

UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

UNIDAD DE POSGRADO

**Programa “Mirándome a mí mismo - PAMI” y efectos
en la inteligencia emocional en alumnos de primaria**

TESIS

Para optar el Grado Académico de Doctora en Psicología

AUTOR

Ana Cecilia PAREJA FERNÁNDEZ

Lima – Perú

2017

**DOY GRACIAS A DIOS Y A NUESTRA MADRE MARÍA SANTÍSIMA
POR DARME NUEVAMENTE LA LUZ A MI VIDA, ÉL SOLO SABE
CUANDO ES NUESTRO DIA Y NUESTRA HORA.**

DEDICATORIA

***UN HOMENAJE ESPECIAL A MIS SERES QUERIDOS QUE YA NO SE
ENCUENTRAN CONMIGO:***

A mi amado Esposo, excelente padre y académicamente un brillante psicólogo Mg. Raúl Ernesto Muratta Escobedo, no esperaba en estos meses tan pronto tu partida; quien siempre estuvo a mi lado y me apoyó en todas mis metas profesionales y de progreso para el hogar.

A mi Padre Juan Mario Pareja Bahamonde, invaluable e insustituible ser, que supo coronarse como El Mejor Padre, mi consejero espiritual y amigo.

A mi abuela materna Francisca Gordon Orbegoso, por ella estudié y aprendí a muy corta edad atender y a cuidar a las personas ancianas.

A mis consejeros espirituales sacerdotes salesianos Gerardo Juge, Jorge Sosa, Juan Mosto y Sor Bianca Stella Mizuaray.

A mi amiga y compañera de estudios universitarios María Luisa Buendía Matta, también a Rosa Keil, a Rosita Fernald y a Dina Biondi Fernald.

Sra. Carmen Rojas, al niño Luis Carlos Prado Luján y a toda la niñez con quienes trabajé en la excepcionalidad y en psicoterapia que ya no están.

A todos ustedes, siempre los llevaré en mi corazón.

AGRADECIMIENTO

A mis adorados hijos, bendición de Dios y joyas personales que me dejó mi esposo, Daniel Karl Ernesto y Christopher Jeiss Kentaro Muratta Pareja, gracias porque estamos como siempre juntos y por dar muestras de luchar en nuestras vidas, en sus estudios para ser profesionales, sabemos que papá siempre quiso eso y donde esté, estará Orgulloso de ustedes y para mí, son mi única razón de vivir.

A mi Madre Francisca Fernández Gordon de Pareja, por su apoyo en mi carrera de pre grado. A Irene Escobedo de Muratta, Edith, Juliana, Manuel Muratta Escobedo y Arlette Gasby de Muratta, gracias por el apoyo a sus sobrinos en estos momentos difíciles a pesar de estar lejos.

Para la Dra. Rosario Arias-Barahona, mi segunda madre, quien siempre se encuentra a mi lado, incentivándome para salir adelante, reforzando mi motivación para continuar en mis proyectos profesionales y a Rosario Anaya Arias Barahona con mucho cariño.

Para la Dra María Luisa Matalinares Calvet, amiga y hermana afectiva, quién siempre ha estado a mi lado desde la niñez en momentos de alegría y de tristeza cuando perdí a mi padre y a mi esposo, agradecida eternamente por su incondicional apoyo emocional y valiosas enseñanzas como asesora de esta tesis, artífice motivacional para culminar con la presente investigación.

Mi más sincera gratitud a las Doctoras miembros del Jurado y revisoras de la tesis: Dra. Ana Esther Delgado Vásquez, excelente profesional quien con gran sapiencia preclara me orientó para realizar los reajustes respectivos con mucho criterio de investigadora reforzando seguridad y energía para concluir esta investigación con esmero. A Ud. Dra. Gloria Díaz Acosta, tierna, afable y con un gran dote de personalidad para poder revisar el presente estudio; para ambas, mi respeto y admiración por su gran disposición y deferencia personal al ofrecerme sus valiosas orientaciones demostrando su alta calidad de investigadoras. Al Dr. Nicolás Medina Curi por sus indicaciones sobre el trabajo y al Dr. Marcelino Riveros, miembro del jurado y compañero de promoción del doctorado, mis respetos y agradecimiento por sus sugerencias.

Un reconocimiento especial y mi sincera gratitud a mis insignes maestros de la Universidad Complutense de Madrid - España que me formaron en psicoterapia familiar sistémica Dr. Francisco Gómez Gómez, gracias por la beca para culminar mis estudios en España, por sus enseñanzas, por su orientación en los casos, a su esposa y colega Dra. Ana María de Gómez, Dra. Bienvenida Sánchez y Dra. Carmen Dominguez.

Un agradecimiento a mis Maestros: Del doctorado, Dr. Carlos Arenas, Dr. Ramón León. De la Segunda Especialidad de Educación de la Universidad Mayor de San Marcos: Drs. Abdías Calderón, Gustavo Maruffo Huapaya, Doris Costa. De la Universidad Inca Garcilaso de la Vega: Mg. César Ruiz Alva, Dr. Belizario Zanabria, Dra. Teresa Cabrera, Dra. Teresa Dávila, Dra. Cecilia Valdivia, Dra. Mercedes Escobar y Dra. Patricia Bravo. Una especial gratitud para: el Dr. Alberto Pérez Alva mi asesor estadístico del pregrado. Del Internado Instituto Nacional de Rehabilitación: Ps. Elizabeth Rojas Peves, Ps. Raquel Arciniega, maestras idóneas de mi formación profesional en Psicología y Educación Inicial. A mis maestras de idiomas extranjeros: Sensei Akedo San, Sra. Rosa Copacondori y Sra. Denisse Juy.

Al Dr. Heralf La Torre, Dr. Manuel Vera, Dr. Luis Yarlequé, Dra. Rosa Bueno, Dra. Elizabeth Maguiña, Dras. Sandra y Patricia Olano, Dra. Akemi Chang, Dr. Orlando Pérez y para mi compañera de los estudios del doctorado Dra. Patricia Contreras.

Un especial agradecimiento y mi deferencia personal a la Dra. Grisi Bernardo Santiago Directora de Investigación e Innovación Tecnológica, Dra. Madeline Bernardo Santiago y al Ingeniero Isaak Vásquez de la Universidad Privada Telesup.

Una deferencia personal para mis amigas Sra. Carina Silva Fiesta y Mg. Jane Carol Ríos, por su calidad humana y con su siempre apoyo incondicional, mi venia para ambas.

A mi amigos de toda la vida: Carmen Delaude Prentice, Alberita Biondi Fernald, Judith Lurita, Mariza Chávez, Almendra Meza, Eliana Coaquira, Margoot Hajar Romero, Carmen Montejo, Rebeca Limache, José, Diana, Karen Watanabe; Sachi, Manuel, Luisu, Sara, Julio, Piero, Zuemi, Kaori, Cris, Ariana, Jerico, Joshie Miyagusuku, Betty Velarde, Rosa Villalobos, Magaly Montenegro, Carmen Salas y Dra. Sandra Izquierdo.

Para mis amigos y compañeros de estudios de psicología: Ada Zapata, Maritza Alvarez, Rosa Alvarez, Flor Bravo, Mercedes Cateriano, Doris Corrales, Guisella Encinas, Liliana Mendoza, Ruth Muñoz, América Paredes, Carlos Quinteros, Mercedes Rodriguez, Giovana Ruiz, Rosemary Salazar.

Para mis amistades: Carmen Clemente, Francisco, Martín, Shelen, Alvaro y María Fe Gaviria, Enfermera. Andrea Castañeda, Rodrigo Oyakawa, Emy Soberón, Astrid García, Lina García, Leonidas Raymi, José Antonio Otoyá, Sra. Teresa Surichacqui, Sra. Miluska Mas, Sra. Marilda, Srta. Mónica Velásquez Macines, María Arellano y Gabriel Ramirez Arellano, Cinthia Pifil.

Quienes fueron mis alumnos de tesis y ahora colegas: Ps. Jessica Portocarrero, Ps. Ruth Chávez, Ps. Fátima Venegas, Ps. Andrea Gallardo, Elvia Bermudez, Ps. Jessica Mantilla, Erika Deza, Akemi Hueda, Ps. Clarisa Peña, Ps. Silvia Dongo, Yessenia Córdor, Ps. Edinson Pérez, Ps. Eliana Ramirez, Sofía Zeña, Judith Cruz, Lía Martínez, José Cojal y mi grupo de investigación MEINCI de la Universidad César Vallejo de Trujillo.

Para el Padre Promotor Pedro Martínez, Padre Carlos Astete, la Hna. Joseph Asha, Magali Salazar, Elizabeth Palomino, Elsa Bardi, Cono, David y Elsa Bontempo, Elsa Lozano, Walter Meza, Milagros Bazán, Edgar Muñoz, Rosario Conde, Claudia Castillo, Vania Rodríguez, Zoraida Bustos, Silvia Valdivia, Sra. Arminda Vásquez, Elena Benavides. A los señores responsables de las bibliotecas, quienes tan amablemente me apoyaron para la revisión bibliográfica en las diferentes universidades: María Florian, Aleny Urquía, David Chávez, Luis Ricaldi. A la Sra. Fanny Muro Ortiz y al Sr. Peter Agreda por su apoyo.

A los dignos representantes de la niñez: Giancarlo Flores Silva, Jeshua Jared Racchumi Ríos, Angello Velez Salazar, Karina Rivas Ropón y Maria Fernanda Palomino Chávez.

Finalmente a los alumnos participantes de la investigación porque a través de ellos se ha podido realizar el presente estudio.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	16
CAPÍTULO I	20
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	20
1.1. Formulación del problema.....	20
1.2. Objetivos.....	25
1.2.1. Objetivo general	25
1.2.2. Objetivos específicos.....	25
1.2.3 Importancia y justificación del estudio	27
1.2.4. Limitaciones de la investigación	31
CAPÍTULO II	32
MARCO EPISTEMOLÓGICO Y TEÓRICO	32
A.- MARCO EPISTEMOLÓGICO.....	32
B.- MARCO TEÓRICO	35
2.1. Antecedentes del estudio	36
2.1.1. A nivel internacional	36
2.1.2. A nivel nacional	47
2.2. Bases teóricas - científicas.....	65
2.2.1. Concepto de Programa	65
2.2.1.1. Concepto de investigación evaluativa Versus programas en el aula de clase.....	65
a) Concepto de investigación evaluativa.....	65
b) Investigación evaluativa Versus programas	65
2.2.1.2. Características de los programas.....	67
A) Características de los programas según Katz (1987)	67
B) Características de los programas según Pérez (1994)	68

2.2.1.3. Modalidades de evaluación interna y externa	69
a) Proceso de la evaluación de los programas.....	69
b) Evaluación de los resultados como un impacto del programa.....	69
2.2.1.4. Necesidades de información para la toma de decisiones	70
2.2.1.5. Efectividad, eficiencia y eficacia del programa.....	70
2.2.1.6. Desarrollo de las competencias socioemocionales desde programas en la institución educativa.....	71
2.2.2. Inteligencia emocional	71
2.2.2.1. Concepto	71
2.2.2.2. Origen y desarrollo del término de inteligencia emocional	72
a) Origen de la inteligencia emocional.....	72
b) Desarrollo de la inteligencia emocional.....	73
2.2.2.3. Localización cerebral del área de la inteligencia emocional.....	75
2.2.2.4. Conceptualización y modelos en el estudio de la inteligencia emocional	76
a) Los Modelos Mixtos	78
b) Modelos de habilidad o del procesamiento emocional de la información	79
c) Enfoque de Peter Salovey y John Mayer.	79
A.1 Desarrollo del concepto de inteligencia emocional.....	80
(1) <i>Trabajo inicial</i> : Inteligencia emocional con inteligencia	80
(2) Trabajo inicial: relacionando Inteligencia emocional con las emociones.....	82
(3) Conceptualización y definición revisada de la inteligencia emocional	83
(4) Inteligencia emocional, logro emocional y sus competencias	90
(5) La evaluación y medición de la inteligencia emocional.....	90

(6) Aplicación de la inteligencia emocional en las instituciones educativas y en otros contextos e incorporación en el Diseño Curricular	91
(7) Programas educativos directamente relacionados con la inteligencia emocional	92
B. Modelo de inteligencia emocional de Bar-On	92
B.1. La base teórica del Modelo de Bar-On	94
B.2. Descripción del instrumento	96
C. Modelo de David Goleman (2000)	102
2.3. Modelos y técnicas complementarias consideradas en la elaboración de las sesiones del Programa PAMI	105
2.3.1. Modelo holístico y pensamiento sistémico	105
2.3.2. Sistema y pensamiento sistémico	106
2.3.3. La técnica de imaginiería y relajación	107
2.4. Criterios para considerar el número de sesiones para el Programa “Mirándome a mí mismo “PAMI”	109
2.4.1. Aprendizaje por descubrimiento, Sistema Educativo Peruano y decisión estratégica considerada en la toma de duración del Programa PAMI	110
2.4.1.1. La Teoría del Aprendizaje por Descubrimiento de Jerome Bruner	110
2.4.1.2. El aprendizaje desde el punto de vista del pensamiento sistémico	113
2.4.1.3. Sistema Educativo Peruano	114
2.5. Variables de estudio	115
2.6. Hipótesis	115
2.6.1 Hipótesis General	115
2.6.2. Hipótesis de Trabajo	115
CAPÍTULO III	117
MÉTODO	117
3.1. Método	117

3.2. Diseño de investigación.....	118
3.3. Población.	119
3.4. Muestra	119
3.4.1. Descripción de la muestra	119
3.4.2. Procedimiento de la selección de la muestra.....	120
3.4.3 Características de la muestra	121
3.5. Instrumentos de recolección de datos	122
3.5.1. Inventario de Inteligencia emocional de Reuven Bar-On	122
a. Ficha Técnica:	122
b. Descripción de la prueba.....	122
c. Validez	124
d. Confiabilidad.....	124
e. Administración y aplicación del instrumento	125
f. Interpretación del Bar-On ICE:NA.....	126
3.5.2. Programa de Inteligencia Emocional “Mirándome a mí mismo” PAMI	130
a. Ficha Técnica:	130
b. Estructura del Programa.....	130
c. Objetivos del Programa.....	131
d. Descripción	132
e. Material visual.....	133
f. Administración	133
g. Fundamentos teóricos del programa	133
h. Construcción del programa	134
A.) Selección de las partes del programa.....	134
B.) Diseño de las sesiones.....	135
C.) Materiales.....	135
D.) Material en video	139

E.) Validez del programa.....	139
F.) Evaluación del Programa.....	140
3.6. Procedimiento de recolección de datos.....	140
3.7. Técnicas de procesamiento y análisis de datos.....	141
CAPITULO IV	142
RESULTADOS	142
4.1. Resultados psicométricos del Inventario de Inteligencia emocional de Bar-On ICE:NA.....	143
a) Confiabilidad del Inventario de inteligencia emocional de Bar-On.....	143
b) Validez del Inventario de Inteligencia Emocional de Bar-On.....	144
c) Relación entre las escalas del Inventario de Inteligencia Emocional de Bar-On...	144
d) Análisis factorial del Inventario de Inteligencia Emocional de Bar-On.....	145
4.2. Prueba de normalidad de los datos.....	146
4.3. Análisis de Resultados descriptivos.....	147
a) Resultados según sexo.....	149
b) Resultados descriptivos según grado de estudio.....	150
4.4. Análisis de resultados inferenciales.....	150
CAPÍTULO V	152
DISCUSIÓN DE RESULTADOS	152
CONCLUSIONES.....	167
RECOMENDACIONES.....	169
REFERENCIAS.....	172
A N E X O S	186
A N E X O A.....	187
G L O S A R I O T É C N I C O.....	187
A N E X O B.....	196
MANUAL DEL PROGRAMA “MIRÁNDOME A MÍ MISMO” PAMI.....	196

