
<ul style="list-style-type: none"> no pueden tener más de dos puntos de apoyo 	<ul style="list-style-type: none"> se puede jugar con parejas o grupos pequeños, indicándoles el número de apoyos que tendrán.

JUEGOS DE ROLES

EL BAILE DE LA ESCOBA	
OBJETIVO	mejorar la coordinación
MATERIALES	música, escoba
ESCENARIOS	patio o espacio amplio
DESCRIPCION	Todas las parejas comienzan a bailar al son de la música. El animador da una escoba a una de ellas, la cual debe entregarla a otra, que tiene la obligación de cogerla. Esta la pasará a la más cercana y, así, sucesivamente. La pareja que tenga la escoba cuando pare la música, queda automáticamente eliminada.
VARIANTE	el que está a cargo de la música puede hacer los pedidos más largos o cortos para buscar el factor sorpresa

JUGUEMOS A LA MÍMICA	
OBJETIVO	brindar la experiencia de formar una conversación por medio de señas
MATERIALES	Ninguno
ESCENARIOS	patio, salón, espacio libre
DESCRIPCION	Formar grupos máximo 5 personas darles un tema de la vida cotidiana sin hablar deben por medio de señas explicar el tema escogido.
VARIANTE	Cambio en el número de participantes de cada grupo

ADIVINA LA PELÍCULA	
OBJETIVO	Mejorar la expresión corporal, la imaginación y la comunicación gestual
MATERIALES	Bolsa o recipiente y papeles.
ESCENARIOS	Un salón, la sala, el parque
DESCRIPCION	El moderador hace previamente una lista de nombres de películas y las deposita en el recipiente o bolsa, posteriormente divide el grupo en dos y pide que asignen a un capitán que pasa al frente y escoge un papel con el nombre de una película, el debe representar esta película por medio de gestos y sus compañeros deberán adivinar el nombre exacto de la película, si el grupo adivina la película gana un punto y sigue el siguiente grupo que realiza la misma actividad, gana el grupo que acumule mayor puntaje, teniendo en cuenta que cada grupo tiene cinco oportunidades de pasar a adivinar el nombre de la película.
VARIANTE	Adivinar programas de televisión

¿CUÁL ES EL ANIMAL ES?	
OBJETIVO	representar los animales que el profesor les dice.
MATERIALES	Figuras de animales dentro de una bolsa.
ESCENARIOS	Salón de clase, patio o parque.
DESCRIPCION	los niño forman un circulo, va pasando uno por uno representando el animal que le salió de la ficha dentro de la bolsa, sin decirle a sus compañeros el niño tiene la tarea de hacer q sus compañeros descubran que animal está representando, el juego termina cuando todos hayan representado un animal.

LOS PERSONAJES	
OBJETIVOS	<p>Motriz: Fortalecer la expresión corporal y gestual del participante.</p> <p>Cognitivo: Definir las características y fortalezas de los juegos de roles</p> <p>Volitivo: Motivar el respeto por las demás personas</p> <p>Sensorial: Fortalecer el sentido de la vista y el oído</p>
MATERIALES	<p>Bombas</p> <p>Papeles con personajes</p>
ESCENARIO	Abierto y cerrado
DESCRIPCIÓN	<p>Ubicados en el salón por parejas, la mitad de los participantes tendrá una bomba y la otra mitad tratará de estallarla; la persona que la explote será su compañero de trabajo. Dentro de la bomba irá un papel con un personaje en dos situaciones diferentes. Cada integrante de la pareja escogerá una de las situaciones y la dramatizará frente al grupo.</p>
VARIANTES	<p>Darle a cada persona el personaje que le toco sin necesidad de la bomba</p> <p>El mismo personaje pero aumentando las situaciones (3,4,5...10)</p> <p>El espacio puede variar</p>

14.3 IMPLEMENTACIÓN FICHAS DE OBSERVACIÓN

En concordancia con el objetivo de nuestra propuesta de intervención, de la implementación de los talleres de juego dentro de la clase de educación física; se realizó la creación de las fichas de observación, las cuales tienen como propósito evidenciar cuales son las incidencias pedagógicas tanto positivas como negativas en el fortalecimiento de las habilidades que conforman y hacen parte de la inteligencia emocional.

En estas fichas se hace una organización en donde se encuentran las habilidades sociales del modelo de inteligencia emocional de Bar-On y James Parker, que dentro de estas serán los criterios que se tuvieron en cuenta para la obtención de resultados cualitativos. Por otra parte encontramos el análisis descriptivo del impacto que tuvo cada uno de los juegos con respecto a los criterios mencionados anteriormente. Seguidamente encontramos los indicadores de medida que dan cuenta de una forma más clara el objetivo de la propuesta en cada una de estas habilidades en específico; y finalmente aparecen los indicadores alcanzados para dar cuenta de una forma detallada el cumplimiento o no del taller con respecto a la propuesta.

ESCALA INTRAPERSONAL	
NOMBRE	
CRITERIO	
AUTOCONTROL	¿TIENE BUEN COMPORTAMIENTO CON SUS COMPAÑEROS?
JUEGO	
EVALUACIÓN	Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Algunas Veces <input type="checkbox"/>
	Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Algunas Veces <input type="checkbox"/>
	Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Algunas Veces <input type="checkbox"/>

Observación general:

ESCALA INTRAPERSONAL	
NOMBRE	
CRITERIO	
AUTOCONTROL	¿PRESENTA ALGÚN COMPORTAMIENTO AGRESIVO CON SUS COMPAÑEROS?
JUEGO	
EVALUACIÓN	Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Algunas Veces <input type="checkbox"/>
	Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Algunas Veces <input type="checkbox"/>
	Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Algunas Veces <input type="checkbox"/>

OBSERVACIÓN GENERAL:

ESCALA INTRAPERSONAL	
NOMBRE	
CRITERIO	
ADAPTABILIDAD	¿SE ADAPTA FÁCILMENTE A LAS REGLAS DEL JUEGO?
JUEGO	
EVALUACIÓN	Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Algunas Veces <input type="checkbox"/>
	Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Algunas Veces <input type="checkbox"/>
	Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Algunas Veces <input type="checkbox"/>

OBSERVACIÓN GENERAL:

ESCALA INTRAPERSONAL	
NOMBRE	
CRITERIO	
ADAPTABILIDAD	¿SE ADAPTA FÁCILMENTE A LOS CAMBIOS DE LAS REGLAS DEL JUEGO?
JUEGO	
EVALUACIÓN	Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Algunas Veces <input type="checkbox"/>
	Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Algunas Veces <input type="checkbox"/>
	Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Algunas Veces <input type="checkbox"/>

OBSERVACIÓN GENERAL:

ESCALA MANEJOS DE ESTRÉS	
NOMBRE	
CRITERIO	
CONTROL DE IMPULSOS	¿SU COMPORTAMIENTO ES ADECUADO AL DESARROLLAR LAS ACTIVIDADES?
JUEGO	
EVALUACIÓN	Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Algunas Veces <input type="checkbox"/>
	Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Algunas Veces <input type="checkbox"/>
	Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Algunas Veces <input type="checkbox"/>

OBSERVACIÓN GENERAL:

ESCALA MANEJOS DE ESTRÉS	
NOMBRE	
CRITERIO	
CONTROL DE IMPULSOS	¿SU COMPORTAMIENTO ES ADECUADO EN MOMENTOS DE TENCIÓN?
JUEGO	
EVALUACIÓN	Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Algunas Veces <input type="checkbox"/>
	Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Algunas Veces <input type="checkbox"/>
	Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Algunas Veces <input type="checkbox"/>

OBSERVACIÓN GENERAL:

ESCALA MANEJOS DE ESTRÉS	
NOMBRE	
CRITERIO	
AUTOMOTIVACIÓN	¿REALIZA LAS ACTIVIDADES CON BUENA ACTITUD?
JUEGO	
EVALUACIÓN	Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Algunas Veces <input type="checkbox"/>
	Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Algunas Veces <input type="checkbox"/>
	Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Algunas Veces <input type="checkbox"/>

OBSERVACIÓN GENERAL:

ESCALA MANEJOS DE ESTRÉS	
NOMBRE	
CRITERIO	
AUTOMOTIVACIÓN	¿PRESENTA BUENOS ESTADOS DE ÁNIMO Y PARTICIPA ACTIVAMENTE EN LAS ACTIVIDADES?
JUEGO	
EVALUACIÓN	Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Algunas Veces <input type="checkbox"/>
	Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Algunas Veces <input type="checkbox"/>
	Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Algunas Veces <input type="checkbox"/>

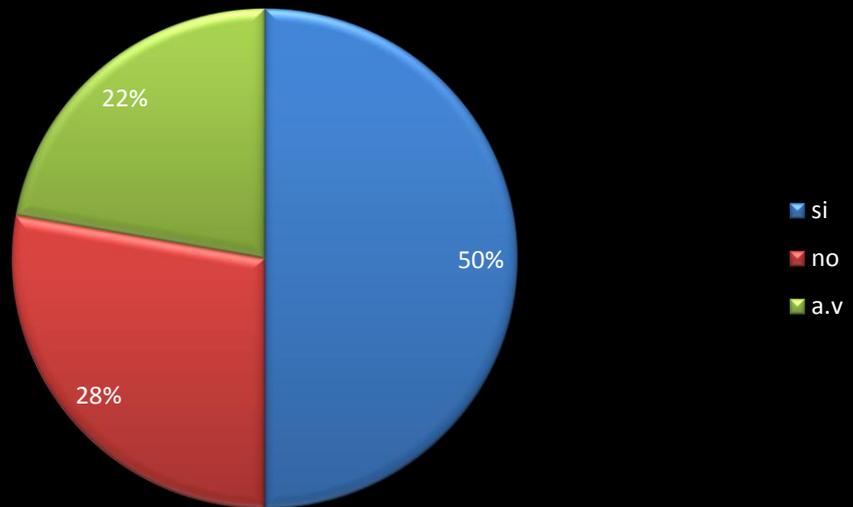
OBSERVACIÓN:

15. ANÁLISIS DE RESULTADOS

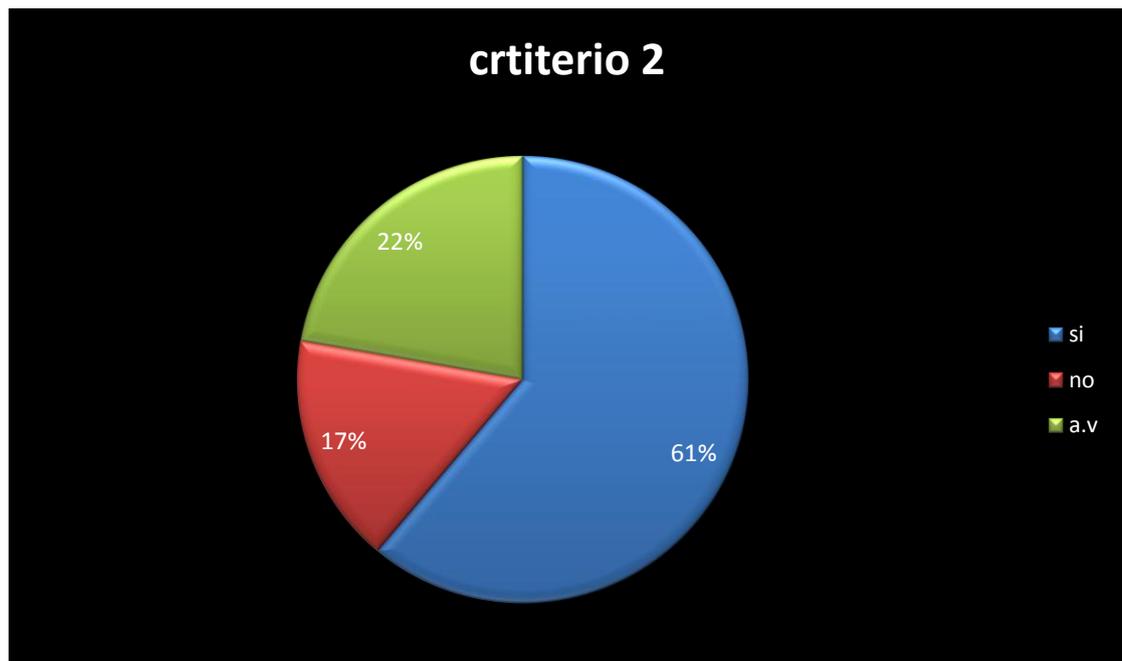
**TABLA DE ANÁLISIS DE RESULTADOS DE ESCALA INTRAPERSONAL,
ÍTEM AUTOCONTROL DEL GRADO 201**