ANEXO C	339
RÚBRICAS PARA EVALUACIÓN DE LAS SESIONES DEL PROGRAMA	339
ANEXO D	343
PROTOCOLO DEL INVENTARIO DE INTELIGENCIA EMOCIONAL DE REUVEN BAR-ON	343
ANEXO E	346
EVIDENCIAS DE TRABAJOS DE ALUMNOS CORRESPONDIENTES A LA MUESTRA DE ESTUDIOS	346
ANEXO F	367
SILUETAS DE FAMILIA PARA EL EJERCICIO DE LA ESCULTURA FAMILIAR	367
ANEXO G	375
SILUETAS PARA EL EJERCICIO DE PERTINENCIA Y ORDEN EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA	375
ANEXO H	378
CONSENTIMIENTO INFORMADO	378
ANEXO I	381
EVALUACIÓN CON EL SOFTWARE TURNITIN	381

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Distribución de la muestra según género.	119
Tabla 2. Distribución de la muestra según edad.	120
Tabla 3. Distribución de la muestra según grado de estudio.....	120
Tabla 4. Variación del coeficiente alfa de Cronbach.	144
Tabla 5. Coeficiente de correlación de Pearson entre las escalas del componentes del ICE de Bar-On y Coeficiente Emocional Total.	145
Tabla 6. Test de esfericidad de Bartlett para adecuación del análisis factorial, de Bar-On.	145
Tabla 7. Análisis de principales componentes de Bar-On.	146
Tabla 8. Prueba de normalidad de los datos.....	147
Tabla 9. Medias en inteligencia emocional en el grupo experimental antes y después de la aplicación del programa.....	148
Tabla 10. Medias en componentes de inteligencia emocional en el grupo experimental antes y después de la aplicación del programa.	148
Tabla 11. Medias en inteligencia emocional en el grupo experimental antes y después de la aplicación del programa, según sexo.....	149
Tabla 12. Medias en componentes de inteligencia emocional en el grupo experimental antes y después de la aplicación del programa, según sexo.	150
Tabla 13. Medias en inteligencia emocional en el grupo experimental antes y después de la aplicación del programa, según grado de estudio.....	150
Tabla 14. Prueba Wilcoxon para muestras relacionadas, en cociente emocional total, interpersonal y manejo del estrés, antes y después de la aplicación del programa.	151

LISTA DE FIGURAS

<i>Figura 1.</i> Representación del modelo de cuatro ramas de Mayer y Salovey (1997).....	85
<i>Figura 2.</i> Representación del modelo Bar-On los cinco componentes y sus subcomponentes.	101
<i>Figura 3.</i> Resumen con los modelos actuales de la Inteligencia Emocional.	104
<i>Figura 4.</i> Paradigma del diseño de investigación.	118
<i>Figura 5.</i> Estructura del Programa “Mirándome a mí mismo” – PAMI y los componentes que se trabajaron en cada sesión.....	136
<i>Figura 6.</i> Estructura del Programa “Mirándome a mí mismo” – PAMI y los componentes que se trabajaron en cada sesión.....	137
<i>Figura 7.</i> Estructura del Programa “Mirándome a mí mismo” – PAMI y los componentes que se trabajaron en cada sesión.....	138

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo determinar los efectos del Programa “Mirándome a mí mismo - PAMI”, en la inteligencia emocional. El diseño de estudio es pre experimental con un solo grupo pretest – postest. La muestra estuvo conformada por 75 alumnos de cuarto y quinto grados de primaria de ambos sexos, cuyas edades fluctuaron entre los 8 a 11 años de una institución educativa particular en Lima, a quienes se les administró el Programa conformado por veinticuatro sesiones. El enfoque teórico y los objetivos específicos considerados en las sesiones, se han originado del modelo teórico central de la estructura interna del Inventario de Inteligencia Emocional de Reuven BarOn complementado con el enfoque holístico sistémico para el desarrollo de las habilidades emocionales de los niños. La muestra de estudios fue evaluada con el Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn para niños. El resultado más importante mostró que el programa “Mirándome a mí mismo - PAMI”, es efectivo, ya que se hallaron diferencias significativas en el cociente total de la inteligencia emocional. Al analizar la inteligencia emocional componente por componente, solo se halló diferencias significativas en el cociente emocional manejo de estrés.

Palabras claves: Programa, inteligencia emocional, enfoque holístico sistémico.

ABSTRACT

This research aims to determine the effects of the program "Mirándome a mí mismo - PAMI" on emotional intelligence. The study design is pre experimental with one pretest – post test group. The sample consisted of 75 students in fourth and fifth primary grade of both sexes whose ages ranged between 8-11 years old of a particular educational institution in Lima, who were given the program on twenty four sessions. The theoretical approach and specific objectives considered in the sessions have originated from the central theoretical model of the internal structure of Reuven Bar-On the Emotional Intelligence Inventory complemented with systemic holistic approach to the development of emotional skills of children. The study sample was assessed with the Bar-On Inventory of Emotional Intelligence for children. The most important result showed that " Mirándome a mí mismo - PAMI" is effective because significant differences were found in the scores of emotional intelligence. In analyzing emotional intelligence component by component, it was found only significant difference in the emotional quotient of stress management.

Keywords: Program, emotional intelligence, systemic holistic approach.

INTRODUCCIÓN

Todo ser humano es portador de una serie de características psicológicas inherentes a su propia calidad humana, tales como: Personalidad, motivación, intereses, temperamento, carácter, actitudes, aptitudes, bienestar psicológico, madurez psicológica, también posee procesos cognitivos básicos como (la atención, concentración, percepción, sensación, memoria) y procesos cognitivos superiores (el lenguaje con sus respectivas modalidades sea digital o analógico, pensamiento, creatividad, invención, inteligencia que incluye la cognitiva como también la emocional). Un tratado a nivel científico del ser humano, requiere de un enfoque integral – holístico, de tal modo el psicólogo(a) escolar posea mejores elementos de juicio para su labor profesional en las instituciones educativas.

En el campo de la inteligencia emocional cada vez más se van incrementando las investigaciones tanto teóricas como aplicadas, lo que en un inicio presentó ciertos percances como enfoque teórico sólido, actualmente revisando la bibliografía de textos, como de investigaciones reflejan no solo la motivación de los profesionales en psicología y educación de estudiar este tipo de inteligencia, sino de ser un concepto que se ha expandido en estudiarlo en diversos campos de acción tales como: Instituciones escolares, en la universidad, en la clínica, en el ámbito familiar, en el folklore, en la música, danza, en el deporte, con ejercicios vivenciales entre otros; temas que se han encontrado en investigaciones de enfoque tanto cuantitativas como cualitativas y mixtas. Con ello se denota la motivación en autores de libros e investigadores que profundizan más en la variable psicológica de la inteligencia emocional en las diversas etapas de desarrollo del ser humano.

La inteligencia emocional permite que cada alumno, durante su proceso evolutivo, no solo sea receptivo de afecto sino sea capaz de sentir, expresar sus emociones, aprender a leer las emociones de los demás con la observación; por tanto, no solo la inteligencia cognitiva es importante sino también la actualmente denominada inteligencia emocional que permite llevar a las personas a la consecución de sus metas permitiéndole sentirse satisfechas y autorrealizadas como personas.

Ha sido satisfactorio durante el proceso de búsqueda de antecedentes el haber revisado una serie de investigaciones aplicadas de programas sobre el desarrollo de la inteligencia emocional mayormente con el agente educativo alumno priorizando los investigadores en el nivel de primaria, inicial y secundaria, respectivamente. Además las investigaciones revisadas, incluyen técnicas de relajación, vivenciales o dinámicas en las sesiones propiamente planificadas y ejecutadas. También las inquietudes investigativas se han dirigido hacia los profesores, queriendo indagar la visión que tienen los docentes de sus alumnos en el campo de la inteligencia emocional, y en menor instancia los estudios se han aplicado a los padres de familia.

La presente investigación proviene de un problema de investigación tecnológico, dando como consecuencia el diseño del “Programa Mirándome a mí mismo” y abreviado con la sigla “PAMI”, estructurado en tres partes, que son, Parte I: “Mi yo” (correspondiente a las sesiones de la 1 a la 11 dirigido al agente educativo alumno (a)), Parte II: “Clima Familiar” (de las sesiones de 12 a la 17 para el agente educativo hogar – padres de familia) y la Parte III: “Mi red social” (que comprende a las sesiones desde la 18 a la 22 al agente educativo escuela y medio social) abarcando los tres agentes educativos pero desde la visión del propio alumno(a).

Esta investigación titulada Programa “Mirándome a mí mismo”-PAMI y sus efectos en la inteligencia emocional en alumnos de primaria en una institución educativa en Lima, se presenta esbozada en el capítulo I, trata de la presentación de la problemática que es el motivo que origina el investigar sobre este tema de ejecutar un programa con diseño experimental de la inteligencia emocional en alumnos del cuarto y quinto grados de educación primaria de una institución educativa particular en la ciudad de Lima.

El capítulo II, se orienta a presentar en primera instancia los antecedentes a nivel internacional como nacional, regional y local en Lima; es decir las investigaciones previas sobre estudios efectuados de programas de la inteligencia emocional sea de una orientación cuantitativa, cualitativa y mixta; y orientadas hacia diferentes campos de acción como en el área clínica, en el arte, el folklore, educativa incluyendo a los tres agentes educativos: alumnos, docentes y padres de familia. Seguidamente, se presenta las bases teóricas conceptuales de los programas, concepto, características, modalidades, proceso de evaluación y efectividad de los programas; para posteriormente ingresar al tema teórico de la inteligencia emocional, su concepto, origen y desarrollo, los tres modelos teóricos actuales de la inteligencia emocional: Modelo de John Mayer y Peter Salovey (1990) estudiosos quienes acuñaron el término de inteligencia emocional, el modelo de Reuven Bar-On basado en cinco componentes; Intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo del estrés y estado de ánimo general y quince subcomponentes y el tercer modelo teórico de David Goleman, cuyo enfoque está dirigido para el área organizacional. Con ello denotamos que los campos básicos de la psicología ya poseen una estrategia de evaluar y desarrollar la inteligencia emocional. En este capítulo también se enuncia que esta investigación tiene una visión holística, haciendo uso de técnicas de imaginería, de

relajación, en búsqueda de lograr un aprendizaje por descubrimiento, permitiendo terminar este capítulo en la formulación de las hipótesis de investigación.

El capítulo III, denominado Método, trata sobre el método, diseño, población, muestra, instrumentos tanto el: Inventario de Inteligencia Emocional de Reuven Bar-On, como el programa “Mirándome a mí mismo” - PAMI con la finalidad de desarrollar las habilidades emocionales tanto de recepción, comprensión y de controlar las propias emociones en los alumnos del cuarto y quinto grados de primaria, utilizando la estadística descriptiva e inferencial como procedimiento.

Mientras que en el capítulo IV, se presenta los resultados a que se llega la presente investigación. En el Capítulo V, se realiza la discusión de resultados mediante el análisis, reafirmando o contrastando los resultados en base a las investigaciones, al marco teórico y a los antecedentes que se han presentado. Luego, se presentan las conclusiones y las recomendaciones en base a los resultados obtenidos de la presente investigación. Finalmente, se adjuntan los Anexos: el A, referido al Glosario técnico estructurado especialmente para la presente investigación sobre la terminología sistémica utilizada en la parte II y III del programa “Mirándome a mí mismo” PAMI ; el Anexo B, es el Programa propiamente dicho; el Anexo C, referidas a las Rúbricas para evaluar las evaluaciones de cada sesión; en el Anexo D, se presenta el protocolo del Inventario de Inteligencia Emocional de Bar-On ICE:NA; en el Anexo E, se presentan las evidencias de trabajos de alumnos correspondientes a la muestra de estudios; el Anexo F, Se da a conocer las siluetas de la familia para el ejercicio de la Escultura Familiar; Anexo G, se muestran las siluetas para el ejercicio de pertinencia y orden en la Institución Educativa; Anexo H, el documento del Consentimiento Informado y el Anexo I, la Evaluación con el Software del Turnitin.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. Formulación del problema

En el campo de la investigación, mayormente la motivación de los investigadores provenientes de las universidades versan en estudios teóricos con diseños correlacionales o comparativos y son escasas las investigaciones aplicadas, observándose que no se ha dado un mayor realce a este tipo de saberes. Las investigaciones aplicadas provienen de problemas de tipo tecnológico que se orientan a la elaboración y aplicación de estrategias, nuevos métodos, didácticas y también de programas con el objetivo de establecer los efectos que produce dicho programa en un grupo de sujetos, para ello se les evalúa antes y después de la aplicación de la variable independiente. Los programas no solo permiten desarrollar aptitudes a nivel cognitivo sino también desarrollar o reforzar recursos psicológicos en el aspecto emocional como son los programas de autoestima, autoconcepto, asertividad, entre otros; o en el área interpersonal como desarrollar conductas adaptativas o de habilidades sociales. Las investigaciones aplicadas en alumnos de primaria permiten al psicólogo escolar no solo a tener un perfil de los educandos con la

prueba de entrada sino de disfrutar emocionalmente como profesional con los logros que obtenga al evaluar los efectos de su programa aplicado y que se convierte en un instrumento académico-profesional de intervenir científicamente en la evolución holística psicoemocional de los alumnos en edades cruciales del desarrollo, que es la educación inicial y primaria para así evitar severas dificultades en secundaria y en la juventud, tales como: El consumo de alcohol, de sustancias psicoactivas, conflictos internos de personalidad, depresión, ansiedad, anorexia, bulimia, conducta antisocial, desajuste en sus relaciones interpersonales, entre otras. De tal manera, estimular los potenciales del niño en su etapa de educación inicial tanto intra como interpersonal y si es de primaria desarrollar sus recursos necesarios para fortalecer su yo personal con la finalidad que no sea vulnerable ante las futuras desavenencias que se le pueda presentar en su futuro.

Actualmente, las noticias provenientes de los medios masivos de comunicación básicamente prensa escrita, noticieros televisivos y radiales, dan a conocer a la comunidad hechos reales con una profunda carga de conflictos familiares, sociales, educativos, económicos, éticos – morales que desencadenan en comportamientos que los profesionales de las ciencias humanas como es la psicología deben no solo analizar dichos hechos sino de buscar soluciones acordes a su saber científico. La inquietud cognitiva conlleva a realizar el análisis sobre por qué ha aumentado negativamente los comportamientos más sencillos, como es una norma de urbanidad, el ceder el asiento a personas mayores, embarazadas o que presentan una limitación física, nuestra sociedad peruana ha llegado a tener que dar una ley para que esta sencilla norma deba ser ejecutada por presión de una ley; también en los jóvenes se observa el consumo de cigarrillos, alcohol, sustancias psicoactivas y lo más impactante es que son los adultos quienes lo venden o son el ejemplo visual de ello. No escapa la mentira, la delincuencia juvenil, la violencia a la figura

materna en su hogar, a los niños y más aún atentar contra su vida sea con el aborto no permitiendo e impidiendo al No Nacido gozar de una vida plena, en otros casos los parricidios, el libertinaje, la prostitución infantil, la explotación infantil, el acoso sexual, el incesto, la violación de padrastros o de algún familiar perteneciente al entorno del hogar, entre los más relevantes datos fidedignos que solo se pueden obtener a través de la investigación.

Ante todo ello, el quehacer del psicólogo versa en estimular y desarrollar las habilidades y aptitudes necesarias para fortalecer el yo del alumno (a) y así alcanzar la madurez acorde a su edad para que sepa defenderse con criterios y con asertividad ante las circunstancias que la vida le plantee. Por tanto, el presente estudio de investigación está dirigido a la inteligencia emocional en niños; de tal manera, Elías, Tobías & Friedlander en 2001, indican: “Ha llegado el momento de un nuevo paradigma de la educación de los niños para el nuevo siglo y el nuevo milenio: la educación emocionalmente inteligente” (p.22).

Sotomayor y Canales en 1999, explican que un programa es: Un trabajo sistematizado de acciones, proyectos, procedimientos dirigidos a lograr los objetivos planteados. “Un conjunto organizado de actividades, proyectos, procesos o servicios orientados a la consecución de objetivos específicos” (p.67); siendo el propósito básico de los programas y proyectos el “ejecutar acciones, con un conjunto de recursos, para obtener determinados resultados” (p.67). Los programas se dan en todas las ciencias del saber pero en Psicología, en Educación y en las Ciencias Sociales los aportes son amplios puesto que los sujetos de investigación son seres humanos y por medio de los programas de investigación pueden resolverse alguna enfermedad, modificar ciertas prácticas de conductas cotidianas como

hábitos alimenticios, reforzar adecuadas relaciones interpersonales con el contexto, entre otros.