Criterio1 CONTROLA ADECUADAMENTE SUS ACTITUDES				Criterio 2 MANEJA UN CONOCIMIENTO ADECUADO DE SU PROPIO CUERPO			
ALUMNO	SI	NO	A.V	ALUMNO	SI	NO	A.V
A.A	2	1	0	A.A	3	0	0
A.B	1	1	1	A.B	2	0	1
A.C	1	2	0	A.C	1	1	1
A.D	3	0	0	A.D	2	1	0
A.E	1	1	1	A.E	1	0	2
A.F	1	0	2	A.F	2	1	0
TOTAL	9	5	4	TOTAL	11	3	4

CONTROLA ADECUADAMENTE SUS ACTITUDES



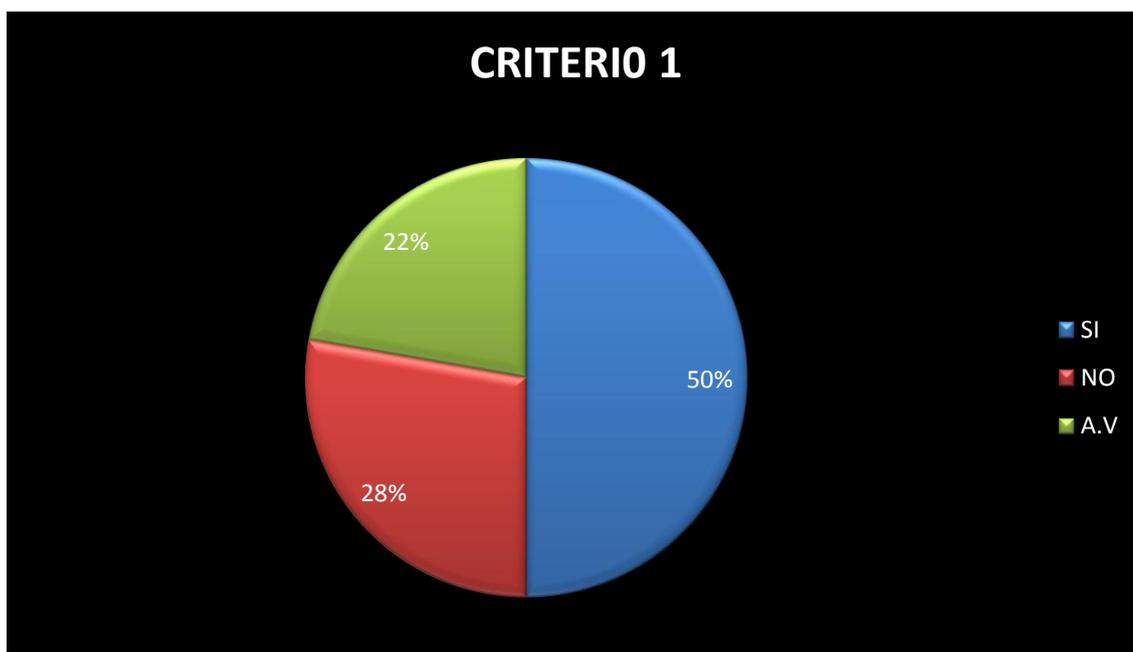
De acuerdo a la obtención de datos y al análisis de resultados de la escala intrapersonal, ítem autocontrol del grado 201 se pudo identificar que el 50% de los niños controlan adecuadamente sus actitudes con respecto al juego como , seguridad, culpabilidad, preocupación, depresión, Ira, por el contrario el 28% de los niños no logran controlar adecuadamente sus actitudes ya mencionadas durante el desarrollo del juego, además un 22% de los niños algunas veces logran controlar sus actitudes por lo que se puede concluir que el juego no aporta potencialmente en la escala intrapersonal del desarrollo emocional, con relación al ítem autocontrol de estos niños.



De acuerdo a la obtención de datos y al análisis de resultados de la escala intrapersonal, ítem autocontrol del grado 201 se puede identificar que el 63% de los niños controlan adecuadamente sus actitudes con respecto al juego como , seguridad, culpabilidad, preocupación, depresión, Ira, además un 20% de los niños algunas veces si logran controlar sus actitudes, en contra posición un 17% de los niños no logran controlar adecuadamente sus actitudes durante el desarrollo del juego, por lo que podemos deducir que el juego si puede ayudar positivamente a potenciar la escala intrapersonal del desarrollo emocional, con relación al ítem autocontrol.

**TABLA DE ANÁLISIS DE RESULTADOS DE ESCALA INTRAPERSONAL
ÍTEM ADAPTABILIDAD DEL GRADO 201**

Criterio 1 SE ADAPTA FÁCIL MENTE AL CAMBIO DE REGLAS DE LOS JUEGOS				Criterio 2 ASIMILA EL JUEGO DE UNA FORMA DINÁMICA			
ALUMNO	SI	NO	A .V	ALUMNO	SI	NO	A.V
A.A	2	0	1	A.A	1	2	0
A.B	1	1	1	A.B	3	0	0
A.C	0	1	2	A.C	1	0	2
A.D	3	0	0	A.D	2	1	0
A.E	1	2	0	A.E	0	0	3
A.F	2	1	0	A.F	2	1	0
TOTAL	9	5	4	TOTAL	9	4	5



De acuerdo a la obtención de datos y al análisis de resultados de la escala intrapersonal, ítem adaptabilidad del grado 201 se pudo identificar que el 50% de los niños controlan adecuadamente sus actitudes con respecto al juego como, el cambio de actitud y sus conductas, por el contrario el 28% de los niños no logran controlar adecuadamente sus actitudes ya mencionadas durante el desarrollo del juego, además un 22% de los niños algunas veces logran controlar sus actitudes por lo que se puede concluir que el juego no aporta potencialmente en la escala intrapersonal del desarrollo emocional, con relación al ítem adaptabilidad de estos niños.

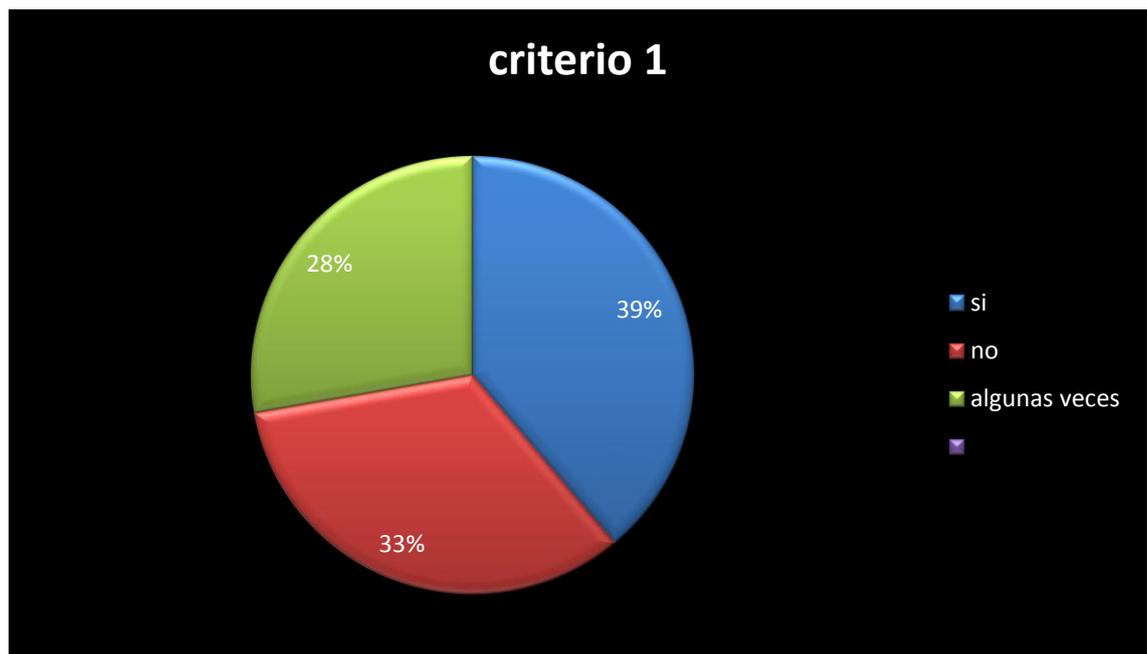


De acuerdo a la obtención de datos y al análisis de resultados de la escala intrapersonal, ítem adaptabilidad del grado 201 se pudo identificar que el 50% de los niños asimilan el juego de una forma dinámica con respecto al juego, como el cambio de actitud o de conductas además un 28% de los niños algunas veces logran asimilar el juego de una forma dinámica, por el contrario el 22% de los niños no logran asimilar el juego de una forma dinámica durante el desarrollo del juego, por lo que se puede concluir que el juego puede llegar a

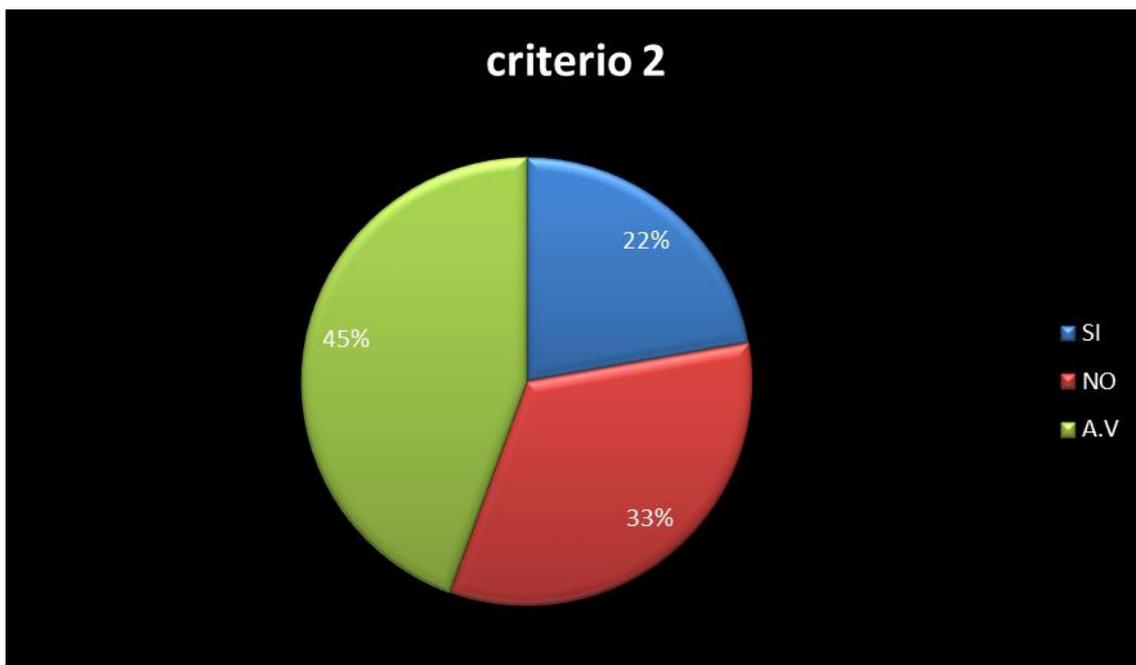
aportar efectivamente y a potenciar la escala intrapersonal del desarrollo emocional, con relación al ítem adaptabilidad de estos niño.

**TABLA DE ANALISIS RESULTADO DE ESCALA MANEJO DEL ESTRÉS
ITEM CONTROL DE IMPULSOS DEL GRADO 201**

Criterio 1 Presenta tolerancia en el momento de realizar los juegos				Criterio 2 Respeto a sus compañeros en situaciones de presión durante el juego			
ALUMNO	SI	NO	A,V	ALUMNO	SI	NO	A,V
A.A	3	0	0	A.A	0	1	2
A.B	1	0	2	A.B	1	1	1
A.C	1	2	0	A.C	0	3	0
A.D	2	0	1	A.D	2	1	0
A.E	0	1	2	A.E	0	0	3
A.F	0	3	0	A.F	1	0	2
TOTAL	7	6	5	TOTAL	4	6	8



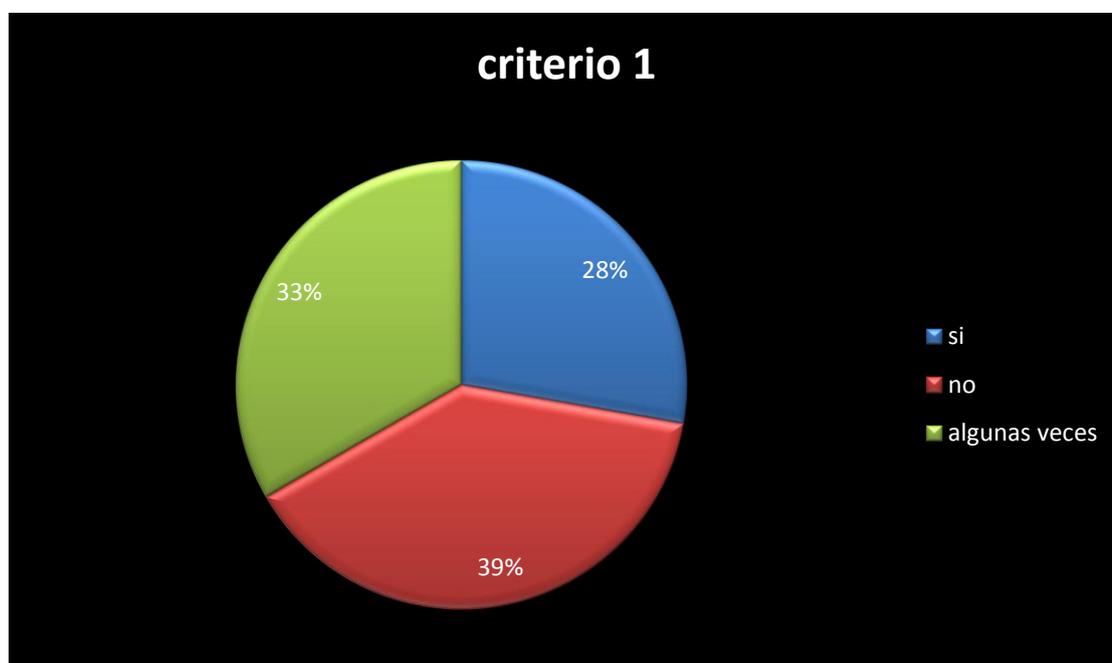
De acuerdo a la obtención de datos y al análisis de resultados de la escala manejo del estrés, ítem control de sus impulsos del grado 201 se pudo identificar que el 39% de los niños presentan tolerancia en el momento de realizar los juegos como el desarrollo de estrategias para poder llevar a cabo la conducta adecuada, además un 33% de los niños no logran presentar tolerancia durante el desarrollo del juego, y el 28% de los niños algunas veces logran presentar tolerancia en el momento de realizar los juegos, por lo que llegamos a pensar que el juego no aporta positivamente a potenciar la escala manejo del estrés del desarrollo emocional, con relación al ítem control de sus impulsos en los niños del grado 201.



De acuerdo a la obtención de datos y al análisis de resultados de la escala manejo del estrés, ítem control de sus impulsos del grado 201 se pudo identificar que el 45% de los niños algunas veces logran respetar a sus compañeros en situaciones de presión durante el juego, y un 33% de los niños no logran respetar a sus compañeros en dichas situaciones durante el juego, en contra posición el 22% de los niños respetan a sus compañeros en situaciones de presión durante el juego, por lo que nos lleva a pensar que el juego no aporta positivamente al proceso de potenciar la escala manejo del estrés del desarrollo emocional, con relación al ítem control de sus impulsos en los niños del grado 201.

**TABLA DE ANALISIS RESULTADO DE ESCALA MANEJO DEL ESTRÉS
ITEM AUTOMOTIVACION DEL GRADO 201**

Criterio 1 TIENE LA CAPACIDAD DE RESOLVER CONFLICTOS DURANTE EN JUEGO				Criterio 2 CONTROLA LA ANSIEDAD FRENTE A LOS JUEGOS QUE SE REALIZAN			
ALUMNO	SI	NO	A,V	ALUMNO	SI	NO	A,V
A.A	2	1	0	A.A	1	0	2
A.B	1	1	1	A.B	0	2	1
A.C	0	3	0	A.C	0	2	1
A.D	2	1	0	A.D	2	1	0
A.E	0	0	3	A.E	1	0	2
A.F	0	1	2	A.F	3	0	0
TOTAL	5	7	6	TOTAL	7	5	6



De acuerdo a la obtención de datos y al análisis de resultados de la escala manejo del estrés, ítem automotivación del grado 201 se pudo identificar que el 39% de los niños no logran presentar la capacidad de resolver conflictos durante el desarrollo del juego, presentando conductas como el optimismo, entusiasmo e Interés, además un 33% de los niños algunas veces logran presentar la capacidad de resolver conflictos durante el desarrollo del juego, mientras que el 28% de los niños tienen la capacidad de resolver conflictos durante el juego, por lo que deducimos que el juego no apporto positivamente a potenciar la escala manejo del estrés del desarrollo emocional, con relación al ítem automotivación en los niños del grado 201.

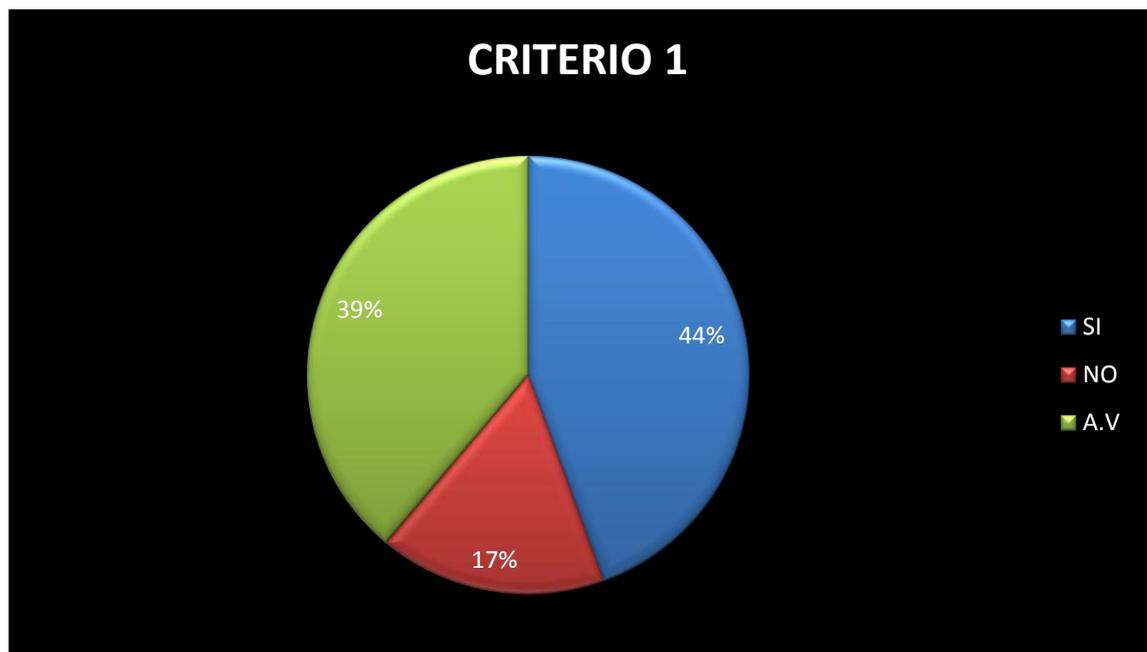


De acuerdo a la obtención de datos y al análisis de resultados de la escala manejo del estrés, ítem automotivación del grado 201 se pudo identificar que el 39% de los niños controlan la ansiedad frente a los juegos que se realizan, además un 33% de los niños algunas veces logran controlar la ansiedad frente a los juegos, en contra posición encontramos que un 28% de los niños no logran controlar la ansiedad frente al juego que se realiza, por lo que podemos

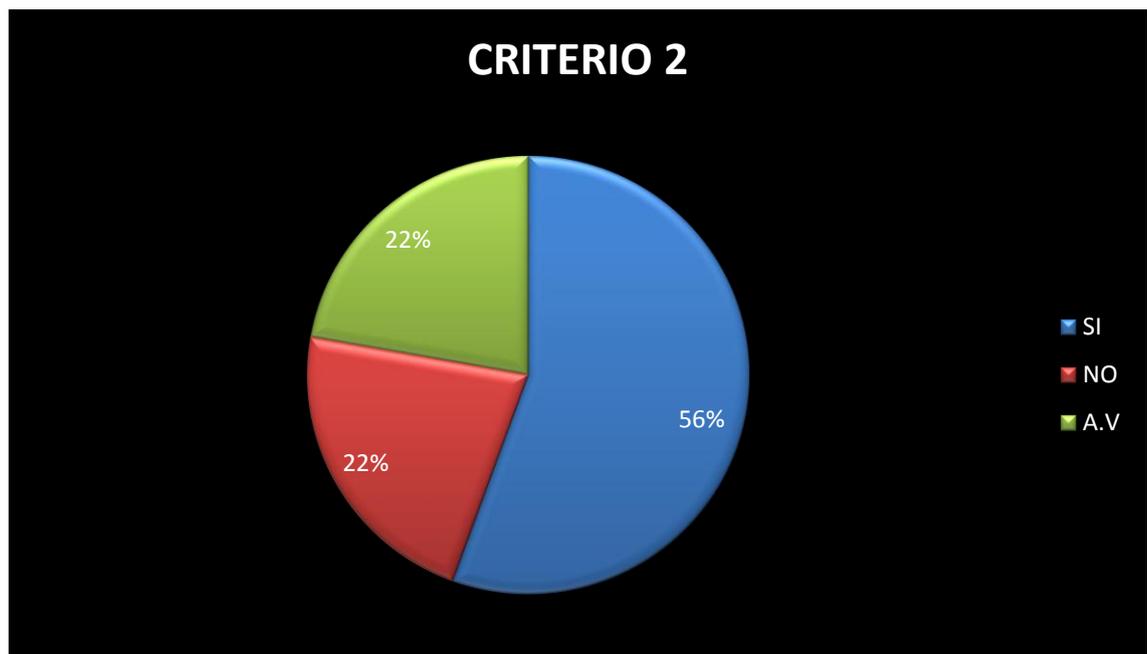
analizar que el juego no aporta positivamente en el potenciamiento de la escala manejo del estrés del desarrollo emocional, con relación al ítem automotivación en los niños del grado 201.