La inteligencia emocional según el modelo de Bar-On en 1997 (Ugarriza y Pajares, 2002) es definida como: “un conjunto de habilidades emocionales, personales e interpersonales que influyen en nuestra habilidad general para afrontar las demandas y presiones del medio ambiente” (p.13); por tanto esta habilidad conduce a la posibilidad de alcanzar el éxito en la vida.

En relación al sector educativo e infantil, como refieren Elías, et. al. en 2001, la labor educativa se convierte en un trabajo conciso, claro y delicado porque trata que los progenitores comprendan su rol de estimular y reforzar la inteligencia emocional en su responsabilidad de criar a sus hijos bajo un ambiente de sosiego y de calor de hogar; por tanto “Ayudar a padres y madres a comprender por qué la inteligencia emocional es tan importante en lo que concierne a la crianza del día a día a crear paz y armonía en una casa” (p.22) es necesario fomentar la formación integral del niño, y por ende la institución educativa y la familia tienen un rol importante y básico para que en un futuro estos alumnos de primaria puedan convertirse en adultos autodisciplinados y responsables de sus actos, proactivos y con una positiva visión futurista en su proyecto de vida.

El autor del instrumento Reuven Bar-On, indica que las personas con inteligencia emocional son portadoras de la habilidad de aceptarse, autocomprenderse y de expresar sus sentimientos adecuadamente, y por ende lograr una vida óptima y con autocontrol emocional. “las personas emocionalmente inteligentes son capaces de reconocer y expresar sus emociones, comprenderse a sí mismos, actualizar sus capacidades potenciales,

llevar una vida regularmente saludable y feliz” (Ugarriza et al., 2002, p.13). Involucra también aspectos importantes orientados al nivel comprensivo intelectual y afectivo en delimitar como las personas que afectivamente se sienten bien en sus relaciones interpersonales, se mantienen centradas sin llegar a la dependencia con los otros; son motivadas, no son dirigidas, analizan su realidad y son capaces de resolver sus desavenencias que el medio sociocultural le puede plantear, combatiendo positivamente el estrés, se autocontrolan y buscan su propio éxito personal. “las otras personas se sienten, de tener y mantener relaciones interpersonales satisfactorias y responsables, sin llegar a ser dependientes de los demás. Son generalmente optimistas, flexibles, realistas, tienen éxito en resolver sus problemas y afrontar el estrés, sin perder el control” Bar-On, en 1997 (Ugarriza et. al., 2002. p. 13).

Por tanto, se hace necesario como lo mencionan Elías et. al., (1999) el ser consciente de los propios sentimientos, la empatía, manejar la conducta mediante la autorregulación de las emociones personales, manejo de los planes y objetivos de vida; como también hacer uso de los dotes sociales positivos en las circunstancias que se auto manejen las emociones. Pero, con todos estos aspectos, vendría una reflexión en función a cómo se podría ayudar a estimular la inteligencia emocional en los alumnos del cuarto y quinto grados de primaria, edad de la niñez donde se alimentan los más significativos aprendizajes y desarrollo personal si no se posee programas, estrategias, didácticas que orienten esta formación infantil y que a su vez puede ser un medio preventivo de evitar futuras conductas disociadas o con matices psicopatológicos y que a pesar de la corta edad que pueda poseer un alumno de primaria pueda desarrollar la suficiente energía psíquica de reforzar las bases de su personalidad para el camino a su propio éxito y de luchar sanamente en búsqueda de su propia superación personal.

Hay instituciones importantes a nivel mundial, europeas y de España como la Organización Mundial de la Salud, El Observatorio Europeo de las Drogas y el Ministerio de Sanidad y Consumo, el Ministerio de Educación y el Instituto de la Juventud, entre otros, que: “han destacado en sus estudios que la incidencia de los trastornos depresivos, de aislamiento social y/o consumo de drogas es cada vez mayor entre nuestra juventud” (Mestre & Fernández, 2007, p. 209).

Por lo antes señalado la presente investigación pretende dar respuesta a la siguiente interrogante: ¿Cuáles son los efectos del Programa “Mirándome a mí mismo - PAMI” en la inteligencia emocional en los alumnos de ambos sexos del cuarto y quinto grados de primaria de una institución educativa particular en la ciudad de Lima?.

1.2. Objetivos

1.2.1. Objetivo general

Determinar los efectos del Programa “Mirándome a mí mismo – PAMI” en la inteligencia emocional de los alumnos varones y mujeres del cuarto y quinto grados de primaria de una institución educativa particular en la ciudad de Lima.

1.2.2. Objetivos específicos

1. Identificar los puntajes obtenidos de la inteligencia emocional en la evaluación pre-experimental en los alumnos varones y mujeres del cuarto y quinto grados de primaria sometidos al Programa “Mirándome a mí mismo – PAMI” de una institución educativa particular en la ciudad de Lima.

2. Identificar los puntajes obtenidos de la inteligencia emocional en la evaluación post-experimental en los alumnos varones y mujeres del cuarto y quinto grados de primaria sometidos al Programa “Mirándome a mí mismo – PAMI” de una institución educativa particular en la ciudad de Lima.

3. Comparar los puntajes del componente intrapersonal de la inteligencia emocional en la evaluación pre experimental y post experimental en los alumnos varones y mujeres del cuarto y quinto grados de primaria sometidos al Programa “Mirándome a mí mismo– PAMI” de una institución educativa particular en la ciudad de Lima.

4. Comparar los puntajes del componente interpersonal de la inteligencia emocional alcanzado en la evaluación pre experimental y post experimental en los alumnos varones y mujeres del cuarto y quinto grados de primaria sometidos al Programa “Mirándome a mí mismo– PAMI” de una institución educativa particular en la ciudad de Lima.

5. Comparar los puntajes en el componente manejo del estrés de la inteligencia emocional alcanzado en la evaluación pre experimental y post experimental en los alumnos varones y mujeres del cuarto y quinto grados de primaria sometidos al Programa “Mirándome a mí mismo– PAMI” de una institución educativa particular en la ciudad de Lima.

6. Comparar los puntajes en el componente adaptabilidad de la inteligencia emocional alcanzado en la evaluación pre experimental y post experimental en los alumnos varones y mujeres del cuarto y quinto grados de primaria sometidos al Programa “Mirándome a mí mismo– PAMI” de una institución educativa particular en la ciudad de Lima.

7. Comparar los puntajes en el componente estado de ánimo general de la inteligencia emocional alcanzado en la evaluación pre experimental y post experimental en los alumnos varones y mujeres del cuarto y quinto grados de primaria sometidos al Programa “Mirándome a mí mismo– PAMI” de una institución educativa particular en la ciudad de Lima.

8. Comparar los puntajes de la inteligencia emocional alcanzado en la evaluación pre experimental y post experimental en los alumnos del cuarto y quinto grados de primaria según sexo, sometidos al Programa “Mirándome a mí mismo”- PAMI de una institución educativa particular en la ciudad de Lima.

9. Comparar los puntajes de la inteligencia emocional alcanzado en la evaluación pre experimental y post experimental según grado de instrucción en los alumnos varones y mujeres sometidos al Programa “Mirándome a mí mismo” – PAMI de una institución educativa particular en la ciudad de Lima.

1.2.3 Importancia y justificación del estudio

El presente estudio es importante porque va dirigido a estimular la inteligencia emocional a través de los componentes y subcomponentes mediante la aplicación del programa “Mirándome a mí mismo” – PAMI ", considerando que todo ser humano desde el punto de vista psicológico es una integridad conformada por capacidades cognitivas-afectivas y habilidades sociales; por tanto, el alumno requiere una estimulación psicológica que lo brinda el psicólogo escolar con la finalidad de coadyuvar al personal docente la labor formativa del educando; con la perspectiva de esculpir en el alumno(a) un ser humano con

una adecuada recepción, comprensión y manejo de sus emociones para lograr en el colegio a nivel futuro una vida emocionalmente saludable.

Refiere Guil y Gil-Olarte en 2007, citado por Mestre y Fernández (2009) los educadores deben elegir programas encaminados a enfatizar el desarrollo de las habilidades sociales y emocionales, siendo esta orientación significativa para la labor que se realiza en el campo de la psicología educacional y que se ve reflejado por el esfuerzo que ejecuta el psicólogo escolar quien podrá tener mayores elementos de juicio para ejercer su labor de orientador estratégico dirigido al agente alumno, puesto que la información que se brinda es relevante por ser una investigación con un enfoque epistemológico basado en la Teoría de Sistemas y al presentar el programa “Mirándome a mí mismo” – PAMI con el modelo teórico del autor del Inventario de inteligencia emocional en niños de Reuven Bar-On y complementado en la estructura del programa con el enfoque sistémico para tratar los puntos importantes sobre el ambiente familiar en el componente interpersonal; como es el conocer psicológicamente las herencias tras-generacionales mediante la evaluación del genograma familiar efectuadas por los mismos alumnos; de tal manera, valorar a los integrantes de la propia familia y de saber cuáles son sus roles, funciones y lugar que cada miembro ocupa, aprendiendo las órdenes del amor como lo menciona Bert Hellinger. Todas estas actividades fueron realizadas por los propios participantes del programa alumnos varones y mujeres, del cuarto y quinto grados de primaria de una institución educativa particular en la ciudad de Lima.

De aquí que, esta investigación también queda justificada por la necesidad de presentar las dimensiones de la inteligencia emocional que requieren de más estímulo para desarrollarlas o fortalecerlas en un grupo etario similar, con la finalidad de evitar la posible presencia de

conductas violentas, antisociales, el uso de alcohol, consumo de sustancias psicoactivas, entre otras en los futuros ciudadanos; y delinear otros programas emocionales destinados a: La orientación, prevención o recuperación de la educación emocional a través de los componentes de la inteligencia emocional; contribuyendo de tal manera al mejoramiento del bienestar psicológico, calidad y proyecto adecuado de vida en estos grupos etarios de nuestra población.

Desde el ámbito de la institución educativa como entidad que brinda un servicio para la formación integral del alumno es necesario brindarles desde nuestra labor psicológica al agente educativo docente lineamientos sobre los componentes emocionales que aporta el enfoque teórico de Reuven Bar-On: Interpersonal mediante las relaciones interpersonales, la empatía y la responsabilidad social; el componente de adaptabilidad a través de la capacidad del alumno para solucionar sus problemas, controlando la realidad y demostrando flexibilidad en sus actos; el componente de manejo del estrés, mediante la tolerancia y manejo de situaciones ansiosas; en el componente del estado de ánimo general con muestras de alegría y optimismo, para que el educando se desarrolle, se conozca a sí mismo y busque su autorrealización e independencia personal, componentes evaluados y estimulados en presencia de los propios tutores de aula, acción considerada en el programa “Mirándome a mí mismo”. Por tanto, esta información es útil para los docentes, quienes se encuentran directamente en contacto con los mismos alumnos.

Es ineludible hacer mención la observación del tutor de aula durante la aplicación del programa, porque el docente es un agente educativo relevante y por tanto necesita conocer a sus alumnos, no solo el maestro imparte conocimientos sino es formador y colabora en esculpir la personalidad de su educando; ayudando a la concepción constructivista de la

educación y a la sistémica holística a nivel psicológico. Los programas educativos demuestran sus logros a partir de la evaluación y el aprendizaje en los alumnos, en un proceso de construcción y reconstrucción de los significados que se produce también con apoyo del docente porque la relación más cercana del binomio maestro-alumno favorece el desarrollo de las habilidades sociales, la asertividad, la autoestima y por ende la inteligencia tanto cognitiva como emocional de su alumno; por ello, se justifica su presencia como docente durante las sesiones del programa aplicados en las horas de tutoría adquiridas en el centro educativo.

Así también, para el cuerpo directivo de la institución educativa, es oportuno el presente estudio porque el alumno es un fiel reflejo de su ambiente familiar núcleo social que se encuentra en crisis de valores dando por ende la problemática denominada *familias disfuncionales*, realidad que afecta a toda institución educativa; por ende, los presentes resultados permitirán orientar en la planificación educativa local de incluir posiblemente en el Plan Anual con actividades específicas destinadas a: Talleres de crecimiento personal, cursos formativos para ser Mejores padres de hijos adolescentes, encuentros matrimoniales, talleres vivenciales, fórums de padres de familia, entre otros.

Por tanto los programas es un camino, una ruta, una estrategia, un diseño de investigación que los psicólogos educativos deben interesarse para su labor profesional. Mayer & Salovey en 1997 , citado por Mestre, et, al., (2007), refieren sobre este aspecto: “Para conseguir efectividad con los programas debemos implantarlos en la primera infancia y continuar durante los distintos niveles educativos” (p. 202). Con respecto a este aspecto, “Cassel ha identificado cuatro tipos de competencias sociales que considera básicas en cualquier programa que se plantee el desarrollo de la IE: El autoconocimiento,.....el

conocimiento social...la toma de decisiones responsable...y las habilidades de relación”.
(pp 201-203).

1.2.4. Limitaciones de la investigación

La investigación realizada, corrobora nuevamente las tradicionales limitaciones de la capacidad de generalización por el muestreo no probabilístico intencionado; ya que se consideró a todos los alumnos del cuarto y quinto grados de primaria, a solicitud del cuerpo directivo de la institución educativa habiéndose utilizado además el diseño de investigación fue el denominado antes y después con un solo grupo.

CAPÍTULO II

MARCO EPISTEMOLÓGICO Y TEÓRICO

A.- MARCO EPISTEMOLÓGICO

Epistemológicamente, la presente investigación se encuentra orientada hacia el pensamiento sistémico, iniciándose éste cuando el hombre tenía ciertas ideas sobre la fuerza de la gravedad antes de que a Newton le cayese sobre su cabeza la manzana y se dé con él el punto de partida de los grandes avances de la física, desde la caída de la manzana hasta cómo zumban las cámaras de aceleración; entonces lo que era un suceso cotidiano, pasó a ser un concepto, luego en un principio para ser después la forma como se comprende el universo. Y, ahora con Einstein la Física y la Cosmología se basan en la ley de la gravedad que incluye las ideas del ser humano de cómo se origina el universo y hasta donde podría ser su fin.

Thomas Kuhn, historiador y científico escribió en su obra La estructura de las revoluciones científicas, los cambios que se dan en los paradigmas, cuando la ciencia va avanzando se encuentran discrepancias entre lo teórico y lo pragmático, entonces allí se necesitará buscar investigando esas divergencias y dichas discordancias serán vistas por los demás cuando el

paradigma que rige en su actualidad se torna confuso para poder dar respuesta a dichos eventos contrapuestos; de tal forma que cada teoría nace de las cenizas de la anterior o de la experimentación que se dé por las modificaciones.

La naturaleza origina sus sistemas de los seres vivos que son incontrolables, pero imprescindibles y con buena apertura al cambio. Con todo ello, la praxis permite el avance cognoscitivo y el pensamiento sistémico ha ido progresando en la medida que los seres humanos han ido estableciendo nuevas formas para establecer una diferencia entre lo teórico con lo práctico.

Si retrospectivamente se busca el verdadero origen del pensamiento sistémico el primer sistema reconocido fue inventado por el griego Ktesibios (III a.c) quién vivió en Alejandría, él inventó el reloj de agua con un depósito para la autorregulación para saber la hora del día. Posteriores inventos continuaron donde el pensamiento sistémico era la base para hacer funciona los objetos creados dentro de un sistema que les permitía realizar la función respectiva. Así continuaron: Herón, también de Alejandría un siglo después perfecciona el trabajo de Ktesibios, el holandés Drebbel crea el termostato con la finalidad de transmutar el plomo en oro. En las ciencias médicas y fisiología el gran avance lo realizó el médico inglés William Harvey quién descubrió la circulación sanguínea, de manera indudable el corazón y los vasos sanguíneos conforman el sistema circulatorio del ser humano en una estructura circular. Desde allí las ciencias médicas han ido aportando el descubrimiento de otros sistemas del cuerpo humano, comprobándose que no solo estos sistemas tienen una característica homeostática, sino que se autorregulan y se intercomunican con otros sistemas para que el organismo pueda funcionar y en la actualidad con la psiconeuroinmunología que se inició a mediados del año 1970 se está

descubriendo cómo la parte orgánica y la psique del ser humano conforman un mayor sistema, que incluye ya a los fenómenos psicológicos que los pensamientos influyen en la fisiología por intermedio del sistema nervioso con los neurotransmisores.