TABLA DE ANÁLISIS DE RESULTADOS ESCALA INTRAPERSONAL, ITEM AUTOCONTROL GRADO 301

CRITERIO 1 CONTROLA ADECUADAMENTE SUS ACTITUDES				CRITERIO 2 MANEJA UN CONOCIMIENTO ADECUADO DE SU PROPIO CUERPO			
ALUMNO	SI	NO	A.V	ALUMNO	SI	NO	A.V
A.A	1	0	2	A.A	2	0	1
A.B	0	0	3	A.B	1	0	2
A.C	2	1	0	A.C	2	1	0
A.D	1	1	1	A.D	3	0	0
A.E	2	1	0	A.E	2	1	0
A.F	2	0	1	A.F	0	2	1
TOTAL	8	3	7	TOTAL	10	4	4



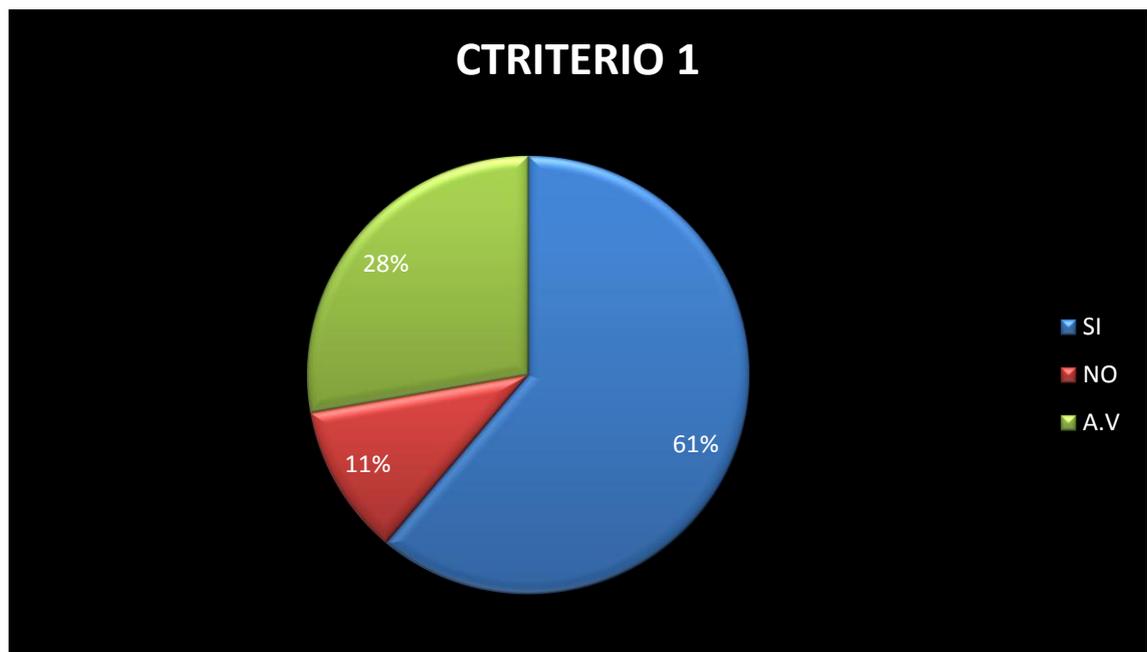
De acuerdo a la obtención de datos y al análisis de resultados de la escala intrapersonal, ítem autocontrol del grado 301 se pudo identificar que el 44% de los niños controlan adecuadamente sus actitudes con respecto al desarrollo del juego como su seguridad, sus Impulsos, además un 39% de los niños algunas veces logran controlar adecuadamente sus actitudes, en contra posición encontramos que un 17% de los niños no logran controlar adecuadamente sus actitudes frente a los juegos que se realizan, por podemos llegar a concluir que el juego puede llegar a aportar positivamente en el potenciamiento de la escala intrapersonal del desarrollo emocional, con relación al ítem autocontrol en los niños del grado 301 de la institución educativa vista bella sede c, ya que los porcentajes de color azul y verde son mayores a los del color rojo lo cual podemos decir que se puede trabajar en esta escala para posteriormente obtener mejores resultados en estos niños.



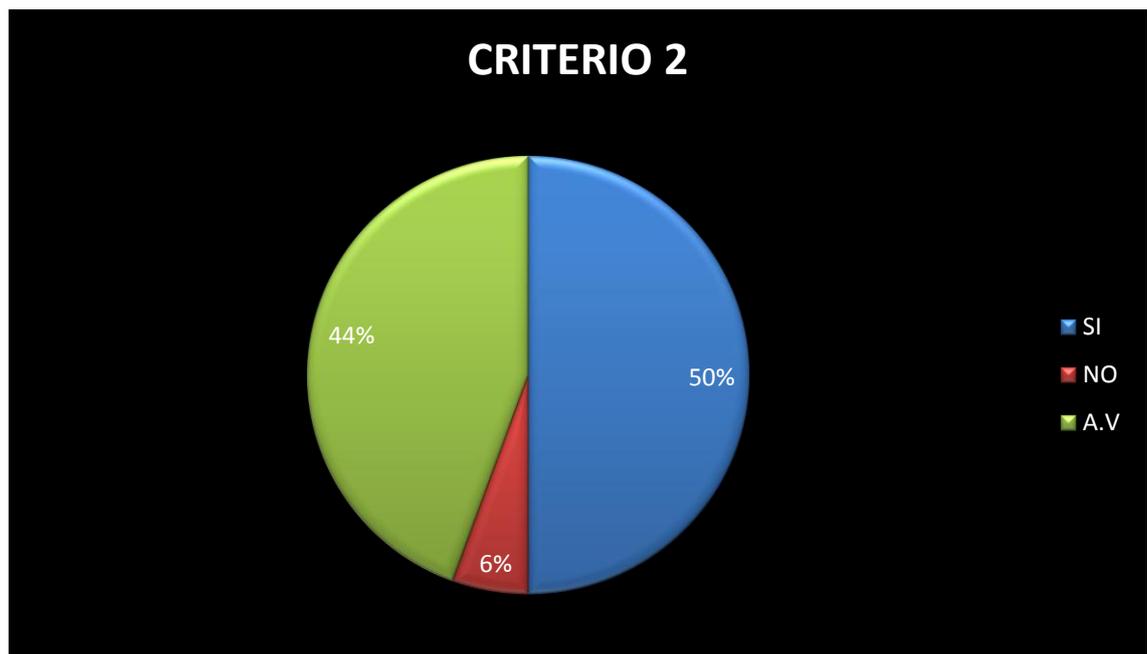
De acuerdo a la obtención de datos y al análisis de resultados de la escala intrapersonal, ítem autocontrol del grado 301 se pudo identificar que el 56% de los niños manejan un conocimiento adecuado de su propio cuerpo como la aceptación de su propio cuerpo y la autovaloración de él , además un 22% de los niños algunas veces manejan un conocimiento adecuado de su propio cuerpo, pero también encontramos que un 22% de los niños no logran controlar adecuadamente sus actitudes frente a los juegos que se realizan, por lo que se puede concluir que el juego puede llegar a aportar positivamente en el potenciamiento de la escala intrapersonal del desarrollo emocional, con relación al ítem autocontrol en los niños del grado 301.

**TABLA DE ANÁLISIS DE RESULTADOS ESCALA INTRAPERSONAL, ITEM
ADAPTABILIDAD DEL GRADO 301**

CRITERIO 1 SE ADAPTA FÁCIL MENTE AL CAMBIO DE REGLAS DE LOS JUEGOS				CRITERIO 2 ASIMILA EL JUEGO DE UNA FORMA DINÁMICA			
ALUMNO	SI	NO	A.V	ALUMNO	SI	NO	A.V
A.A	2	1	0	A.A	2	0	1
A.B	1	1	1	A.B	1	0	2
A.C	2	0	1	A.C	1	0	2
A.D	1	0	2	A.D	2	1	0
A.E	2	0	1	A.E	2	0	1
A.F	3	0	0	A.F	1	0	2
TOTAL	11	2	5	TOTAL	9	1	8



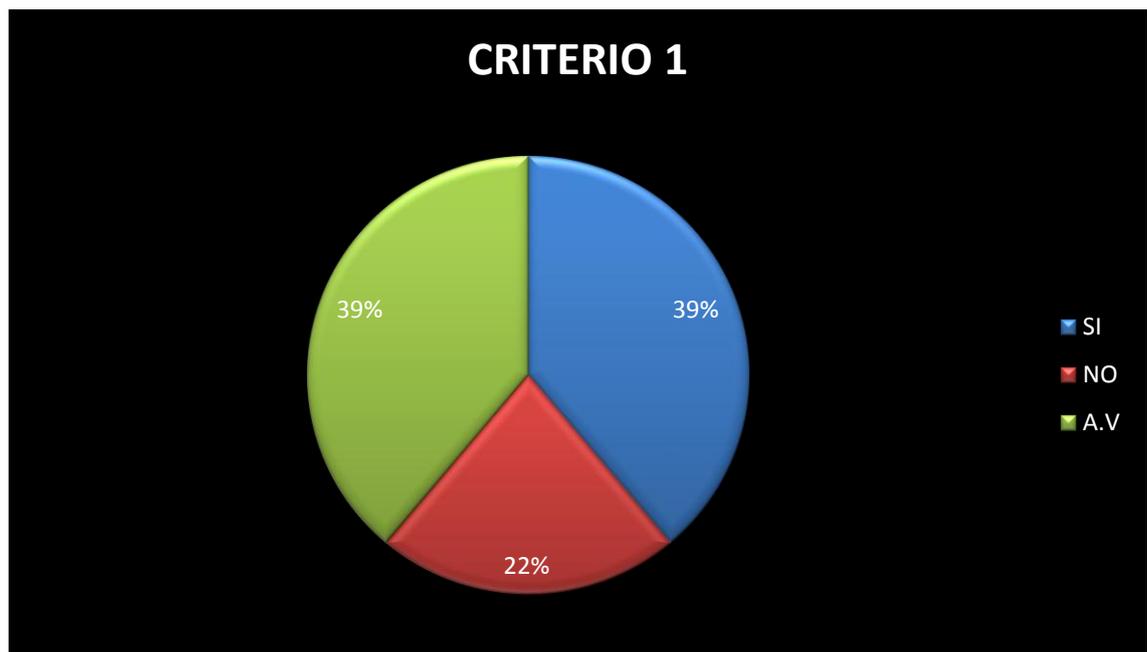
De acuerdo al análisis de resultados de la escala intrapersonal, ítem adaptabilidad del grado 301 se pudo identificar que los niños si se adaptan fácilmente al cambio de reglas en los juegos ya que el 61% de ellos es decir más de la mitad no poseen inconvenientes al realizar o ejecutar los cambios en los juegos y además con un 28% de los niños algunas veces lo asimilan fácilmente, por el contrario solo el 11% de los niños no se adapta a estos cambios y reglas de los juegos. Por lo que se concluye que el juego si facilita y potencia su mejora su escala intrapersonal del desarrollo emocional, con relación al ítem adaptabilidad del grado 301.



Determinando el análisis de resultados de la escala intrapersonal, ítem adaptabilidad del grado 301 se pudo identificar que los niños asimilan el juego de una manera dinámica ya que el 50 % de ellos es decir la mitad no poseen inconvenientes al realizar o ejecutar el juego y lo toman de una forma casual al jugo, también encontramos que un 44 % de los niños algunas veces lo asimilan fácilmente, por el contrario solo el 6% de los niños no logran asimilar el juego de una forma dinámica ya que se sienten presionados al realizar los juegos por temor al fracaso, por lo que se concluye que el juego si facilita y potencia su mejora su escala intrapersonal del desarrollo emocional, con relación al ítem adaptabilidad del grado 301.

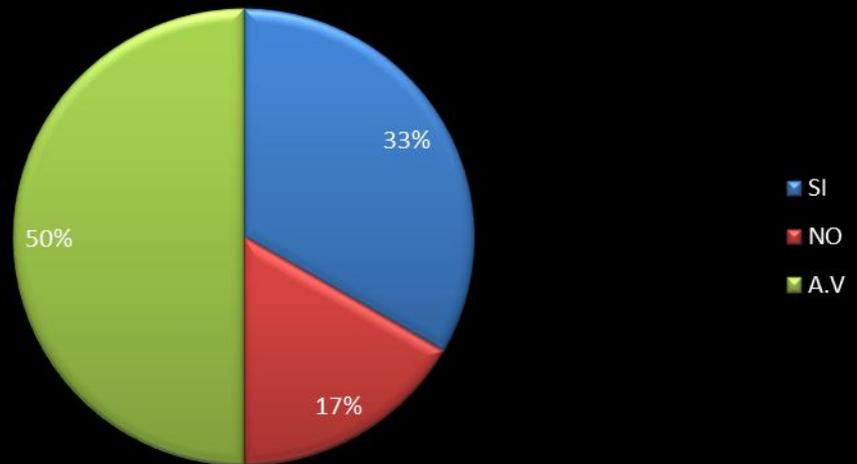
**TABLA DE ANÁLISIS DE RESULTADOS ESCALA MANEJO DEL ESTRÉS,
ÍTEM AUTOMOTIVACIÓN GRADO 301**

CRITERIO 1 Tiene la capacidad de resolver conflictos durante en juego				CRITERIO 2 Controla la ansiedad frente a los juegos que se realizan			
ALUMNO	SI	NO	A.V	ALUMNO	SI	NO	A.V
A.A	1	2	0	A.A	1	0	2
A.B	2	0	1	A.B	0	0	3
A.C	1	0	2	A.C	0	2	1
A.D	0	1	2	A.D	0	0	3
A.E	2	1	0	A.E	2	1	0
A.F	1	0	2	A.F	3	0	0
TOTAL	7	4	7	TOTAL	6	3	9



De acuerdo a la obtención de datos y al análisis de resultados de la escala manejo del estrés, ítem automotivación del grado 301 se pudo identificar que el 39% de los niños tienen la capacidad de resolver conflictos durante el juego, también encontramos que 39% de los niños algunas veces logran presentar la capacidad de resolver conflictos durante el desarrollo del juego, y un 22% de los niños no logran presentar la capacidad de resolver conflictos durante el desarrollo del juego, presentando conductas como el, desinterés, por lo que deducimos que el juego no aporta positivamente a potenciar la escala manejo del estrés del desarrollo emocional, con relación al ítem automotivación en los niños del grado 301, pero se puede seguir trabajando en esta clase de juegos para posteriormente poder obtener mejores resultados.

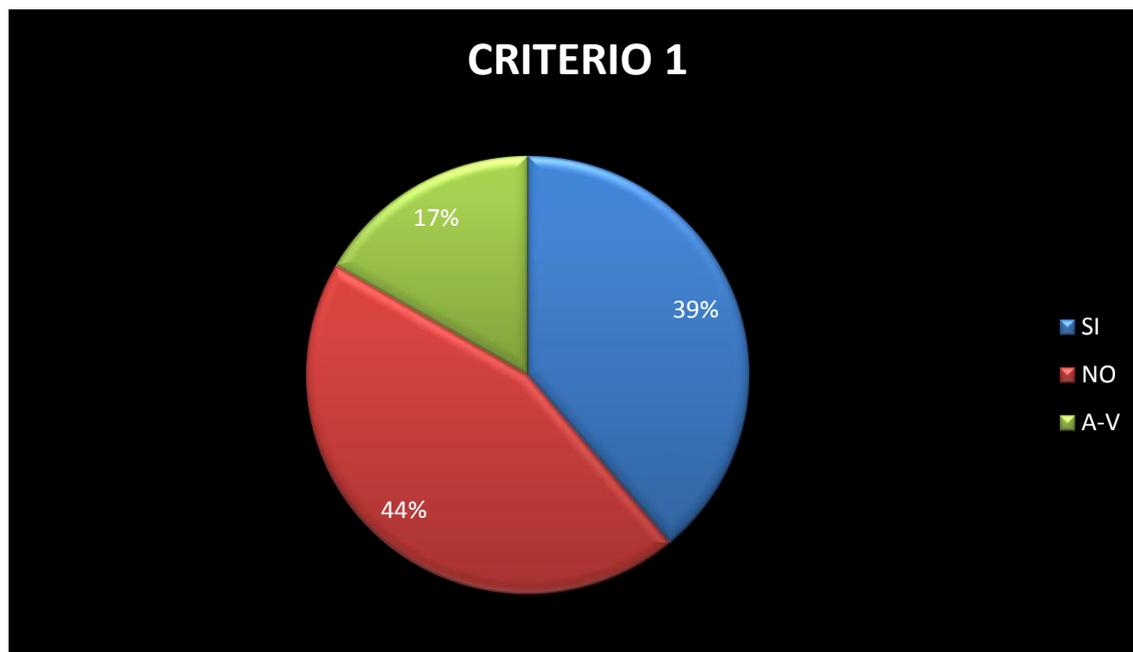
CRITERIO 2



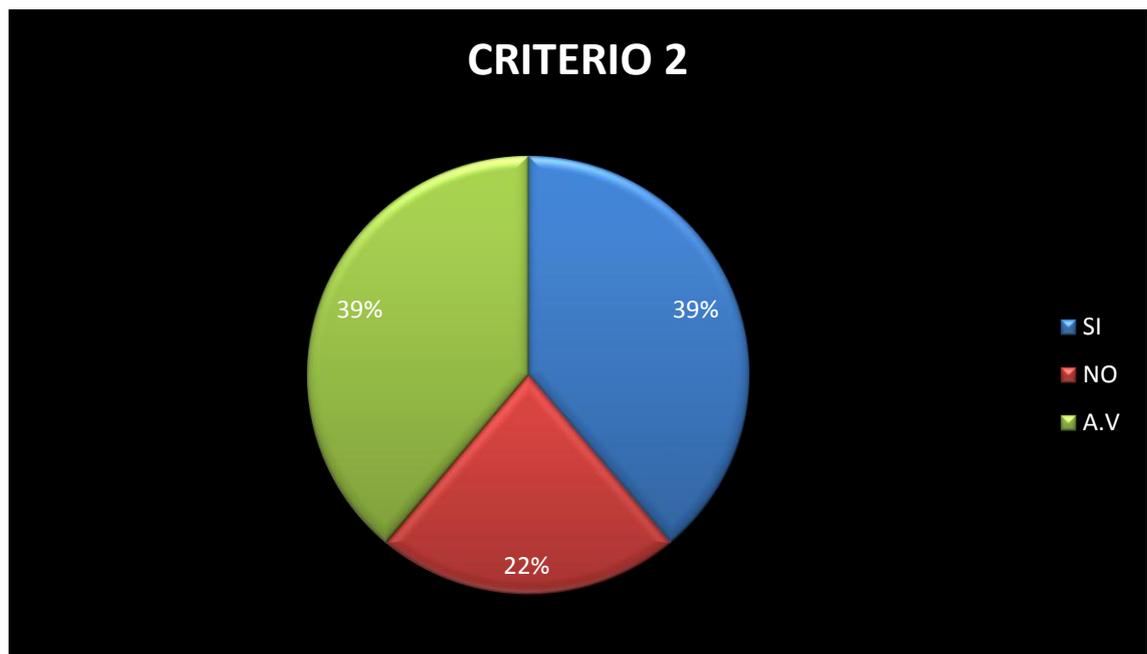
De acuerdo a la obtención de datos y al análisis de resultados de la escala manejo del estrés, ítem automotivación del grado 301 se pudo identificar que el 50% de los niños algunas veces controlan la ansiedad frente al desarrollo de los juegos que se realizan, además un 33% de los niños si logran controlar la ansiedad frente a los juegos, en contra posición encontramos que un 17% de los niños no logran controlar la ansiedad frente al juego que se realiza, por lo que podemos analizar que el juego no aporta positivamente en el potenciamiento de la escala manejo del estrés del desarrollo emocional, con relación al ítem automotivación en los niños del grado 301.

**TABLA DE ANÁLISIS DE RESULTADOS ESCALA MANEJO DEL ESTRÉS,
ITEM CONTROL DE IMPULSOS GRADO 301**

CRITERIO 1 Presenta tolerancia en el momento de realizar los juegos				CRITERIO 2 Respeto a sus compañeros en situaciones de presión durante el juego			
ALUMNO	SI	NO	A.V	ALUMNO	SI	NO	A.V
A.A	1	2	0	A.A	1	0	2
A.B	1	2	0	A.B	2	1	0
A.C	2	0	1	A.C	0	1	2
A.D	1	0	2	A.D	2	0	1
A.E	1	2	0	A.E	0	2	1
A.F	1	2	0	A.F	2	0	1
TOTAL	7	8	3	TOTAL	7	4	7



De acuerdo a la obtención de datos y al análisis de resultados de la escala manejo del estrés, ítem control de sus impulsos del grado 301 se pudo identificar que el 44% de los niños no presentan tolerancia en el momento de realizar los juegos como el desarrollo de estrategias para poder llevar a cabo la conducta adecuada, pero un 39% de los niños si logran presentar tolerancia durante el desarrollo del juego, y el 17% de los niños algunas veces logran presentar tolerancia en el momento de realizar los juegos, por lo que llegamos a pensar que el juego no aporó positivamente a potenciar la escala manejo del estrés del desarrollo emocional, con relación al ítem control de sus impulsos en los niños del grado 301.



De acuerdo a la obtención de datos y al análisis de resultados de la escala manejo del estrés, ítem control de sus impulsos del grado 301 se pudo identificar que el 39% de los niños si logran respetar a sus compañeros en situaciones de presión durante el juego, y un 39% de los niños algunas veces logran respetar a sus compañeros en dichas situaciones durante el juego, en contra posición el 22% de los niños no respetan a sus compañeros en situaciones de presión durante el juego, por lo que nos lleva a pensar que el juego no aporta positivamente al proceso de potenciar la escala manejo del estrés del desarrollo emocional, con relación al ítem control de sus impulsos en los niños del grado 301.