Ya, por los años de 1948 con Norbert Wiener docente de matemáticas del Instituto de Massachussetts al publicar su libro Cibernética, se va a focalizar en el funcionamiento de los sistemas, sean éstos seres vivos, Wiener postuló que los mismos principios generales que controlaba el termostato se dan en todo tipo de sistemas.

Uno de los aspectos que se encuentran en la evolución basada en la idea de que los sistemas complejos presentan determinados principios en su organización, en su estructura interna; surge el trabajo de Ludwig Von Bertalanffy a través de su obra la Teoría General de los Sistemas en 1968, teoría que aborda el estudio más en la estructura del sistema más que en su función y por tanto el análisis sistémico es también una agrupación de ideas para controlar y optimizar el sistema.

En 1961, Jay Forrester se basó en los principios de la cibernética a las dificultades de los sistemas de la economía, del campo industrial en las urbes y de las viviendas. Posteriormente Forrester y sus colaboradores empezaron a crear un modelo de la dinámica sistémica mundial que terminó en una escala de cálculo a nivel internacional. En 1960, se empezó a desarrollar una nueva vertiente de la cibernética entrando ya al estudio de la relación entre el observador y el sistema basado en la observación, denominándose La Cibernética de segundo orden, que se origina con los trabajos de Heinz Von Forrester y él va analizando cómo las personas construyen modelos a nivel mental de los propios sistemas con los que el ser humano interactúa, y por ende debe de existir una

retroalimentación entre el observador y el sistema del observado. Esta cibernética de segundo orden tiene una gran influencia en el trabajo terapéutico con la familia, destacando mucho la repercusión en la psicología y en la epistemología; exponentes de este segundo orden de la cibernética se encuentra Francisco Varela y Umberto Maturana a través de sus respectivos trabajos de investigación.

Con esta presentación epistemológica sobre el pensamiento sistémico se llega de manera histórica al sistema humano y a su mente, por tanto en la presente investigación que aborda como el alumno de primaria se ve a sí mismo, como ve al agente educativo docente y a su familia, con una totalidad dentro de un sistema en que se interactúan los subsistemas o agentes educativos.

B.- MARCO TEÓRICO

Para tratar el tema de la presente investigación primero se empieza por el programa, para posteriormente abordar el tema del enfoque sobre de inteligencia emocional tanto de los lineamientos de los autores que acuñaron el término John Mayer y Peter Salovey así como el modelo de inteligencia emocional de Bar-On autor del instrumento aplicado en el presente programa y de Goleman; siendo estos tres modelos los representativos en la actualidad: y finalmente es complementado con la visión holística sistémica, para tratar el componente interpersonal en el ambiente familiar, puesto que en la familia se inicia el desarrollo del ser humano y los patrones que se adquieren en el hogar se van continuar de manera transgeneracional, enfoque teórico utilizado que también ha permitido dar una visualización integradora en las sesiones del programa PAMI.

2.1. Antecedentes del estudio

2.1.1. A nivel internacional

Bar-On en 1995, citado por Mestre, et. al., (2007) desarrolló una escala para “el análisis factorial exploratorio” de los 81 ítems de la escala, utilizó una muestra de 800 niños y adolescentes entre las edades de 7 y 18 años (354 varones y 428 mujeres), 18 de los participantes no escribieron el sexo. La media por la edad fue de 13.26 años con una Desviación estándar de 3.56. Los integrantes de la muestra pertenecían a diferentes instituciones educativas en Canadá y en los Estados Unidos, completándose 80 ítems de la versión preliminar. Mediante el análisis factorial exploratorio con una rotación de Varimax, se halló un modelo de cuatro factores: Intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad y manejo del Estrés, indicándose que ésta fue la que obtuvo mejor estructura.

Bar-On en 1995 citado por Mestre, et. al., (2007) su objetivo fue realizar el análisis exploratorio del instrumento, utilizó una muestra de 371 niños y adolescentes (160 varones y 211 mujeres), entre los 7 a 18 años. La edad promedio de la muestra fue 13.44 años con una Desviación Estándar de 2.85, los que participaron fueron voluntarios de escuelas de Canadá y EE.UU. Hallaron un modelo de cuatro factores como la mejor estructura para el conjunto de ítems usando el análisis factorial exploratorio con rotación Varimax. Este modelo es similar al de ICE de los adultos (interpersonal, interpersonal, manejo del estrés y adaptabilidad). Posteriormente, una serie de análisis exploratorio en un conjunto de ítems referente a los subcomponentes de felicidad y optimismo se obtuvo 12 ítems dando lugar al componente Estado de ánimo general; y otra serie separada de análisis factorial con un grupo de ítems de impresión positiva de 6 ítems. Con esto, quedaron 48 ítems para el desarrollo del inventario.

Lantieri y Patti en 1996, citado por Mestre, et. al., (2007) su finalidad central estuvo dirigida en reducir la violencia como una estrategia clave para las instituciones educativas portorriqueñas, entidades que remitían informes provenientes de sus docentes denotando preocupación por la presencia de conductas de hostilidad y agresión en los niños, tales comportamientos como consecuencia eran una amenaza para el rendimiento educativo y para la concentración de los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante el programa de resolución creativa de conflictos para colegios públicos de New York (Estados Unidos) para incrementar gnosias sobre las diferentes alternativas que pueden presentar los niños para desenvolverse en situaciones conflictivas, desarrollar capacidades, educar a los niños en valores de respeto hacia sus compañeros eliminando el perjuicio étnico, con la finalidad de buscar un mundo de paz y de sosiego. Estos objetivos, los autores lo incluyeron en un programa de entrenamiento dirigido a los docentes con 25 horas de duración, además un programa para 5,000 alumnos del cuarto al sexto grados del nivel de primaria. El programa hacía hincapié a la mediación de conflictos entre los compañeros, seguido de un programa de Paz a 2007 familias con un entrenamiento a los padres con estrategias específicas dirigidas a la resolución de problemas. Como resultados, los investigadores evidenciaron que las conductas agresivas de los educandos disminuyeron de manera proporcional al número de sesiones trabajadas para la resolución de conflictos, además experimentó un incremento en el rendimiento escolar, en aquellos niños que habían recibido más lecciones.

Stone-Mc Cown, Jensen, Freedman y Rideout en 1998 citado por Mestre, et. al. (2007), trabajaron un programa escolar sobre el Yo, desarrollado en la Nueva School de Hillsborough en California (Estados Unidos), dicho programa tenía tres postulados centrales: El primero, indicaba que el pensamiento no puede estar aislado del sentimiento

y viceversa; el segundo dirigido al educando, mientras éste tome conciencia de lo que experimenta será más factible que se dé un aprendizaje a nivel consciente y el tercero referido al autoconocimiento que es un elemento inherente al aprendizaje. El programa fue flexible con una estructura de 54 lecciones para asignar nombres a los sentimientos, leer el lenguaje corporal y mostrar una actitud responsable ante los propios sentimientos. Sus objetivos planteados fueron el hablar sobre los sentimientos y la necesidad de ser escuchado, de compartir, de ayudar a los demás, de desenvolverse ante los conflictos y desavenencias medio ambientales, comprensión de los otros y mejorar la comunicación.

Shriver, Schwab-Stone y De-Falco (1999), Weissberg, Schriver, Bose y De Falco en 1997 citado por Mestre et. al. (2007) con el propósito de desarrollar las habilidades sociales y emocionales en el contexto de varios programas de prevención del Sida, Consumo de Drogas, o embarazos de adolescentes. Consta de 12 niveles de desarrollo con instrucciones sencillas, concretas para cada uno de los niños. Las 26 o 50 horas que duró el programa y estuvo conformado por niveles. Fue un programa para entrenar a niños pequeños en: la autodirección, la comprensión de la comunicación no verbal, el conocimiento de los sentimientos, la empatía, la dirección de los enfados, y otros rubros más que no están relacionados con el modelo de Inteligencia Emocional de Mayer y Salovey, dirigido a los Kindergarden (jardines de la infancia) para el Currículo y Desarrollo Social en New Haven de las Escuelas Públicas de Conecticut en los Estados Unidos de Norteamérica.

Mestre, Guil y Lim en 2003 citado por Mestre et. al. (2007) utilizaron el Mayer, Salovey Cuestionario de Inteligencia Emocional - MSCEIT (adaptado y validado al castellano por Extremera, 2003) para estudiar las diferencias de género en las habilidades cognitivas para procesar la información emocional. En sus resultados encontraron que las mujeres superan

significativamente en todas las ramas del MSCEIT en muestras más heterogéneas y cuando se comparaba las muestras dentro de cada género, las mayores diferencias las tuvieron los varones. Los autores indicaron que pueda ser que estos datos se encuentren relacionados con la motivación “pues las mujeres, cuando el elemento es la emoción, pueden estar más orientadas y motivadas que los varones para el rendimiento en tareas cognitivas, estando éstos más motivados u orientados a tareas espaciales o numéricas” (Kimura, 1999 como se citó en Mestre, et al., p.171). Kimura (2002) presenta la posibilidad de que haya una base neurológica para las diferencias cognitivas, en beneficio de las mujeres, cuando los datos que se procesan son las emociones. Las mujeres tienden a utilizar estrategias para regular las emociones a mediano o a largo plazo y el uso corto lo hacen los varones.

Mauer y Brackett en 2004 citado por Mestre et. al. (2007) presentaron uno de los pocos programas de aprendizaje socioemocional evaluado con rigurosidad, usando una comparación de grupos y con una evaluación longitudinal. Dirigido a 400 alumnos de primaria de diversas escuelas de Long Island (Nueva York-Estados Unidos de Norteamérica). El objetivo general fue aumentar el aprendizaje social, emocional y académico del alumnado a partir de unas lecciones que pueden estar integradas en las programaciones de asignaturas como Lengua y educación plástica. El modelo teórico fue de Mayer y Salovey y se consideraron a las directrices recomendadas por el CASEL, con la finalidad que el profesorado sea sensible a los cambios emocionales que presentan los niños y que se pueda detectar antes cuando los alumnos empiezan a aburrirse o a irritarse emocionalmente, de tal manera que se les pueda ayudar a manejar sus emociones. Es un programa con seis pasos en su estructura: 1) Introducción de palabras emocionales, 2) diseño y explicaciones personificadas 3) asociaciones académicas y mundo real, 4) asociación personal de la familia 5) discusión en clase y 6) escritura creativa.

Muñoz (2005) estudió los efectos de un programa de Educación Emocional desde una perspectiva cualitativa” en cinco centros educativos españoles en Guipúzcoa con una muestra de 1497 alumnos y 282 profesores con un enfoque cualitativo, con la técnica de grupo de discusión para el profesorado. La investigación describe el proceso de análisis y categorización en función a los objetivos de la evaluación del programa. En España se ha observado un incremento de estresores en los centros educativos evidenciados en dificultades para afrontar acontecimientos y ello hace que aumenten las cifras de profesorado y alumnos afectados por el fenómeno del Burnout (Gil-Monte y Peiró, 1997) y/o bullying (Avilés, 2006) por ello es necesario la prevención primaria y desarrollar en los profesores y alumnos competencias emocionales desde la escolaridad inicial. Este trabajo fue orientado bajo un lineamiento cualitativo (grupos de discusión) un programa social y educacional.. El programa fue estructurado en Módulos para el trabajo con los profesionales en educación emocional: Módulo I: Sensibilización y formación básica en educación emocional. II: Desarrollo de las competencias emocionales (aplicación de un programa) III: La educación emocional en la práctica educativa. IV: Experto en educación emocional (dirigido a los profesores). Al finalizar el estudio, concluyó que el programa produjo un impacto positivo en el profesorado y en los alumnos percibiéndose mejoras en las competencias emocionales.

Agulló, Filella, Soldevilla y Ribes (2009) realizaron un estudio en España, con el objetivo de evaluar la educación emocional en el ciclo medio de Educación Primaria, y prevenir los efectos nocivos de las emociones negativas y facilitar la relación consigo mismo y con los demás; con cuatro criterios: buscar un mejor conocimiento de las emociones personales y de los demás, desarrollar estrategias de regulación, mejorar la autoestima y aprender

habilidades de vida y socioemocionales. La muestra estuvo conformada por 104 alumnos de tercero y cuarto grados en grupo control y experimental homogéneos entre los 8 a 10 años de edad de instituciones educativas, dos fueron control (42 alumnos) y dos experimentales (62 alumnos). Los autores optaron por el término de educación emocional, acuñado por Bisquerra (2000) por el cual el desarrollo emocional se puede potenciar en el proceso educativo, complementando el aspecto cognitivo para el desarrollo de la personalidad. El nivel socioeconómico fue similar, proveniente de la zona rural, entre clase media y media alta con la lengua catalán. Los instrumentos utilizados fueron el Cuestionario (CEEMP) y una entrevista de tres situaciones del programa; para evaluar su proceso una ficha de observación y un cuestionario valorativo de cada actividad. Para el sector docente Pre y Post test Cuestionario de Valoración de los contenidos básicos de la educación emocional y del proceso de valoración de seguimiento y ficha de observación por sesión. El programa, como instrumento abordó cinco bloques: Conciencia emocional, regulación, autoestima, habilidades socioemocionales y habilidades de vida. Los hallazgos fueron benéficos en el profesorado mejoraron en los cinco bloques más en el concepto de educación emocional, habilidades de vida y conciencia. En los alumnos también se incrementó en todos, más los conocimientos de educación emocional y no hubieron diferencias por género, pero sí se incrementó el promedio en los alumnos del cuarto grado.

Rivera (2009) realizó un estudio de tipo documental sobre el currículo basado en la inteligencia emocional para alumnos con habilidades diferentes, en Puerto Rico, pretendió auscultar las diferentes teorías sobre el desarrollo de la inteligencia emocional en niños con retos intelectuales y dilucidar cuál de ellas se aplicaría mejor. Su objetivo identificar los contenidos para crear un currículo basado en la inteligencia emocional para alumnos con necesidades especiales, diseñar actividades y crear una guía curricular para que el maestro

pueda desarrollar la inteligencia emocional en sus alumnos, siendo las estadísticas en el 2007: dieron a conocer :Trastornos específicos del aprendizaje (53,534), problemas del Habla y lenguaje (24.084), retraso mental (10.015), problemas crónicos en la salud (6,037), autismo (1,542), problemas múltiples (1,236), disturbios emocionales (1,203), auditivos (790), visuales (585) entre los principales dando una totalidad de 99,680 niños con necesidades educativas especiales. Se justificó la necesidad de educar con inteligencia emocional y se basó en estudios realizados para determinar la incidencia de las emociones en el proceso de aprendizaje y que no basta el interés por el desarrollo emocional sino también para preparar al profesorado en actividades y crear una cultura organizacional con esta orientación humana. Su metodología descriptiva, documental cualitativa y con el diseño de una tesis de actividades y de la creación de la Guía curricular; saliendo las conclusiones: el haber obtenido la meta propuesta o planificada para proporcionar un currículo con una guía para adaptarse a diversos ambientes escolares, sector clínico, maestros y tutores.

Peña y Extremera (2010) realizaron un estudio con el objetivo de relacionar la inteligencia emocional percibida en el profesorado de primaria con los niveles de Burnout e ilusión por el trabajo (engagement), niveles de dedicación, vigor, absorción (engagement) consideraron que el entorno laboral puede perjudicar la salud de los trabajadores por un exceso de exigencias psicológicas pudiendo producir tensiones, estrés y ocasionar la aparición del Síndrome de Burnout, de estar quemado y el sector educativo merece su preocupación de investigar, por ello consideraron una muestra de 245 docentes de enseñanza primaria a quienes les aplicaron la Escala de inteligencia emocional percibida (TMMS-23), la Escala de autoinforma que mide la percepción intrapersonal, evaluación de las emociones de los demás, percepción interpersonal, uso de las emociones y su

regulación. Aplicaron también el Inventario Maslach Burnout Inventory de 223 items con tres dimensiones: Agotamiento emocional, despersonalización y realización personal. La muestra conformada por 245 profesores 78 hombres y 167 mujeres entre los 21 a 61 años con una media de 40 años. Encontraron una correlación significativa entre la inteligencia emocional de los profesores de primaria y las dimensiones de Burnout y engagement, una mayor inteligencia emocional de los docentes se relaciona negativamente con las dimensiones de agotamiento y despersonalización. A mayores puntuaciones de inteligencia emocional se asociaba con mayores niveles de realización personal así como también los niveles de vigor, dedicación y absorción.