**TABLA GENERAL DE ANALISIS DE RESULTADOS DE
ESCALA INTRAPERSONAL Y MANEJO DEL ESTRÉS**

ESCALA INTRAPERSONAL		ESCALA MANEJO DEL ESTRES	
<p>ITEM AUTOCONTROL 201</p> <p>CRITERIOS</p> <p>1. Controla adecuadamente sus actitudes.</p> <p>50% 28% 22% SI NO A.V</p>	<p>ITEM AUTOCONTROL 301</p> <p>CRITERIOS</p> <p>1. Controla adecuadamente sus actitudes.</p> <p>44% 17% 39% SI NO A.V</p>	<p>ITEM CONTROL DE IMPULSOS 201</p> <p>CRITERIOS</p> <p>1. Presenta tolerancia en el momento de realizar los juegos.</p> <p>39% 33% 28% SI NO A.V</p>	<p>ITEM CONTROL DE IMPULSOS 301</p> <p>CRITERIOS</p> <p>1. Presenta tolerancia en el momento de realizar los juegos.</p> <p>39% 44% 17% SI NO A.V</p>
<p>2. Maneja un conocimiento adecuado de su propio cuerpo.</p> <p>61% 17% 22% SI NO A.V</p>	<p>2. Maneja un conocimiento adecuado de su propio cuerpo.</p> <p>56% 22% 22% SI NO A.V</p>	<p>2. Respeta a sus compañeros en situaciones de presión durante el juego.</p> <p>22% 33% 45% SI NO A.V</p>	<p>2. Respeta a sus compañeros en situaciones de presión durante el juego</p> <p>39% 22% 39% SI NO A.V</p>
<p>ITEM ADAPTABILIDAD 201</p> <p>CRITERIOS</p> <p>1. Se adapta fácilmente al cambio de reglas de los juegos.</p> <p>50% 28% 22% SI NO A.V</p>	<p>ITEM ADAPTABILIDAD 301</p> <p>CRITERIOS</p> <p>1. Se adapta fácilmente al cambio de reglas de los juegos.</p> <p>61% 11% 28% SI NO A.V</p>	<p>ITEM AUTOMOTIVACION 201</p> <p>CRITERIOS</p> <p>1. Tiene la capacidad de resolver conflictos durante en juego</p> <p>28% 39% 33% SI NO A.V</p>	<p>ITEM AUTOMOTIVACION 301</p> <p>CRITERIOS</p> <p>1. Tiene la capacidad de resolver conflictos durante en juego.</p> <p>39% 22% 39% SI NO A.V</p>

<p>2. Asimila el juego de una forma dinámica</p> <p>50% 28% 22% SI NO A.V</p>	<p>2. Asimila el juego de una forma dinámica</p> <p>50% 06% 44% SI NO A.V</p>	<p>2. Controla la ansiedad frente a los juegos que se realizan.</p> <p>39% 28% 33% SI NO A.V</p>	<p>2. Controla la ansiedad frente a los juegos que se realizan.</p> <p>33% 17% 50% SI NO A.V</p>
<p>El color amarillo significa se logra u obtiene un resultado positivó de el ítem propuesto. Además se observa por el porcentaje es superior o igual al 50%. Lo cual se deduce que el juego si puede llegar a potenciar en la escala.</p>		<p>El color rojo evidencia que el ítem no es alcanzado y por lo contrario el juego no aporta para potenciar la escala. Por ende se deduce y observa que su porcentaje es muy bajo.</p>	
<p>El color naranja significa que los resultados obtenidos son estables lo cual no se puede generalizar si se el ítem es alcanzado. Sin embargo no significa que el juego no logre el objetivo.</p>		<p>NOTA: Estos resultados son tenidos en cuenta para nosotros por lo tanto no se puede generalizar, ya que si se tienen en cuenta los resultados pueden variar.</p>	

16.CONCLUSIONES

La inteligencia emocional en el ámbito educativo es un tema necesario y fundamental para el desarrollo integral del estudiante, debido a que una persona que se encuentre emocionalmente estable es capaz de tener un mejor rendimiento tanto en la dimensión motriz como en la dimensión cognitiva, Gracias a que su autoestima se eleva y aumenta la capacidad de relacionarse con los demás y su estado de ánimo. De esta manera se facilita su desempeño frente a las diferentes problemáticas en su vida cotidiana.

Gracias al estudio realizado se logró evidenciar que los niños de los grados 201 y 301 del colegio IED Vista Bella, presentaron dificultad en las escalas intrapersonal y manejo del estrés según la aplicación del test de Bar-On y James Parker; basados en estas dos debilidades el grupo investigativo creó 7 juegos de intervención y reflexiona pedagógica con cada una de las escalas, con la intención de potenciar cada una de las habilidades que componen dichas escalas. Por ende las emociones de los estudiantes jugaban un papel primordial en el desarrollo de los talleres. Por tanto la metodología implementada en cada uno de los talleres debía ser de forma participativa y que le permitiera al estudiante orientar el camino hacia el cumplimiento de los objetivos señalados en la propuesta ACEPTAR MIS CAMBIOS PARA RELACIONARME MEJOR CON LOS DEMÁS.

Desde esta perspectiva cabe resaltar que el éxito fundamental de los juegos y su temática abordada fue con base a los juegos, que fueron flexibles haciendo énfasis a las necesidades de los estudiantes para potenciar el desarrollo emocional de estos niños.

Como se evidenció en las fichas de observación las actividades de los talleres que potenciaron en mayor grado fueron los relacionados con equilibrio que desempeña un papel muy importante en el control corporal. Un equilibrio correcto es la base fundamental de una buena coordinación dinámica general y de cualquier actividad autónoma de los miembros superiores e inferiores, y el

juego de roles ya que por medio de estos juegos los estudiantes toman un papel dado por el docente el cual deben tener un cierto sentido de pertenencia y representación, estos juegos se realizan con el fin de potenciar las escalas emocionales a fortalecer.

Desde esta perspectiva la inteligencia emocional causó un impacto favorable en los estudiantes a los cuales estaba dirigido el proyecto, debido a que este tema era totalmente nuevo para ellos puesto que anteriormente no se encontraban antecedentes experienciales ni explicativos acerca de esta temática. Para el grupo de investigación el desarrollo de esta propuesta fue significativo porque nos proporcionó otra mirada desde el campo de la clase de educación física y para los autores del proyecto como estudiantes en formación aportó en la sensibilización y en el desarrollo integral como profesionales en el área.

En cuanto al proceso investigativo nos deja como experiencia formativa la importancia de tener en cuenta los juegos como una herramienta esencial en el proceso educativo de los estudiantes, ya que por medio de ellos podemos llegar a contrastar diferentes problemáticas que se pueden llegar a presentar en el campo educativo, algo muy importante que debemos tener claro es que todos los juegos no pueden llegar a influir en todos los estudiantes y no todos pueden llegar a tener un impacto positivo y ayudar a tener un cambio en la vida del educando.

Teniendo en cuenta todo el proceso investigativo podemos llegar a concluir según los resultados obtenidos, después haber implementado los juegos como medio de potenciar las escalas de emociones de bajo nivel como lo fue la escala intrapersonal y manejo del estrés, datos obtenidos después de la aplicación del test de coeficiente emocional (test de bar-on), y luego aplicado los juegos de roles como medio de potenciar la escala intrapersonal, y los juegos de equilibrio para potenciar la escala manejo del estrés, pudimos hallar que los juegos de roles tuvieron un mejor impacto favoreciendo la escala intrapersonal, por otra parte los juegos de equilibrio no lograron satisfactoriamente un mejor

resultado con respecto a la escala manejo del estrés en estos grados de 201 y 301 de primaria dela institución educativa vista bella sede c.

Sin embargo no quiere decir que los juegos de equilibrio no logren arrojar unos mejores resultados en otro tipo de población si se llega a tener en cuenta para otra investigación, asi como acabamos de decir que los juegos de equilibrio pueden llegar a funcionar en otras poblaciones también es posible que los juegos de roles vallan a tener un impacto positivo en todas las poblaciones por lo cual nuestros resultados obtenidos son valido para nuestra investigación por cual no se puede generalizar para todas las poblaciones.

17.ANEXOS

ANEXO 1

FORMATO TEST BAR-ON Y JAMES PARKER

BarOn EQ-i: YV (S)
 Por: Reuven Bar-On, Ph.D. & James D. A. Parker, Ph.D. Traducción por: Carmen M. Carrazzo, Orlando Villegas, Ph.D.

Nombre: _____ Sexo: **M** **F**
 (Señale una)

Fecha de Nacimiento: ____/____/____ Edad: _____ Fecha de Hoy: ____/____/____
Mes Día Año Mes Día Año

Instrucciones: Lea cada una de estas oraciones y escoja la respuesta que mejor lo(a) describe a usted. Hay CUATRO posibles respuestas. 1=No es verdad en mi caso; 2=Un poco cierto en mi caso; 3=Es verdad en mi caso; y 4=Muy cierto en mi caso. Digamos cómo se sienta, piensa, o actúa LA MAYOR PARTE DEL TIEMPO EN LA MAYORÍA DE LOS LUGARES. Escoga solamente UNA respuesta por cada oración, y haga un círculo en el número que coincide con su respuesta. Por ejemplo, si su respuesta es "Un poco cierto en mi caso", usted podría hacer un círculo en el número 2 en la misma línea de la oración. Esto no es una prueba, no hay "buenas" o "malas" respuestas. Por favor, haga un círculo por cada oración.

	No es verdad en mi caso	Un poco cierto en mi caso	Es verdad en mi caso	Muy cierto en mi caso
1. Me importa lo que le sucede a otras personas.	1	2	3	4
2. Es fácil decirle a la gente cómo me siento.	1	2	3	4
3. Me gusta cada persona que conozco.	1	2	3	4
4. Soy capaz de respetar a los demás.	1	2	3	4
5. Algunas cosas me enfadan mucho.	1	2	3	4
6. Puedo hablar con facilidad acerca de mis sentimientos.	1	2	3	4
7. Tengo buenos pensamientos acerca de todos.	1	2	3	4
8. Peleo con gente.	1	2	3	4
9. Tengo mal genio.	1	2	3	4
10. Puedo entender preguntas difíciles.	1	2	3	4
11. Nada me incomoda.	1	2	3	4
12. Es difícil hablar de mis sentimientos profundos.	1	2	3	4
13. Puedo dar buenas respuestas a preguntas difíciles.	1	2	3	4
14. Puedo describir mis sentimientos con facilidad.	1	2	3	4
15. Debe decir la verdad.	1	2	3	4

Los ítems continúan a la vuelta...

ANEXO 2

FOTOS PRUEBA PILOTO

BarOn EQ-J: YV (S)
 Por: Reuven Bar-On, Ph.D. & James D. A. Parker, Ph.D. Traducido por: Carmen M. Caratzallo, Orlando Villegas, Ph.D.

Nombre: Jose Luis Vargas Candela Sexo: M F
 (Señale una)

Fecha de Nacimiento: 11 / 15 / 2011 Edad: 9 Fecha de Hoy: 09 / 20 / 11
 Mes Día Año Mes Día Año

Instrucciones: Lea cada una de estas oraciones y escoja la respuesta que mejor lo(a) describe a usted. Hay CUATRO respuestas. 1=No es verdad en mi caso; 2=Un poco cierto en mi caso; 3=Es verdad en mi caso; y 4=Muy cierto en mi caso. Diganos cómo se siente, piensa, o actúa LA MAYOR PARTE DEL TIEMPO EN LA MAYORÍA DE LOS LUGARES. Marque solamente UNA respuesta por cada oración, y haga un círculo en el número que coincida con su respuesta. Por ejemplo, si su respuesta es "Un poco cierto en mi caso", usted podría hacer un círculo en el número 2 en la misma línea de respuesta. Este no es una prueba, no hay "buenas" o "malas" respuestas. Haga un círculo por cada oración.