Gonzales (2011) realizó una investigación con la finalidad de analizar la eficacia de un programa trasfronterizo de la inteligencia emocional con alumnos de educación primaria de Badajoz (España) y Castelobranco (Portugal). Análisis de la eficacia del programa en alumnos de Badajoz, que se llevó a cabo entre el 2010 – 2011 en dos colegios de Badajoz San Fernando y Santo Tomás ambos particulares. Fue un estudio entre la Facultad de Educación de la Universidad Extremadura (España) y la Escuela superior de educación del Instituto politécnico de Castelo Branco (Portugal), dirigido para alumnos del cuarto grado de primaria, con una muestra de 100 alumnos siendo 50 para el grupo experimental y 50 para el control. El objetivo fue desarrollar, implementar, analizar y comparar los resultados entre los alumnos de educación primaria españoles y portugueses con el impacto de las competencias básicas Lingüísticas y Matemática. Se trataron también algunas sesiones con padres y profesores. El pre test tuvo como instrumentos el sociograma, el Test de la amistad, Test de habilidades de inteligencia emocional- Autoinforme. Luego aplicó el investigador el Programa DIE (Desarrollando la inteligencia emocional), Las competencias fueron: I.- Conoce tu autoestima y tus emociones, II.- Identifico, controlo y regulo mis

emociones. III.- Emociones buenas y no tan buenas. IV.- Yo y los otros. Nos conocemos-La empatía. V.- Aprendo a comunicarme bien. VI.- Llegamos a acuerdos. Los resultados corroboraron una relación entre las variables inteligencia emocional, rendimiento escolar y resolución de conflictos. El programa dio buenos resultados en relación al conocimiento e identificación de las emociones buenas y no tan buenas a la evitación de conflictos así como a mayor la identificación y aceptación de las características propias y ajenas. No se observaron cambios en la empatía y en la asertividad debido a no haberse incluido sesiones sobre este rubro.

Celdrán y Ferrandiz (2012) estudiaron el reconocimiento de emociones en niños de educación primaria, la investigación estuvo basada en las aportaciones de la neurociencia, con el descubrimiento de la función de las neuronas en espejo (descubiertas por Rizzolatti, finales siglo XX), neuronas que permiten comprender los sentimientos del otro, lo que Levenson y Ruff (1997) denominó “contagio emocional” a esta sincronía fisiológica. Además la discriminación facial aparece en la infancia entre los 3 y 6 meses y más gradual entre los 5 a 7 años; siendo esta la motivación de los autores al estructurar el programa en dos bloques; I: reconociendo las emociones por medio de imágenes (fotos de emociones básicas: alegría tristeza, sorpresa, asco, enfado y miedo) y II: por situaciones contextuales, de situaciones relatadas en primera persona con las estrategias de (Debate guiado lúdico y con Cuestionario). El instrumento: La escala I de Inteligencia “G” abreviada de Cattell (1995). La muestra 75 alumnos, del primer curso de primaria, de 6 a 7 años, con 19 niños de muerte experimental quedando 56 alumnos. Los hallazgos indicaron que había una actuación innata en el cerebro al reconocer las emociones, además la habilidad se hacía más certera cuando hay más estímulos en un proceso holístico.

Gonzales, Merchán y Candelas (2012) realizaron un estudio, con el propósito de investigar e intervenir de manera piloto con una investigación transfronteriza entre la Facultad de Educación de la Universidad de Extremadura de España y la Escuela superior de educación del Instituto politécnico de Castelo Branco de Portugal, demostrando la eficacia del Programa de inteligencia emocional en alumnos españoles y portugueses, analizaron el impacto en el desarrollo de la Competencia básica lingüística. Se destacó la importancia de la formación del profesorado quienes enriquecen el proceso de enseñanza aprendizaje en ambos sistemas educativos; los objetivos fueron conocer el nivel de competencia emocional que poseían los profesores, mejorar las competencias de los docentes mediante actividades que desarrollaron en un seminario - taller. La muestra fue de 20 docentes: 8 varones y 12 mujeres de un colegio de Badajoz de una zona socio-cultural económica media-alta, los alumnos provenían de padres con estudios básicos o superiores. El instrumento utilizado fue el Test de habilidades de inteligencia emocional (autoinforme) adaptado por Vallés Arándiga-EOS). Los talleres enfocaron el autoconocimiento, autoconcepto, autoestima, control de ansiedad, estrategias para reemplazar las emociones negativas en positivas por re-atribución cognitiva o técnicas de relajación y solución de problemas. Lo desarrollaron en 2 sesiones de 5 horas cada una de dos días y finalmente el post test. Los resultados demuestran que son la relación entre la inteligencia emocional mejora el autoconocimiento y el clima social en el equipo docente. Un 93% de profesores consideraron a la sesión de muy eficaz o eficaz y el 77% de interesante.

Morillo (2012) realizó una investigación con el objetivo de analizar las diferencias existentes entre las principales competencias emocionales en género, la muestra fue doce docentes de primaria en Castuera (Badajoz), cinco tutores, siete especialistas en Inglés, Educación Física y Religión; los alumnos 98 entre varones y mujeres. Los grupos

estuvieron pre-definidos por naturaleza de la muestra y por género. El instrumento un Cuestionario de la UNIR por Aranzábal, 2012 y adaptado para este estudio utilizando las competencias emocionales del profesor Rafael Bisquerra (2007) cuestionario de 40 preguntas y mide Conciencia emocional, Regulación emocional, Autonomía emocional, Competencia social, como también Competencias para la vida y el bienestar. Los resultados confirmaron que había diferencias por género en conciencia emocional, los profesores consideraron que las niñas tenían mayor capacidad para reconocer sus emociones, en la expresión y regulación emocional, las diferencias se encontraron sobre todo en expresar la alegría y el enfado. Indicaron, que los niños solían presentar conductas más violentas y agresivas, en la alegría; las niñas eran más afectuosas con abrazos y besos, mientras los varones con expresiones verbales y/(o empujones o palmadas. Las niñas más controladas y menos agresivas según refieren los maestros y maestras. En competencia social las niñas eran son más pro-sociales, más cooperativas y establecen lazos de amistad de forma afectuosa y con colaboración. Entre la competencia para la vida y el bienestar había bastante similitud entre ambos sexos.

Filella, Agulló, Pérez y Oriol (2014) estudiaron la educación emocional a través de un programa para niños de educación primaria, en una muestra de 651 alumnos de primaria de ocho centros educativos españoles públicos de Barcelona y Lleida, 260 grupo experimental y 391 grupo control, en centros que ya existía una previa vinculación; los mismos centros decidieron por el grupo control o experimental. Hubo muerte experimental quedando 223 del grupo experimental y 200 del control. El instrumento pre-post Test fue la Escala de observación del desarrollo emocional basada en el Marco Teórico del Grop (Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica, que considera en su estructura cinco bloques de contenido de Bisquerra y Pérez (2007): conciencia emocional, regulación

emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias de vida y bienestar. Para el ciclo medio y superior aplicaron el Inventario de Bar-On ICE: NA versión reducida, traducida y adaptada por Ugarriza y Pajares (2004). Programa de 20 actividades para cada bloque fue aplicado por los tutores; la práctica con dinámicas por parejas, pequeños grupo role playing, etc, luego la evaluación. Como hallazgos los investigadores encontraron diferencias favorables en todas las dimensiones y más en competencia social, en los alumnos del primer ciclo (equivalente de 6 a 8 años de edad), también un aumento en todas las dimensiones del programa en los alumnos del segundo y tercer ciclo correspondiente a las edades entre los 8 a 12 años.

2.1.2. A nivel nacional

Chagray (2001) investigó sobre un programa de promoción y fortalecimiento de factores protectores en niños y púberes estudio de caso comunitario, tuvo como finalidad fortalecer los factores protectores de índole personal e interpersonal a fin de generar cambios cognitivos y conductuales en los niños y púberes del Asentamiento humano Puyusca-UMT (de Villa María del Triunfo) en Lima, la investigación se centralizó en la teoría ecológica, indica que la persona se relaciona con su entorno explicado por Bronfenbrenner además con el desarrollo moral de Kohlber: La teoría lógica refiere que la persona y su entorno están en continuo cambio o transcurre por períodos evolutivos. La muestra conformada por 20 niños y púberes entre los 7 a 13 años quienes participaron en talleres de prevención y en estudio de casos únicos de la orientación, investigación cualitativa, durante 18 sesiones; cuyo procedimiento fue el siguiente: Coordinación con la asesora de sede, captación de participantes, coordinar actividades, ejecución del programa, evaluación cognitiva y actitudinal de los participantes por entrevista estructurada, talleres, sociodrama, análisis de contenido y análisis de los resultados por triangulación. El programa presentó

seis módulos considerando: comunicación, autoestima, asertividad, cultura, organización, juego y deporte. Se evaluó el programa con el método cualitativo: evaluación por resultado por entrevistas estructuradas, organización, categorización y triangulación de resultados: Concluyó la autora afirmando logros en los niños y púberes quienes potenciaron los factores protectores dando como resultados resiliencia, también desarrollaron habilidades sociales y actividades formativas – educativas, ampliaron su conocimiento en el pensamiento abstracto – asociativo y comprender a pesar de la adversidad uno es capaz de hacerle enfrentar situaciones de manera efectiva.

Qwistgaard (2001) realizó una investigación con el propósito de relacionar inteligencia emocional con la empatía, evaluación y desarrollo, a través de tres estudios, el primero es, con una visión heurística, la validez del concepto desde una visión epistemológica, con un diseño descriptivo considerando a la empatía como un factor de la inteligencia emocional en relación al sexo, edad, profesión parental y posición entre hermanos, un segundo estudio, buscó establecer la relación entre la inteligencia emocional con la cognitiva y la personalidad: Y en el tercer, estudio es de un diseño experimental a través de un programa para desarrollar la empatía en un grupo de sujetos caracterizados por presentar un déficit en este rubro; muestra de 468 estudiantes de psicología del primer círculo provenientes de 5 universidades 3 particulares y 2 nacionales. Este investigación múltiple posee sus cimientos técnicos basado en Thorndike, Rogers, Mayer y Salovey, Goleman y en Gardner, quien apertura mayores indicios en el inicio de la inteligencia humana. El diseño de investigación en tres partes del primer estudio heurístico y bibliográfico analizando el término de inteligencia emocional y sus diversas formas de aplicación por textos publicados. El segundo descriptivo correlacional entre la inteligencia emocional con un grupo de estudiantes de psicología relación con sexo, edad y profesión de los padres. Y el

tercer estudio experimental con grupo de entrada y grupo de control y el programa. Las conclusiones evidencian la tendencia de ubicarse los estudiantes de psicología en el nivel Bajo y Promedio.

Toledo (2004) investigó sobre efectos de un Programa de habilidades sociales en la asertividad de adolescentes de un hospital de Huancayo, para conocer los efectos de dicho programa en una muestra obtenida por el criterio intencional de 17 personas de ambos sexos siendo cinco varones (entre los 12 a 14 años) tres varones (entre los 15 a 17 años) tres mujeres (entre los 12 a 14 años) y seis mujeres (entre los 15 a 17 años) quienes acudieron al servicio de Psicología del Hospital IV de Huancayo. El diseño de investigación Pre-Post-Test Cuasi-experimental; siendo los instrumentos aplicados la Escala de evaluación de Manuel García Pérez y Angela Magaz (ADCA-1)M. Los resultados dieron a conocer que las categorías de la asertividad en adolescentes antes del programa con un nivel promedio bajo. La autoasertividad y heteroasertividad los sujetos eran un grupo homogéneo en la puntuación y después de la aplicación del programa de la Asertividad alcanzó un nivel de alto, comprobándose la efectividad del Programa.

León (2005) centra su objetivo en la investigación sobre los efectos de un Programa Pre-Educativo de Autoestima y Autoconcepto en niñas, niños y adolescentes maltratados del Cono Norte de Lima, fue trabajado con el módulo de atención de niños maltratados, derivados de centros educativos del área DEMUNA y otras instituciones involucradas cuya vida bajo el régimen de golpes como única forma de corrección comportamental. La muestra por 88 niñas, niños y adolescentes (45 niños y 43 adolescentes) por maltrato pero sin retraso mental, de un nivel socioeconómico medio y bajo, entre los 8 a 15 años; a quienes se les aplicó la Escala de autoconcepto para niños de Mc Daniel Piers y el

Inventario de autoestima de Stanley Coopersmith Self Esteem Inventory (SEI) forma escolar. El diseño fue Pre-experimental Pre – Post Test con un solo grupo, se aplicó el Programa Re-educativo Creciendo Juntos, estructurado en dos módulos uno dirigido a los niños y otro a los adolescentes abarcando las áreas: social, performance, emociones, autopercepción y sí mismo. Cada área con sub-áreas: actividades de entrada, animación o integración, desarrollo del área, objetivos específicos, técnicas, procedimiento, materiales, tiempo y cierre de sesión. Se aplicó una vez por semana de 12 sesiones (niños), 13 sesiones (adolescentes) en tres horarios diferentes de 4 horas por área. Entre los hallazgos: Para las niñas y niños se incrementaron sus niveles de autoestima principalmente en sí mismo, igualmente logros en el autoconcepto, los adolescentes varones presentaron mejor desempeño en autoestima, en el autoconcepto se incrementaron en especial en la sub-escala social y en autopercepción.

Bello e Ibañez (2006) realizaron una investigación con la finalidad de determinar los efectos de un programa de Habilidades Sociales para mejorar las relaciones interpersonales de los alumnos y alumnas del V ciclo de Especialidad de Educación primaria en el Instituto Superior Pedagógico “Indoamérica” de la ciudad de Trujillo, en una muestra de 30 estudiantes de ambos sexos entre los 18 a 22 años en forma individual y grupal. Marco teórico basado en García y Magaz (1998) de la Escala de habilidades sociales, siendo una investigación experimental con Pre-Post test sobre las habilidades sociales como: la asertividad, conversar y solucionar problemas interpersonales que les permitan desempeñarse con efectividad en el medio en seis actividades: Derechos asertivos, agresivo-asertivo, estoy escuchando, encantado de conocerte, solucionar temas interpersonales y solución de problemas. Las autoras concluyen que el programa produjo efectos positivos en las relaciones interpersonales en la: Asertividad: de un 53.3% nivel

medio, 16.7% alto y 30 % bajo alcanzaron 56.7% alto, 36.7% medio y 6% bajo. En el nivel para conversar de 66.7% medio y 33.3% bajo, lograron 53.4% alto y 3.3% bajo, y, en solución de problemas interpersonales de un 56.7% medio y 43.3 % bajo lograron después del programa 56.7% nivel alto y 6.6% nivel bajo. Por tanto, lograron el objetivo propuesto de adquirir habilidades sociales como asertividad, conversar y solucionar problemas interpersonales respondiendo con eficacia.

Reyes (2006), realizó un estudio para determinar los efectos de un programa de Capacitación de padres de familia en técnicas de modificación de conducta sobre las habilidades sociales y el nivel de autoestima de sus hijos; padres de alumnos del cuarto y quinto grados de educación primaria de la Institución educativa no estatal San Marcos de Lima Metropolitana, en una muestra de 30 padres: el diseño de investigación fue explicativo experimental con pre y post test. El grupo experimental de 39 alumnos del cuarto y quinto grados de primaria de primaria. Sus objetivos específicos fueron el identificar la influencia del programa en el incremento de las habilidades sociales y autoestima en sus hijos; así como también hallar la confiabilidad y validez de sus instrumentos psicológicos utilizados fueron: La escala del comportamiento asertivo para niños (CABS) y el Inventario de autoestima de Coopersmith. Concluye, que a nivel de conjunto en los niños no hubo una disminución significativa de las conductas agresivas pero luego de aplicado el programa a los padres: Se incrementó en ellos las habilidades sociales y las conductas de autoestima y por ende mejoraron sus hijos.