	No es verdad en mi caso	Un poco cierto en mi caso	Es verdad en mi caso	Muy cierto en mi caso
1. Me importa lo que le sucede a otras personas.	1	2	3	4
2. Es fácil decirle a la gente cómo me siento.	1	2	3	4
3. Soy capaz de hablar con cada persona que conozco.	1	2	3	4
4. Soy capaz de respetar a los demás.	1	2	3	4
5. A otras personas me enfadan mucho.	1	2	3	4
6. Puedo hablar con facilidad acerca de mis sentimientos.	1	2	3	4

BarOn EQ-J: YV (S)
 Por: Reuven Bar-On, Ph.D. & James D. A. Parker, Ph.D. Traducido por: Carmen M. Caratzallo, Orlando Villegas, Ph.D.

Nombre: Jose Luis Vargas Candela Sexo: M F
 (Señale una)

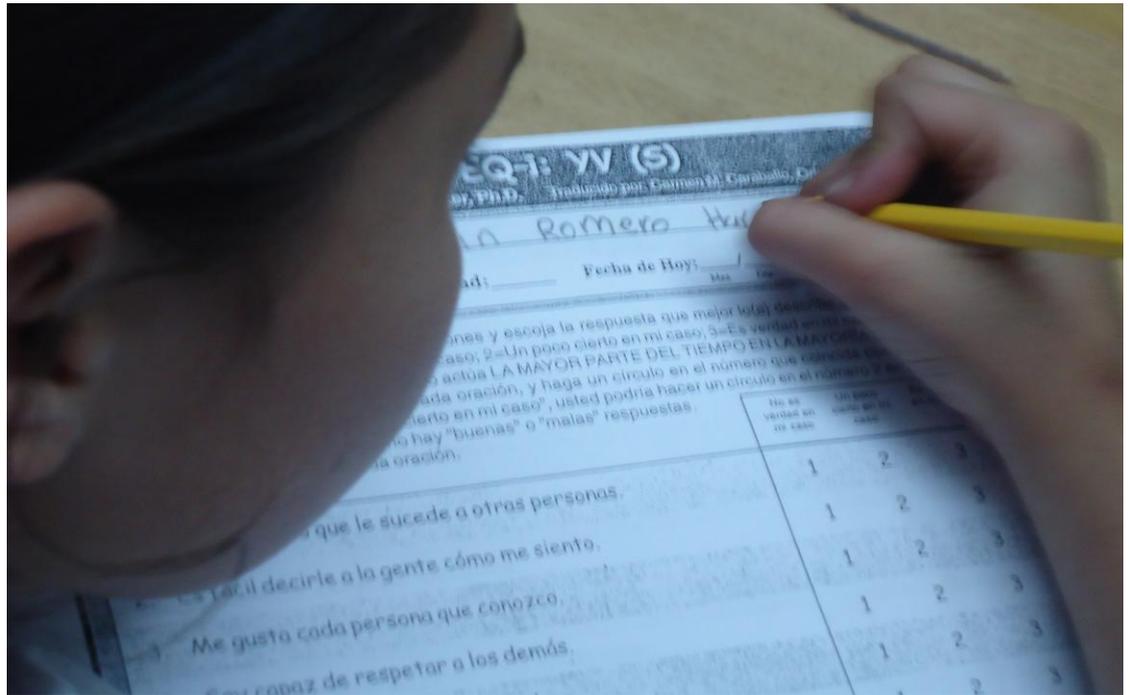
Fecha de Nacimiento: 11 / 15 / 2011 Edad: 9 Fecha de Hoy: 09 / 20 / 11
 Mes Día Año Mes Día Año

Instrucciones: Lea cada una de estas oraciones y escoja la respuesta que mejor lo(a) describe a usted. Hay CUATRO respuestas. 1=No es verdad en mi caso; 2=Un poco cierto en mi caso; 3=Es verdad en mi caso; y 4=Muy cierto en mi caso. Diganos cómo se siente, piensa, o actúa LA MAYOR PARTE DEL TIEMPO EN LA MAYORÍA DE LOS LUGARES. Marque solamente UNA respuesta por cada oración, y haga un círculo en el número que coincida con su respuesta. Por ejemplo, si su respuesta es "Un poco cierto en mi caso", usted podría hacer un círculo en el número 2 en la misma línea de respuesta. Este no es una prueba, no hay "buenas" o "malas" respuestas. Haga un círculo por cada oración.

	No es verdad en mi caso	Un poco cierto en mi caso	Es verdad en mi caso	Muy cierto en mi caso
1. Me importa lo que le sucede a otras personas.	1	2	3	4
2. Es fácil decirle a la gente cómo me siento.	1	2	3	4
3. Soy capaz de hablar con cada persona que conozco.	1	2	3	4
4. Soy capaz de respetar a los demás.	1	2	3	4
5. A otras personas me enfadan mucho.	1	2	3	4
6. Puedo hablar con facilidad acerca de mis sentimientos.	1	2	3	4
7. Puedo hablar con facilidad acerca de todos los sentimientos.	1	2	3	4
8. Puedo hacer preguntas profundas.	1	2	3	4
9. Puedo hacer preguntas difíciles.	1	2	3	4
10. Puedo hablar con facilidad.	1	2	3	4

Los ítems continúan a la vuelta...

SPANISH
versión en español





17.1. PILOTAJE TEST BAR-ON Y JAMES PARKER

RESULTADOS OBTENIDOS DE LA PRUEBA PILOTO

Con el abordaje de este primer acercamiento con el grupo de estudio, se presentan los resultados obtenidos provenientes del pilotaje realizado con 6 niños escogidos aleatoriamente, esto con el propósito de identificar las escalas con mayor debilidad, para obtener una idea más clara en la aplicación oficial del test. Para ello se da a conocer, a continuación, la sistematización de los datos proporcionados en su ejecución.

RESULTADOS DEL PILOTAJE GRADO 201

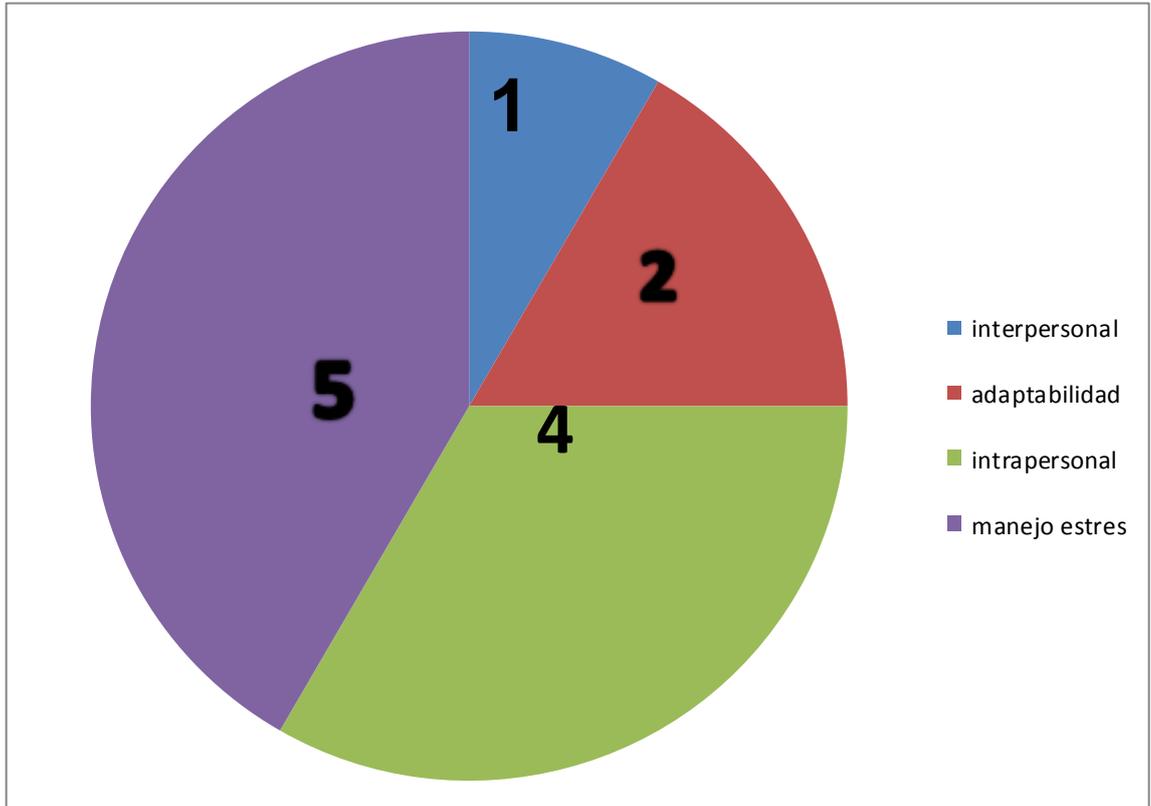
ESCALAS	RESULTADO GENERAL	1 ESCALA >DÉFICITS	2 ESCALA >DÉFICITS
# de participantes	6		
Intrapersonal	4		4
Interpersonal	1		
Manejo de estrés	5	5	
Adaptabilidad	2		
Estado de ánimo general	0		
Total	12		

RESULTADOS DEL PILOTAJE GRADO 301

ESCALAS	RESULTADO GENERAL	1 ESCALA >DÉFICITS	2 ESCALA >DÉFICITS
# de participantes	6		
Intrapersonal	1		
Interpersonal	3		3
Manejo de estrés	3	3	
adaptabilidad	2		
Estado de ánimo general	0		
Total	9		