Temoche (2006) realizó una investigación con la finalidad de hallar los efectos de un programa de danzas folclóricas en la inteligencia emocional en niñas de siete años de edad de un colegio particular de Piura, en una muestra de 80 niñas del segundo grado de

primaria en dos grupos aleatorios de 40 niñas cada uno; siendo uno control y el otro experimental; aplicó 24 sesiones interdiario de 60 minutos, de tres veces por semana al finalizar el horario escolar en uno de los patios del centro educativo particular; la metodología del programa no consistía en enseñar una serie de pasos mecánicos sino haciéndoles sentir que lo que ejecutaban era actuando de manera armónica para lograr un objetivo común que es el espectáculo: las fases del programa: Calentamiento (relajación muscular), enseñanza de la danza (la técnica con coreografía) y la fase de relación y recuento de las experiencias (adopción de posturas imaginarias y compartir verbalmente su experiencia). Las estrategias metodológicas fueron el juego sujeto a reglas, trabajo en pequeños grupos y trabajo en grupos grandes. El instrumento que aplicó fue el Inventario de Bar-On ICE:NA pre y post test. Concluyó que el programa de danzas tiene efectos positivos en la inteligencia emocional total, en la inteligencia interpersonal, en el manejo del estrés, pero no tiene efectos positivos en la adaptabilidad, en el estado de ánimo ni en la impresión positiva; por último los puntajes de la inteligencia emocional y sus componentes del grupo experimental y control en el pre post test están altamente correlacionados.

Ortiz (2006), realizó un estudio con el objetivo de fortalecer las habilidades para la vida en un grupo de niños del Asentamiento Humano Villa Indoamérica 7ma Zona de Nuevo Milenio del distrito de Villa María del Triunfo, su objetivo, fortalecer las habilidades para la vida en la participación sociocultural con un enfoque de valores, programa conformado por tres módulos: Autoestima (I), comunicación asertiva (II) en doce sesiones y solución de conflictos (III) con seis sesiones y un tema transversal de valores con actividades socioculturales. El programa estructurado en: aspectos teóricos, aplicativos, evaluativos, discusión de los principales resultados, sugerencias y limitaciones y finalmente bibliografía. Las sesiones trataban de manera progresiva: Recolección de datos

(entrevistas, observaciones y registros), análisis de datos (análisis de contenido) Técnicas participativas (dinámicas). La muestra por trece participantes 9 mujeres y 4 varones. Se realizó siguiendo las fases de la intervención comunitaria siguiendo las fases de la intervención comunitaria con la metodología cualitativa para la recolección y análisis de datos. Al concluir el programa se produjeron cambios a nivel cognitivo y conductual; los participantes lograron definir la autoestima, el conflicto buscando su solución; se mostraron más seguros en sus habilidades de comunicación asertiva, reconociendo los estilos de comunicación: agresiva, pasiva y asertiva cohesionando mejor en el grupo e identificaron los valores: puntualidad, respeto honradez, solidaridad; contribuyendo al fortalecimiento de los factores protectores y disminución de riesgo para evitar los problemas psicosociales; al presentar adecuados mecanismos de adaptación, permitiéndoles relaciones interpersonales satisfactorias, comunicación asertiva, confianza en sí mismos reconociendo y valorando sus habilidades aptitudes y destrezas.

Corilloclla (2007) investigó con el propósito de elaborar y desarrollar un programa de intervención en el ámbito de la prevención para el incremento de habilidades sociales en niños del Asentamiento humano 19 de julio de Villa María del Triunfo que permiten al niño adaptarse positivamente frente a las desavenencias del contexto sociocultural en sus relaciones interpersonales; programa estructurado en módulos orientados para la asertividad expresión adecuada de emociones, equidad de género, valores para actividades culturales, creativas y deportivas. La orientación teórica basada en la Psicología comunitaria, la metodología para el recojo de información se inició con una entrevista, el instrumento fue la Matriz de Observación dirigida a una muestra de un grupo de niños provenientes en un 41.67 % de familias nucleares, un 50% de familias conjuntas y un 8.33% de hogares desintegrados. Los hallazgos del programa permitieron educar a los

niños brindando conocimientos y formando habilidades en la construcción de modelos positivos para interactuar en la comunidad en base a una jerarquización de las necesidades y los problemas que le puede plantear su medio sociocultural en la vida.

Purizaga (2007) realizó un programa con el objetivo de fortalecer las habilidades para la vida en un grupo de 45 adolescentes del tercero al quinto de secundaria de la Institución Educativa Miguel Grau Seminario del distrito de la Perla - Callao, de ambos sexos de 14 a 17 años, con 10 sesiones y cada una con 4 actividades de animación, temas prácticos y otros vivenciales con orientación metodológica cualitativa, técnicas basadas teóricamente en la psicología comunitaria que asume la existencia de recursos personales y sociales, utilizables por la comunidad para resolver sus propios problemas; las técnicas usadas fueron recogida de datos: la entrevista estructurada con esquema la observación participante, análisis de contenido y la triangulación de datos que se estableció una comparación analítica de cómo ingresó el grupo y como salió en la observación final tanto en los instrumentos y técnicas aplicadas la lista de chequeo las habilidades sociales de A.P. Goldstein y la Prueba de Asertividad ADCA-1 con puntuaciones porcentuales. Programa por Módulo I (Concepto, importancia, tipos y estilos de comunicación y asertividad) Módulo II (Conflicto: definición, tipos, pasos y ejercitación para la solución), Módulo III (las emociones: concepto, tipos de emoción positiva/ negativa y el control de ira). Sus hallazgos fueron fortalecer las habilidades sociales en comunicación asertiva, cognitiva, solución de conflictos, control de las emociones, identificando el tipo de emoción; reconociendo no solo que la inteligencia cognitiva es importante para el éxito en la vida sino también la inteligencia emocional.

Sito (2008) realizó su investigación para determinar los efectos de un programa de habilidades sociales en los niveles de resiliencia en niños víctimas de maltrato intrafamiliar, en 42 niños pertenecientes a la base de datos de maltrato infantil de la DEMUNA de Jesús María de 9 a 12 años, utilizándose como instrumento La Escala de resiliencia diseñada bajo los lineamientos teóricos de Lulhar & Cushing (1999), una ficha sociodemográfica y la asistencia al Programa y el Programa de Habilidades sociales; con un diseño cuasi.-experimental con Pre y Post test, siendo el marco teórico basado en Caballo, de una población de 73 niños empadronados, denunciados por maltrato y violencia, con una muestra de 40 niños 22 varones y 18 mujeres, de un nivel socioeconómico bajo con limitaciones en sus necesidades vitales básicas, niños que cursaban primaria salvo dos de ellos el primer año de secundaria, de 9 a 12 años de edad- Como técnica usó la encuesta y temas considerados en el programa: Manejo de la adversidad, adaptabilidad, estado de ánimo, estado de ansiedad, factores individuales o del entorno. La investigación concluyó que la aplicación del programa produce un efecto positivo y significativo en los niveles de resiliencia de niños víctimas de maltrato infantil intrafamiliar.

Sotil, et, al., (2008) realizaron una investigación con el objetivo de determinar los efectos de un programa para desarrollar la Inteligencia Emocional en alumnos del sexto grado de educación primaria; estudio de tipo experimental con diseño cuasi-experimental pre- post test, muestreo intencional con una muestra de alumnos del sexto grado en Lima, entre los 10 a 11 años de colegios estatales y no estatales; con grupo experimental y grupo control. El instrumento fue el Inventario de inteligencia emocional de Bar-On ICE; NA, con validez y confiabilidad y adaptado por Ugarriza el programa estructurado en base a los cinco componentes y quince subcomponentes de la Inteligencia Emocional; la finalidad

de desarrollar una personalidad integral en sus aspectos cognitivos y emocionales. Los contenidos tratados en el programa para los alumnos: evaluación de las emociones, identificar y reconocer las emociones tanto positivas como negativas, el análisis de cómo se sienten los demás aprendiendo las habilidades emocionales y a comunicarlas (para los docentes y padres de familia, un ciclo de conferencias). Los hallazgos descriptivos con una adecuada aproximación en la curva normal y el inferencial el grupo experimental alcanzó un mejor puntaje en el Inventario de post test; en relación a la procedencia de los alumnos tanto estatales como no estatales presentan niveles similares y en el género tampoco hay diferencias. Los docentes aplican una positiva y adecuada inteligencia emocional.

Valderrama (2008) investigó con el objetivo de identificar y correlacionar las Habilidades sociales con la inteligencia emocional en estudiantes adolescentes del cuarto y quinto grados de instituciones educativas de mujeres y mixto; siendo la muestra estudiada 59 del primero y 54 del segundo respectivamente. Los instrumentos utilizados fueron la Prueba de Habilidades Sociales de Gismero y el Inventario de Inteligencia Emocional de Bar-On ICE:NA, con el diseño descriptivo comparativo correlacional. Los hallazgos indicaron que no existen diferencias a nivel general entre ambos grupos, pero al establecer la correlación entre ambas variables las adolescentes del colegio de mujeres son quienes obtienen un mayor nivel de habilidad social y Cociente emocional; además, ambas muestras muestran capacidades, competencias y habilidades no cognitivas que influyen en la capacidad propia de tener éxito al afrontar demandas y presiones del medio para obtener éxito en la vida.

Castro (2010) realizó su investigación con el propósito de estudiar la inteligencia emocional, autoconciencia, ajuste de personalidad, adaptación de conducta y calidad de vida de los estudiantes universitarios de la Facultad de Psicología de la Universidad Inca

Garcilaso de la Vega, el diseño fue descriptivo correlacional en una muestra no probabilística de 110 alumnos, considerándose cinco instrumentos para la investigación: El Inventario de ajuste personal de Hugh Bell, el Inventario de adaptación de conducta de María Victoria de la Cruz, El Cuestionario de conciencia emocional de Cooper y Sawaf, la Escala de autoconciencia de Fenigstein y la Escala del perfil de calidad de vida de Philips Harris, llegando a la conclusión que si existe una relación de manera significativa entre la calidad de vida, autoconciencia, Ajuste de personalidad y Adaptación de conducta con la Inteligencia emocional de los estudiantes de Psicología de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega. En la variable calidad de vida predomina el nivel normal, en inteligencia emocional predomina también el nivel promedio en autoconciencia sobresale también el ajuste de su personalidad.

Miravel, Carhuapoma y Espinoza (2009) realizaron una investigación con la finalidad de determinar los efectos del programa de Estrategias de asertividad sobre las relaciones interpersonales de los estudiantes del quinto grado de educación secundaria de dos instituciones educativas de la Región Huánuco-2009, con un diseño Cuasi experimental con grupo control el quinto grado "D" y el Grupo Experimental el quinto grado "C" de las instituciones educativas Milagro de Fátima y Juana Moreno en Huancayo; en una muestra de 259 estudiantes. Aplicaron una prueba piloto a 14 alumnas para obtener la validez interna por opinión de expertos de la Universidad Nacional Hermilio Valdizan y la Universidad Privada de Huánuco. El programa conformado por 14 sesiones de 90 minutos. Para el análisis estadístico utilizaron la prueba "t de student" para diferencia de medias. Concluyeron que obtuvieron una alta significancia entre ambas muestras, mejoraron en: las relaciones interpersonales en la familia y en las instituciones educativas mejoraron en asertividad sobre las relaciones interpersonales logrando el entendimiento y

la autoestima. En la dimensión Comunicación cambio significativo positivo en el grupo experimental con una media de 3.25 a 4.23, diferencia a favor de los que recibieron el programa de 3.05 a 3.25. En la dimensión Relaciones interpersonales, el grupo experimental incrementó de una media de 3.28 a 4.52 y, en la dimensión Solución de conflictos mejoró también el grupo experimental de 2.82 a 3.58 en sus medias; concluyéndose que el programa fue eficaz.

Montoya (2012), realizó una investigación con el propósito de controlar las emociones para desarrollar la asertividad mediante un programa tutorial en los estudiantes del quinto grado de educación primaria de la institución educativa salesiana San José – Trujillo, con un diseño pre-experimental. El marco teórico basado en el enfoque de Goleman sobre la inteligencia emocional y la teoría cognitivista por Piaget y Vigotsky. El programa dirigido a un grupo muestral de 22 alumnos, como instrumento de recolección empleó una guía de observación para determinar el nivel de logro de los indicadores planteados. Como técnicas: La observación sistemática. Según la contrastación de las hipótesis demostraron que la aplicación del programa influyó significativamente puesto que antes de la aplicación del mismo, los alumnos se encontraban en un 54.5% en el nivel de Inicio y un 45.5% en el nivel de Proceso; luego demostraron un nivel de logro del 100% al analizar las comparaciones de los promedios del pre con el post test: En la dimensión Habilidades para relacionarse del 68% en Inicio y 31.8% en Proceso, subieron al 86.4% y 13.6 % en Proceso; en Habilidades para comunicarse: Del 68.2 % en Inicio y 31.8% en Proceso, lograron después el 81.8 % y 18.2 % en Inicio, en Resolución de Problemas del 50% en Inicio como en Proceso, mejoraron en 68.2 % en Proceso, y en Manejar las emociones del 18.2% en Proceso lograron un 77.3% y 22.7 % en Proceso. Finalmente luego de la aplicación del programa registró que los resultados fueron favorables.

Rojas y Zavaleta (2012) realizaron un estudio con la finalidad de contribuir a la dimensión de resolver conflictos interpersonales en los estudiantes de segundo grado de educación primaria de la I.E.P. San José del Niño Jesús, Huanchaco-Trujillo 2012, a través de la aplicación del Taller Dinámicas vivenciales dirigido a 52 estudiantes siendo 24 del grupo control – sección del Segundo A y 28 del Segundo B de primaria; con un enfoque teórico basado en Rogers y Bandura; utilizaron como técnicas de investigación: Las de Análisis documental, Observación directa, Fichas bibliográficas,. Guías de observación. Los talleres ejecutados por etapas: Actividades de motivación, de ejecución y de reflexión; efectuadas en diversos temas de 10 sesiones: 1) Valor de la amistad, 2) dar afecto, 3) comunicación, 4) asertividad, 5) respetar turnos (lectura), 6) cumplir un objetivo, 7) planificación y ejecución, 8) identifica y evita conflictos, 9) organización de grupo y 10) interés por organizar grupos. El instrumento Test de disminución del nivel de conflictos interpersonales. En los resultados las investigadoras indicaron que el taller propició la disminución del nivel de conflictos interpersonales en los estudiantes, en todas sus dimensiones; así lo evidenció la prueba t de student al comparar las medias en los Conflictos verbales de $21.95 > 1.68$, en conflictos indirectos de $17.30 > 1$ y en la dimensión de conflictos físicos de $9.30\% > 1.66$; conllevando a una mejor convivencia en armonía tanto dentro como fuera del aula.

Távora y Torres (2012), realizaron el estudio con el objetivo de determinar los efectos de un Programa de Refuerzo de las habilidades sociales considerando la inteligencia emocional, en una muestra no probabilística intencional por 17 alumnos de 8 a 10 años de edad del cuarto grado de primaria (12 varones y 5 mujeres) de una institución educativa personalizada, considerando la Forma Larga en sus Escalas del Inventario de Bar-On

ICE:NA: Intrapersonal, interpersonal, manejo del estrés, adaptabilidad, estado de ánimo general, impresión positiva y emocional total; para la aplicación se utilizó el Programa de Refuerzo de Habilidades Sociales de Antonio Valles Arándiga adaptado por las autoras con una duración de cinco meses. El diseño de investigación correspondió al grupo de pre-experimentales pre – post test con un solo grupo; con 33 sesiones (28 a los niños dos veces por semana de 45 minutos cada una) y 5 sesiones para los padres de familia de manera intercalada después de cada 7 sesiones de los alumnos, cada sesión tenía su nombre, procedimiento y actividades respectivas. Las investigadoras concluyeron: La aplicación del programa incrementó significativamente las habilidades sociales de los componentes de la inteligencia emocional a nivel intrapersonal, interpersonal, manejo del estrés, adaptabilidad, estado de ánimo general, impresión positiva y total, se observó que los alumnos mejoraron la forma de enfrentar las demandas de la vida cotidiana.

Sandoval y Valverde (2012) la finalidad fue estudiar los efectos del programa de habilidades sociales “Respetándonos mutuamente” en la asertividad de los docentes de educación primaria de la Inteligencia Emocional N. 800041 José Carlos Mariátegui del distrito de la Esperanza en el año 2007, con un diseño experimental pre y post test de autoasertividad y heteroasertividad en los docentes. Aplicaron el Test de ADCA-1 en una muestra de 35 maestros, del primer al sexto grados de primaria, tutores y docentes de educación física. Hubo previamente una prueba piloto a 20 docentes en una institución educativa municipal. El programa presentó tres unidades: I: Como pienso, actúo (relacionarse con los demás) Unidad II: Mis derechos personales (conociendo los derechos asertivos básicos, expresarlos y establecer buenas relaciones). Unidad III: Yo soy importante, tú también. (respuestas asertivas para uno y para los demás). Los hallazgos indicaron que los niveles de autoasertividad en el pre test son de nivel bajo (34%),

moderado (37%) y alto (29%). En el post Test nivel bajo (6%), moderado (46%) y alto (48%). En Heteroasertividad: Pre Test nivel bajo (26%), moderado (46%) y alto (28%). En el Post Test nivel bajo (6%), moderado (43%) y alto (51%), evidenciándose que el programa de habilidades sociales influye de manera altamente significativa en los niveles de autoasertividad y heteroasertividad.

Cabrera y Peña (2013) realizaron una investigación con el objetivo de determinar los efectos de las técnicas vivenciales en el control de emociones en estudiantes del tercer ciclo del nivel primaria de una institución educativa de anexo de Vilcacoto – Huancayo. Surgió porque los profesores se preocupan más por el desarrollo cognitivo que por el emocional; de diseño pre-experimental en una muestra de 39 estudiantes, pre-post test con un solo grupo entre los 6 a 10 años de edad con la finalidad de conocer, analizar las emociones en dichos alumnos, que ellos aprendan a expresar y potenciar el control de sus emociones para mejorar sus relaciones con su entorno a través de las técnicas vivenciales activas con temas dirigidos a componentes lúdico, narraciones, relato de experiencias vividas, sesiones donde identificaron sus emociones a través de un cuento, una adivinanza, pequeñas historietas, sentimiento que se refleja por una foto y utilizando también el canto en las sesiones del programa. Las emociones manejadas fueron: Ira, alegría, tristeza y miedo; todas con indicadores fisiológicos y conductuales. Las investigadoras concluyeron que la aplicación de sus técnicas vivenciales influyen significativamente en el control de las emociones y que redujeron de manera significativa las conductas inapropiadas que presentaban los alumnos de ira, tristeza y miedo pero no en la alegría.

Castillo (2013) trabajó en una investigación cuyo objetivo fue demostrar los efectos de las estrategias de educación emocional “Florecer” para mejorar el clima social en el aula de

los estudiantes del sexto grado de primaria de la I.E. No. 80002 Antonio Torres Araujo en Trujillo, realizado en una muestra de 45 estudiantes de ambos sexos (17 varones) y (23 mujeres). El instrumento, la Escala del clima escolar social (CES) de Moos adaptado por Gómez, Liliana. Las estrategias fueron: I: La comunicación: Estilos, expresión y aceptación positiva (sesión asertividad), II: Importancia de la autoestima (sesión aceptándome), III: Control de ira: (sesiones identificando pensamientos que anteceden, auto instrucciones, pensamientos saludables), IV: Toma de decisiones (sesiones de escala de valores, mejor decisión y proyecto de vida). El muestreo no probabilístico con una muestra seleccionada por conveniencia. Los resultados demostraron la influencia de las estrategias de educación emocional en un 83% del grupo experimental en un nivel alto y un 17% con nivel medio; mientras que en el grupo control disminuyó en un 88% en los alumnos que percibían el clima social de nivel bueno a un 56%, significando un deterioro de convivencia en este grupo mas no en el experimental. Los resultados efectivos se evidenciaron mejoría en las relaciones de convivencia de 28% a 36% en autorrealización, de 24% a 28% en estabilidad, de 20% a 32% y en cambio de mejora se incrementó de 24% a 28%.

Fernández y Merino (2013), realizaron una su investigación con el objetivo de para mejorar la conciencia emocional en estudiantes del sexto grado de educación primaria de la Institución Educativa Pedro M. Ureña- Trujillo- 2013, a través de talleres pedagógico de experiencias vivenciales siendo la finalidad de determinar la influencia entre las variables de estudio en una muestra de 50 estudiantes (26 hombres y 24 mujeres), el tipo de estudio aplicado con diseño Cuasi- experimental comparando dos grupos pre y post test con grupo control y experimental. El instrumento fue el Cuestionario de evaluación del taller con 20 sesiones basadas en dimensiones: Afectiva cognitiva, conativa y activa en 50 minutos;

demostrándose que la conciencia ambiental mejoró significativamente a nivel general, cognitivo, afectivo, conativo y activo.

Palomino (2013) realizó una investigación para relacionar la inteligencia emocional y Resiliencia con el proyecto de vida en alumnos de educación secundaria de la I.E. Estatal Andrés Bello y la I.E. Particular Santísimo del distrito de San Martín de Porres, en la ciudad de Lima; en una muestra de 168 alumnos de la primera institución educativa del tercero al quinto grados de secundaria y 122 de la segunda del cuarto al quinto de secundaria, el diseño fue descriptivo correlacional, con un muestreo probabilístico aleatorio estratificado. Los resultados conllevaron a la conclusión que existía una relación significativa entre la dimensión de la inteligencia emocional con las variables de proyecto de vida y de resiliencia en los alumnos de educación secundaria de ambas instituciones educativas.

Riveros, M. (2013) realizó un estudio sobre la relación entre los factores sociodemográficos, salud mental positiva y Alexitimia en estudiantes ingresantes a una universidad privada del norte del Perú, en una muestra de 550 estudiantes entre los 15 a 35 años tanto varones como mujeres, en una universidad norteña del país; utilizó el método descriptivo correlacional. Entre sus hallazgos encontró que no hubieron diferencias significativas a nivel estadístico en relación a las variables de lugar de procedencia de las instituciones educativas, con las personas que viven en su hogar y con la edad cronológica; sólo encontró diferencias en relación al sexo en el Factor 2 referente a la Actitud hacia su propia persona; también hubieron diferencias en el Factor 4 orientado a la Actitud pro-social siendo las mujeres con resultados que le favorecen más a diferencia de los hombres. No hubieron diferencias en los factores sociodemográficos y en lo referente a la

correlación entre la Escala de Alexitimia y Salud Mental Positiva concluyó que las personas con una mejor salud mental posee un bajo nivel en relación a la alexitimia.

Turpo, J. (2014) investigó sobre la Cultura organizacional, imagen institucional y Calidad de los Servicios educativos según la percepción de los alumnos, padres, docentes y público externo de la Universidad Peruana Unión, en una muestra de 578 sujetos, a quienes se les aplicaron tres instrumentos referidos a las tres variables en mención; estadísticamente el autor del estudio lo analizó en base a la Regresión lineal y con la prueba de ANOVA, encontrando como hallazgo que existe una valoración positiva a la imagen de la institución en referencia a la cultura organizacional y a la calidad de los servicios que imparte de acuerdo con la percepción de los estudiantes, padres de familia, docentes y el público externo de la Universidad Peruana Unión Filial Tarapoto, en el año 2013. El investigador concluye indicando que a nivel general existe una valoración positiva de la imagen en la institución en relación a la imagen institucional.

Mantilla, J (2017) realiza un estudio experimental para determinar los efectos del Programa “Creando mi propio yo” en la personalidad creadora en alumnos del quinto y sexto grados de primaria, de una institución educativa en la ciudad de Trujillo con el diseño pre y post test: en una muestra de 48 alumnos. Se le aplicaron 24 sesiones bajo el enfoque teórico del autor del instrumento. Como hallazgos la investigadora encontró diferencias y mejoría en la escala de la personalidad creadora a nivel general y en las áreas de identificación y Solución de problemas, Invención y en Arte.

2.2. Bases teóricas - científicas

2.2.1. Concepto de Programa

Según Sotomayor y Canales (1999) un programa es: “un conjunto organizado de actividades, proyectos, procesos o servicios orientados a la consecución de objetivos específicos” (p.67). Por otro lado, Renom (2007) conceptualiza al programa como una estructura ordenada y orientada para fines educacionales. En tanto que, Pérez (1994) lo tipifica como un plan de acción dirigido a cumplir objetivos pedagógicos, para mejorar a las personas (García, et. al., 1994).

Pareja, A.C. (2017) un programa es un diseño de investigación, proveniente de un problema tipo tecnológico y que presenta un esquema estructurado basado en la Variable Independiente que es el Programa propiamente dicho, la Variable Dependiente corresponde al fenómeno psicológico de estudio y la variable de control referida a la muestra. Se busca determinar los efectos del programa (VI) en la variable dependiente (VD) y en un grupo determinado de sujetos (VC).

2.2.1.1. Concepto de investigación evaluativa Versus programas en el aula de clase

a) Concepto de investigación evaluativa

La investigación evaluativa, es un estilo de evaluar programas, donde la evaluación como refiere (García, et. al., 1994). es entendida como una acción orientada para hallar su efectividad, incluyéndose en el programa tres momentos: Inicio, desarrollo y fin.

b) Investigación evaluativa Versus programas

La investigación evaluativa es la modalidad de investigación que más involucra la relación del maestro con sus alumnos en el aula de clase y por ende a nivel científico es la ruta más

accesible para ingresar al mundo psicológico y emocional del alumno, lo que emitirá encaminar rutas proactivas en beneficio del bienestar y desarrollo psicoemocional de los educandos.

Para efectuar una investigación en ambientes educativos, se requiere no solo de investigar sino de realizar esta acción científica con el criterio de rigurosidad que implica la utilización de un adecuado método con la finalidad de resolver problemas científicos, técnicos o prácticos. El rigor se debe presentar en la forma como se presenta la investigación en: Las propias definiciones que se dan en el estudio, así también al momento de estructurar el plan, el diseño, la creación de las sesiones que comprende el programa, sus evaluación de proceso, el tratamiento estadístico, que conlleva al análisis y discusión de resultados capítulo importante en toda investigación para finalmente expresar el investigador (a) sus recomendaciones y sugerencias.

Los problemas de investigación tecnológicos, están orientados a elaborar nuevos programas, diseños, metodologías de enseñanza, estrategias; y en este estudio se ha elaborado un Programa para mejorar la inteligencia emocional en alumnos de cuarto y quinto grados de educación primaria, denominado: Mirándome a mí mismo – PAMI, creado bajo los lineamientos teóricos que conforman el Inventario de inteligencia emocional de Bar-On para niños y con respecto a las áreas referidas al sector familiar se ha considerado de manera complementaria el enfoque familiar sistémico y también con el apoyo de la técnica de la imaginería.

De tal manera, la investigación evaluativa puede ser definida como lo indica Pérez (citado en García, et. al. 1994): “aquella modalidad de investigación destinada a evaluar los

programas educativos en condiciones de rigor de cara a la mejora de las personas a las que se aplican” (p. 405).

2.2.1.2. Características de los programas

A) Características de los programas según Katz (1987)

Katz (1987) refiere que las características son las variables psicológicas que se relacionan con la estructura de los programas. Dentro de estas características se tiene a:

a. Características de los clientes

Corresponde al agente educativo alumno, pudiendo ser estos de educación inicial, primaria o secundaria.

b. Características de los maestros y otros asistentes adultos

Se consideran todas las formas relativas al equipo docente; tales como: La edad, el género, tiempo de experiencia, capacidad intelectual, intereses, personalidad, afectividad, entre otros.

c. Organización del programa

Involucra tanto la cantidad como la calidad de las *sesiones* consideradas en la estructura del propio programa, la planificación temporal, los contenidos de las sesiones y los materiales necesarios para la ejecución de las sesiones del programa.

d. Orientación filosófica y factores históricos

Implica tanto la orientación filosófica o el modelo educativo como por ejemplo conductual, humanístico, etc. Mientras que los factores históricos se encuentran considerados los legados históricos.

e. El poder de los padres

Implica el nivel de injerencia en la toma de decisiones.

f. Factores administrativos y de patrocinio.

Incluye variables como la magnitud del programa. Distribución de la autoridad, división del trabajo o, moral del personal, cooperación, y fricciones entre el personal y la dirección.

g. La duración del programa.

Incluye el tiempo que se destina a la ejecución del programa.

h. Las instalaciones físicas y el clima.

Incluye las variaciones en la cantidad de espacio, instalaciones al aire libre o en el interior y su capacidad al acceso.

B) Características de los programas según Pérez (1994)

La principal característica es la practicidad, su especificidad, porque se aplica a realidades concretas con el programa de un determinado tema en el aula .y de una institución educativa específica.

Pérez (García et. at., 1994) indican que las investigaciones evaluativas se pueden orientar desde diferentes aspectos tanto desde lo descriptivo hasta lo experimental, así como también si se habla desde una investigación cuantitativa hasta la de tipo cualitativa.

Los objetivos pueden requerir de una modalidad diferente de investigación. Los autores indican: Determinar la eficacia de un programa, identificar el grupo de compañeros o de alumnos para que el programa se manifieste adecuado para ese grupo humano, la valoración de la calidad del programa, analizar y valorar el proceso de aplicación del programa.

Evaluar los materiales que se usan para la aplicación del programa. Y, destacar las dificultades que conllevó en poner en práctica la administración del programa.

2.2.1.3. Modalidades de evaluación interna y externa

Pérez en 1994 (García et. at., 1994) refiere que se pueden elegir para la evaluación externa personas expertas con trayectoria en el tema o también investigadores en formación; y para la evaluación interna se refiere al análisis metódico y reflexivo aplicando los paradigmas teóricos para evaluar y valorar el programa.

a) Proceso de la evaluación de los programas

Pérez en 1994 (García et. at., 1994) indica que en el proceso de evaluación de los programas se requiere:

- a. Evaluar el establecimiento claro de los objetivos del programa de la investigación.
- b. Evaluar cómo está el plan que se evalúa, explicando el programa y estos puntos corresponden a: evaluar cómo se realizó la selección y la elaboración del diseño o plan que esté relacionado con los objetivos, sea una investigación descriptiva, ex - post-facto, cualitativa o cuantitativa. La elección de la metodología, las variables, finalmente la revisión del tratamiento de los datos.
- c. Ejecución del plan del programa de la manera como fue considerada.

b) Evaluación de los resultados como un impacto del programa

Briones en 1999 (Sotomayor & Canales, 1999) refiere que los resultados de un programa son los cambios o transformaciones que se producen en los sujetos dentro de un ambiente físico y social; además lo esperado es que los resultados estén previstos en los objetivos que se plantean.

Los resultados de un programa se refieren a:

1. Si se produjo los cambios buscados.
2. La magnitud del cambio producido en la muestra.

3. La calidad del cambio alcanzado.
4. La presencia de resultados no previstos.
5. Los efectos o consecuencias derivadas del logro de los objetivos del programa.

Sobre este aspecto el mismo autor Briones en 1999 (Sotomayor & Canales, 1999) indica que los resultados son determinados por tres fuentes:

1. Por la consecuencia de la estrategia del programa.
2. Por la influencia de variables extrañas al programa.
3. Los errores ocasionados por la fuente de datos, tales como: Respuestas sesgadas, índice bajo en la fiabilidad de los tests y en elegir a los informantes idóneos.

2.2.1.4. Necesidades de información para la toma de decisiones

Briones en 1999 (Sotomayor & Canales, 1999) refiere que las necesidades de información para la toma de decisiones, puede estar relacionados con:

1. Mejorar la efectividad cuantitativa del programa, es decir para alcanzar los objetivos planteados.
2. Mejorar la calidad de los resultados, vale decir la eficacia cualitativa.
3. Aumenta su eficiencia, es decir aprovechar los insumos para alcanzar los objetivos.
4. Someter a comprobar la teoría o hipótesis.