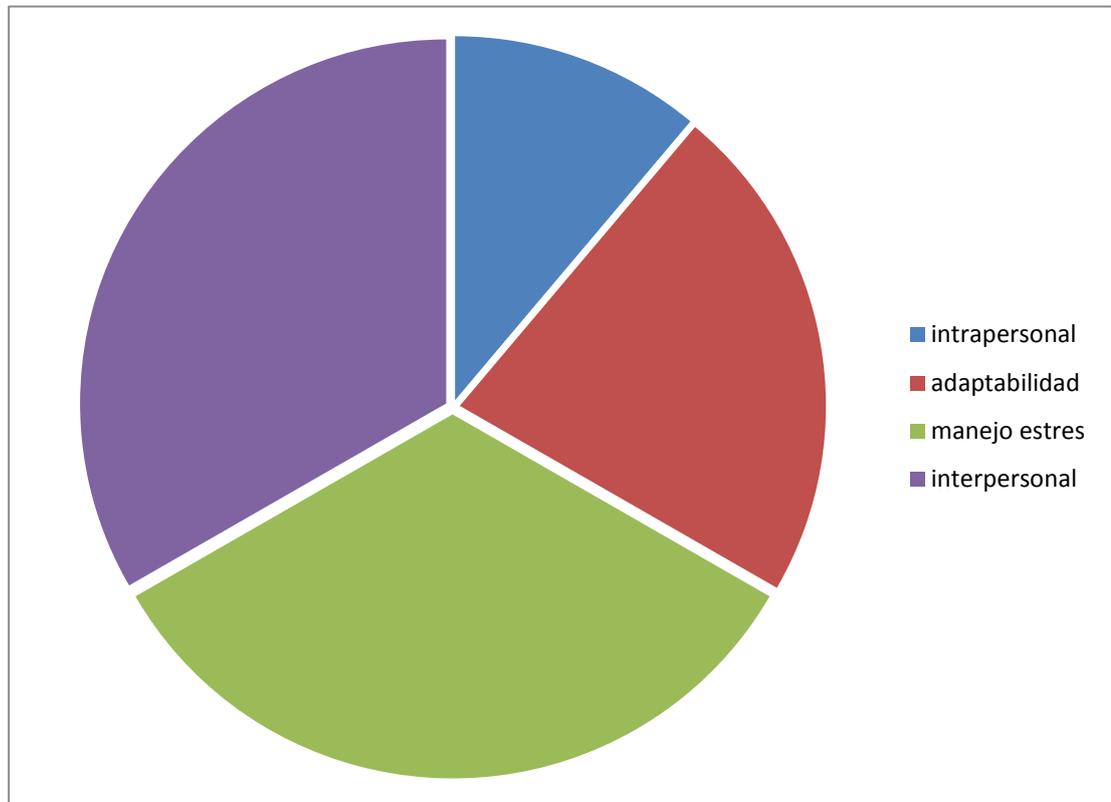
GRAFICA GRADO 201

Grafica 7



GRAFICA GRADO 301

Grafica 8



ANÁLISIS DESCRIPTIVO

De acuerdo a la obtención de datos del grado 201 se pudo identificar que la escala que presenta una mayor problemática en los seis niños es el manejo del estrés con un porcentaje del 83%, ya que se encuentra presente en cinco de los seis niños y la intrapersonal con el 66.4% en segundo lugar, con presencia en cuatro de los seis niños.

En contra posición se evidenció que la escala más fuerte presente a nivel general en los seis niños del grado 201 es la relación interpersonal en general con tan solo un 16.6% de déficit.

De acuerdo a la obtención de datos del grado 301 se pudo identificar que las escalas que presentan una mayor problemática en los seis niños es el manejo del estrés con un porcentaje del 49.8%, y las relaciones interpersonales con un porcentaje de 49.8%, ya que se encuentran presentes en tres de los seis niños.

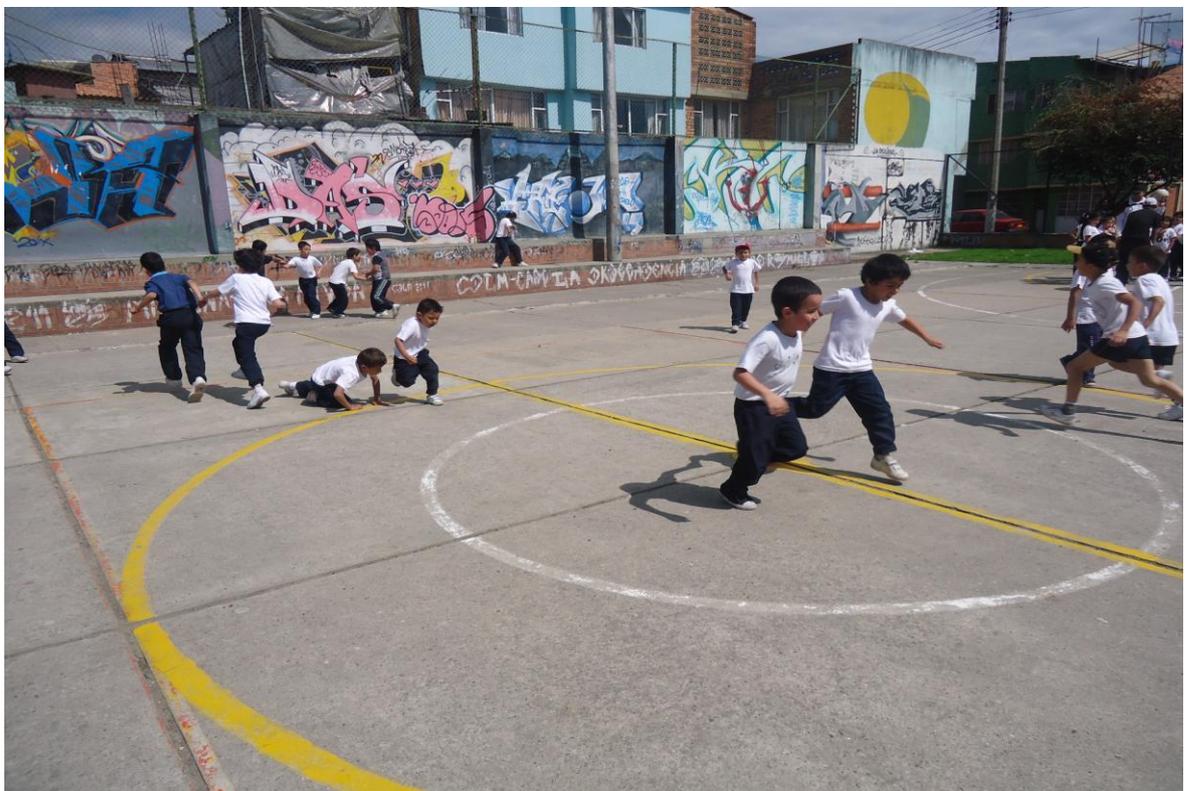
En contra posición se evidenció que la escala más fuerte presente a nivel general en los seis niños del grado 301 es la relación intrapersonal en general con tan solo un 16.6% de déficit.

En la aplicación de la prueba piloto del test de Bar – On y James Parker, realizada a 6 niños del grado segundo del colegio Vista Bella sede C, el estudio demostró que las dos escalas emocionales con mayor dificultad son: en primer lugar el manejo de estrés y en segundo lugar la escala intrapersonal; En la aplicación de la prueba piloto, realizada a 6 niños del grado tercero del colegio Vista Bella sede C, el estudio demostró que las dos escalas emocionales con mayor dificultad son: el manejo de estrés y en segundo lugar la escala interpersonal con el mismo porcentaje entre ellas, Durante la ejecución de esta prueba se pretendió evaluar acerca de los aspectos positivos y negativos que se podrían encontrar en este primer acercamiento, para evitar cometer posibles errores, dudas, dificultades y falencias que podrían presentar equivocaciones en el correcto funcionamiento del protocolo adecuado; y de esta manera obtener unos resultados validos a la hora de su interpretación.

Anexo 3

JUEGOS









18. BIBLIOGRAFÍA

- ANTUNES, Celso. Estimular las Inteligencias Múltiples. Madrid; Ed Narcea, 2002, V1
- FERNÁNDEZ, Antonio. Psicomotricidad fundamentos teóricos aplicables en la práctica. Madrid, Ed Gímanos, 2006, V1
- GARCÍA SALAZAR, José Luis. Creatividad La ingeniería del pensamiento. México Ed. Trillas, 2006, V1
- GOLEMAN, Daniel. La inteligencia emocional porque es más importante que el cociente intelectual. España, Editorial Zeta, 2009 V1
- VÍCTOR Da Fonseca, Psicomotricidad paradigmas del estudio del cuerpo y de la motricidad humana. México, Ed. Trillas, 2004, V1
- ADAM Eva, CODINA María teresa, Emociones y educación que son y como intervenir. España, Ed Laboratorio educativo, 2003, V1
- BETANCOURT Anobio Maya, PAVAJEAU Nohora Cecilia. Inteligencia emocional y educación. Colombia, Ed Magisterio, 2003, V1
- FERNÁNDEZ Evaristo. Psicopedagogía de la adolescencia. España. Ed Narcea, 1991, V1
- FONSECA Víctor Da. Manual de observación psicomotriz, España. Ed Inde, 2008, V3
- GUILFORD J.P. LAGEMAN J.K. EISNER E.W. Creatividad y educación. España. Ed. 1994. V1

- MONREAL Carlos. Que es la creatividad. España. Ed Biblioteca Nueva. 2000. V1
- PACHECO RÍOS Rosana. Teoría sobre el movimiento. México. Ed Trillas. 2007. V1
- LE BOUCH Jean. Hacia una ciencia del movimiento humano introducción ala psicokinetica. La Argentina. Ed Paidós. 1989. V1
- AUCOUTURIER Bernard. Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz. España. Ed Grao. 2007. V1
- GOSALBEZ Alfredo. Orientación y tratamientos psicopedagógicos. España. Ed Cincel. 1977. V1
- FERREIRO Ramón, MONTESINO Lilian, RODRÍGUEZ Antonio, ROMO Manuela. La creatividad un bien cultural de la humanidad. México. Ed Trillas.2008. v1
- HERNÁNDEZ Pedro. Educación del pensamiento y las emociones psicología de la educación. España. Ed Narcea. 2006. V2
- HARGREAVES David. Las relaciones interpersonales en la educación. España. Ed Narcea. 1986. V3
- OSORIO GUZMÁN Graciela, REYES OVIEDO Reyes. Teoría y práctica dela inteligencia emocional. Colombia. Ed universidad del Tolima. 2006. V1
- PRIETO SANCHEZ María. Las inteligencias múltiples diferentes formas de enseñar y aprender. España. Ed pirámide. 2003. V1
- MORA HINOJOSA Marcela. Pensamiento creativo. México. Ed Trillas. 2003. V1

- Chateau, J. (1958). *Psicología de los juegos infantiles*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Dilalla, F.L y Watson, M.W (1988). *Diferation of fantasy and reality. Preschoolers reaction to interruptions in their play*. *Development Psychology*.
- Garaigordobil, M. (1990). *Juego y desarrollo infantil*. Madrid: Seco Olea.
- Jensen, A. R. (1979). *Bias in mental testing*. New York: Free Press.
- Llorca, M., Ramos, V., Sánchez, J., Vega, A. (2002). *La práctica psicomotriz: una propuesta educativa mediante el cuerpo y el movimiento*. Málaga: Aljibe.
- Martínez Medrano, E. (1983). *El juego infantil: análisis y aplicación escolar*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza, Instituto de Ciencias de la Educación.
- Orlick, T., J. McNally y T. O'Hara (1978). "Cooperative games: systematic analysis and cooperative impact", en F. L. Smoll y R. E. Smith, *Psychological perspectives in youth sports*, Nueva York, Hemisphere.
- Orlick, T., y Foley, C. (1979). "Pre-school cooperative games: A preliminary perspective", en M. J. Melnick (Ed.), *Sport sociology: Contemporary themes*, Dubuque, Iowa, Kendall/Hunt.
- Piaget, J (1945). *La formación del símbolo en el niño*. México: fondo de cultura económica. (décima reimpresión, 1987).
- Torres Perdomo, M. E. (1991). *Literalidad en la Educación Básica*. Mérida, Consejo de Publicaciones de la ULA; (1993). *La candidez de un niño*. Mérida, Consejo de Publicaciones de la ULA; (2001). *La lectura y la escritura: un binomio completo*. Mimeografiado.

- Vygotski, L. S. (1982). “El juego y su función en el desarrollo psíquico del niño”, versión castellana de la conferencia dada por Vygotski en el Instituto Pedagógico Estatal de Hertzsn en 1933, Leningrado, en R. Grasa, Cuadernos de Pedagogía, 85, 39-49.
- Winnicott, D. (1971). Realidad y juego, Ed. Gedisa, Barcelona