2.2.1.5. Efectividad, eficiencia y eficacia del programa

Briones en 1999 (Sotomayor & Canales, 1999), refiere que: La eficiencia permite observar los objetivos alcanzados, de tal manera habrá mayor eficiencia cuando los logros obtenidos son homogéneos en los niveles tanto cuantitativos como cualitativos; denominándose *costo-eficacia*.

2.2.1.6. Desarrollo de las competencias socioemocionales desde programas en la institución educativa

Guil & Gil-Olarte en 2007 (Mestre, & Fernández, 2007) indican que los profesores deberían de realizar programas orientados a estimular las habilidades socioemocionales en sus alumnos y así disminuirán las conductas antisociales.

Además, los programas para desarrollar habilidades cognitivas-afectivas se pueden planificar de manera estructurada o no estructurada. Asimismo, los autores consideran trabajar con estrategias grupales que permitan trabajar de manera integral todos los componentes emocionales del modelo de Mayer y Salovey.

López y Salovey (2001) refieren que el trabajo en equipo, permite desarrollar el aprendizaje a través del cooperativismo o también los llamados grupos de discusión con el objetivo de realizar análisis críticos; ello conllevará a que los estudiantes puedan aprender a interactuar con su grupo de pares.

2.2.2. Inteligencia emocional

2.2.2.1. Concepto

La inteligencia emocional en las primeras connotaciones teóricas por Salovey & Mayer entre los años 1989-1990 (Ugarriza & Pajares, 2002) la definen como: “la habilidad para monitorear nuestros propios sentimientos y emociones y de los demás, para discriminar entre ellas y usar esta información para guiar nuestros pensamientos y acciones” (p.13).

Posteriormente, los propios autores que acuñaron el término de inteligencia emocional Mayer y Salovey en 1997 (Ugarriza, 2002) re-estructuran su concepto dándole un enfoque de mayor estructuración teórica, donde enfatizan la presencia de aspectos básicos denominados componentes primarios de la inteligencia emocional referidas tanto a las

habilidades: Perceptuales, evaluativas como a las capacidades de expresar las emociones, los pensamientos, la comprensión- el análisis y el control de las emociones, promoviendo de tal manera el crecimiento tanto emocional como intelectual.

El autor del instrumento de la presente investigación Bar-On, 2000 (Ugarriza, 2002.) define la inteligencia emocional como: “Un conjunto de habilidades emocionales, personales e interpersonales que influyen en nuestra habilidad general para afrontar las demandas y presiones del medio ambiente” (p.13).

Ante todos los conceptos sobre la inteligencia emocional, ésta se puede conceptualizar como: *‘El resultado de todo un desarrollo integral en la interacción del individuo con su contexto social de procesos cognitivos y emocionales básicos de la personalidad del ser humano: autoconcepto, autoestima, conocimiento de sí mismo, adaptación, autocontrol conductual y de estrés, sentirse conforme consigo mismo y con los dotes de su vida personal; todo ello holísticamente produciría una energía interna que lo impulse a lograr los objetivos planteados por más aparentemente difíciles, vencerlos y alcanzar una vida felizmente óptima y exitosa’.* (Pareja, 2016).

2.2.2.2. Origen y desarrollo del término de inteligencia emocional

a) Origen de la inteligencia emocional

Para comprender el término de inteligencia emocional, es necesario analizar sus propios componentes; es decir inteligencia y emoción. Mayer y Salovey en 1997 (Mestre, 2007) indican: En el siglo XVIII, los psicólogos trataron a la mente bajo tres aspectos; Cognitivo (referido al pensamiento) al afecto (considerando la emoción) y a la motivación (que involucra la conación a través de los motivos). En el primer aspecto, el cognitivo

interviene los procesos mnémicos, el razonamiento, la habilidad crítica y el pensamiento. El segundo aspecto corresponde a la esfera afectiva, que considera a las emociones e involucra los estados anímicos, la fatiga, la energía personal. Y, el tercer aspecto comprende a la motivación que conlleva a la intención para alcanzar las metas.

A mediados de los noventa, los estudiosos Mayer y Salovey en 1997, (Mestre, 2007) indican que el relacionar las emociones con las cogniciones: conlleva a ser más hábiles, pero todavía hay discusión desde aquella época, donde las áreas cognitivas y afectivas involucra los trabajos del automanejo emocional que incluye la eliminación de la ira.

b) Desarrollo de la inteligencia emocional

De la revisión bibliográfica efectuada sobre este rubro en relación a estudios sobre los orígenes del desarrollo y el aprendizaje de la inteligencia emocional se destaca la influencia de determinantes tanto biológicos como del aprendizaje dado por la socialización.

Todavía no está definido el carácter genético como un tipo más de la inteligencia emocional y escasas son las investigaciones de una orientación genética como la de Zahn – Waxler, Robinson y Emde en 1992 (Sánchez, 2008) quienes estudiaron que gemelos idénticos eran más parecidos en el estilo empático que los gemelos fraternales, Sunew (2004) reafirmó como el temperamento en los niños a una edad precoz correspondía a las capacidades relacionadas con la inteligencia emocional de la edad de 7 años; ante ello Zeidnes, Roberts & Matthews en 2002 (Sánchez, 2008) aluden a un grado de heredabilidad de los componentes de la inteligencia emocional.

Desde el punto de vista innatista hay estudiosos que demuestran que algunas zonas cerebrales que maduran con mayor retraso a comparación de otras, éstas están más relacionadas con la vida emocional; a diferencia de las áreas sensoriales que tienden a madurar más prontamente; y el sistema límbico en la etapa de la pubertad al inicio de la adolescencia y: El lóbulo frontal zona cerebral del control emocional, comprensión afectiva y de la respuesta madura a nivel emocional, es una zona que sigue evolucionando después de la adolescencia entre los 16 a 18 años cronológicamente, así lo indican Charney, Deutch, Krystal, Southwick & Davis en 1993 (Sánchez, 2008) mientras que Baklberde en 2001; Baxter, Schwartz, Bergman Szuba.; et al, en 1992; Schore, en 2001 (Sánchez, 2008) indican que entre el primero al tercer año de vida es una etapa importante para el proceso neurológico e inclusive el ambiente familiar es una variable interviniente en las sinapsis neuronales consideradas desde el punto de vista de la gnosis emocional y autorrealización afectiva que inclusive puede llegar a originarse los hábitos emocionales.

De tal manera, cuando una madre da protección y consuelo a su bebé se produce conexiones neuronales, las cuales conllevan aun estado de tranquilidad para un futuro y durante el resto de su vida y en el caso de que esta interacción madre-hijo fuese deficiente, la regulación de las emociones estaría bloqueada , así lo refiere Schore en 2001 (Sánchez, 2008).

Desde la visión de investigación longitudinal Zhou, Eisenberg, Losoya, et. al., en 2002, Zeidner y sus colaboradores Matthews, Roberts & Zeidner en 2003; Matthews, Zeidner & Roberts, Zeidner et. al., 2003 (Sánchez 2008) en el estudio de las emociones en niños, en las pautas de crianza estudios han evidenciado que la manera positiva de expresar los progenitores (básicamente la madre) es el vínculo entre el mundo afectivo parental y el

factor empático mostrada por la niñez y por consecuencia la interacción social entre los niños. Estos autores tratan sobre un enfoque explicativo de la evolución de la inteligencia emocional tomando como base las inteligencias múltiples dando como consecuencia los enfoques mixtos e integrados de la teoría cognitiva y emocional. Los aspectos biosocioculturales intervienen en la inteligencia emocional y se intercomunican de manera compleja. Las competencias más sencillas son la atención, la comprensión y/o expresión afectiva que pueden influir en una edificación para estimular capacidades de autorregulación emocional, más utilizadas que van introduciendo de manera más efectiva con el transcurrir del tiempo.

Por lo tanto, las diferencias individuales en el funcionamiento emocional se pueden deber a factores innatos (temperamento) al aprendizaje efectivo de conductas adaptativas de reglas y al desarrollo cognitivo (desarrollo de la propia visión) personal de reflexión (Sánchez, 2008).

Además el ambiente familiar es un agente que influye en la inteligencia emocional los niños asimilan de sus progenitores el conocimiento básico a nivel emocional así como también las competencias de identificar y controlar sus emociones, así lo refieren Mayer & Salovey en 1997 (Sánchez, 2008).

2.2.2.3. Localización cerebral del área de la inteligencia emocional

Mozaz, Mestre, Núñez & Vásquez en 1997 (Mestre, 2007) indican que las emociones son comprendidas como estilos de respuestas, con bases estructurales a nivel subcortical como las zonas del hipotálamo, la amígdala cerebral y el tronco encefálico que a su vez presenta tres componentes a nivel de la periferia, autonómicos y hormonal. Los sentimientos

conscientes, por su parte, centralizan básicamente en el córtex cerebral incluyendo el cíngulo y a los lóbulos frontales.

2.2.2.4. Conceptualización y modelos en el estudio de la inteligencia emocional

El concepto de inteligencia va integrado con la cultura y en occidente con las competencias tanto cognitivas como metacognitivas; así como, también con otras habilidades no cognitivas aproximadas a la personalidad: El insight, la empatía, la asertividad, las relaciones interpersonales como intrapersonal.

Gardner en 1993, presentó sin querer el antecedente más inmediato de la inteligencia emocional, hace un esfuerzo cuando plantea el pensamiento del ser humano a través de su teoría de las inteligencias múltiples; refiere que hay nueve tipos en total: Intrapersonal, interpersonal, visoespacial, musical, naturista, lingüística verbal, lingüística, matemática, kinestésica, corporal y existencial.

El aporte de Howard Gardner en 1993, fue la inclusión de dos tipos de inteligencia en su modelo la inteligencia intrapersonal y la inteligencia interpersonal:

a. La inteligencia intrapersonal: Gardner en 1993 (Sánchez, 2007) refiere que es el autoconocimiento de los aspectos internos de una persona, accediendo a su propio mundo interno de su vida emocional, a su bagaje de sentimientos, capacidad de efectuar de manera discriminada entre las propias emociones y llevarlas a la praxis afectiva adjudicándoles su nombre con una orientación de su propia conducta y comportamiento.

b. Inteligencia Interpersonal: Gardner en 1993 (Sánchez 2007) indica que se constituye en la base que comprende la capacidad holística para poder diferenciar los sentimientos

personales de los demás, dados a conocer por estados anímicos, motivacionales, temperamentales e intencionales. Además, son las formas más elevadas del desarrollo afectivo que permite que el adulto pueda ser capaz de leer las intenciones y deseos de los demás e inclusive cuando emocionalmente los demás quieren transmitir mensajes emocionales ocultos.

Sánchez (2007) indica que estos dos tipos de inteligencia son distintas y con cierta relatividad independientes. Además, esta orientación estaría en relación con los lineamientos de Darwin (1872), quien refiere que el mundo emocional aporta un sistema organizado entre las especies, que son esenciales para la supervivencia. Esto se complementa con la orientación que la inteligencia emocional funciona como un indicador predictivo del éxito en la vida. Sternberg en 1993, 1996a, 1996b (Sánchez, 2007). A raíz de estos parámetros surge el término de inteligencia emocional y las inteligencias intra e interpersonal que forman parte de la estructura holística de la inteligencia emocional.

En el año 1990 Salovey & Mayer (Sánchez, 2008) conceptualizaron la inteligencia emocional como un estilo de inteligencia social que trata sobre la habilidad para comprender las propias emociones y la de los demás, poder lograr diferenciar entre los propios indicadores y hacer uso de la información con la finalidad de orientar nuestros propios pensamientos y conductas.

La inteligencia emocional como refieren Mayer, Caruso & Salovey en 1999 (Sánchez, 2008) ha logrado alcanzar importancia en las diferentes líneas investigativas de rigurosidad científica, haciendo evolucionar el desarrollo de su concepto. Además en los últimos años, en la inteligencia emocional se ha comprobado la validez de este constructo

y ya es considerada como un nuevo paradigma con indicadores de madurez teórico-científicos.

También los escritos sobre el tema, establecen una relación entre la neurociencia con la ciencia cognitiva de tal manera que la inteligencia emocional aluda una cualidad del sistema nervioso (el córtex frontal). Tal enunciado reafirma las actuales teorías de la inteligencia con la autorregulación emocional, afirmaciones dadas por Mayer, Salovey & Caruso en el 2000; o con el afrontamiento efectivo de Bar-On, en 2000 (Sánchez, 2008).

Las capacidades que conforman el constructo de la inteligencia emocional son diversas según los enfoques teóricos. En los escritos científicos hay dos modelos de la inteligencia emocional: Los modelos mixtos y los de habilidad Cobb & Mayer en 2000 (Sánchez, 2008).

a) Los Modelos Mixtos

Mayer & Cobb, en el 2000 (Sánchez 2008) consideran a la inteligencia emocional como la conjugación de las dimensiones de la personalidad; tales como: La asertividad, extraversión, optimismo, motivación, felicidad, así como también las capacidades emocionales (autorregulación afectiva y el autoconocerse a nivel emocional) ello permitirá el esbozo del perfil de recursos personales para lograr el éxito individual basado en la motivación para buscar la felicidad , logrando así la inteligencia emocional. El modelo de David Goleman y el modelo de Bar-On también se encuentran dentro de los modelos denominados mixtos.

Fernández – Berrocal y Extremera (2002), hacen una reflexión (Sánchez, 2008):

La inteligencia emocional no se puede comprender como un rasgo de la persona o parte de su carácter, dotada con ciertas características de personalidad evoluciona más tal manera no se puede pronosticar que posea un alto nivel de inteligencia emocional si solo es introvertida; la diferencia estriba en el aspecto que una persona dotada con ciertas características de personalidad evoluciona más fácilmente en sus habilidades afectivas e inteligencia emocional; por lo tanto, el ser humano no es una unidad producto de la sumatoria de sus elementos que la componen sino de la fusión con su contexto donde vive (Sánchez, 2008).

b) Modelos de habilidad o del procesamiento emocional de la información

Está orientado al estilo de cómo se procede a dar las informaciones sobre las habilidades personales; se puede tomar como ejemplo el modelo que a través de la inteligencia emocional, la persona es capaz de captar, analizar y autocontrolar sus propias emociones utilizando su bagaje informativo emocional para desarrollar los procesos cognitivos (Sánchez 2008) conllevando a la adaptación del sujeto con su contexto sociocultural; en este rubro está el Modelo teórico de Mayer y Salovey (1977)

c) Enfoque de Peter Salovey y John Mayer.

Mayer y Salovey en 1997 (Mestre, 2007) indican una visión abreviada correspondiente a la definición de la inteligencia emocional: La capacidad en percatarse de las emociones, de acceder a la información afectiva que promueve el pensamiento afectivo, comprendiendo de manera reflexiva y así regular el comportamiento afectivo, conllevando al desarrollo cognitivo emocional.

A.1 Desarrollo del concepto de inteligencia emocional

(1) *Trabajo inicial: Inteligencia emocional con inteligencia*

Mayer y Salovey en 1997 (Mestre, 2007) refieren que para tratar sobre el tema de la inteligencia involucra aspectos psicológicos como definirla, desarrollar un medio para poder medirla, analizar su nivel de independización académica total o parcial con otros conceptos ya conocidos y demostrar su capacidad de demostrar su predicción. Las dos inteligencias son la misma si ambas se encuentran altamente correlacionadas la una con la otra, esto significa que una alta correlación entre dos variables, ambas tienden a incrementar o disminuir conjuntamente. La mayoría de las inteligencias se encuentran moderadamente correlacionadas entre sí, entonces se considera que representan la misma inteligencia.

Mayer y Salovey en 1997 (Mestre, 2007) indican sobre la evolución de los diferentes conceptos sobre la inteligencia cognitiva de Guilford, las inteligencias múltiples de Gardner, postulan en correlacionarlas para así identificar su esencia central en cada una como aporte científico su medición. De tal modo, se observan un aspecto importante a nivel evolutivo de los conceptos sobre las diferentes inteligencias a través del tiempo, que implica intrínsecamente el análisis de los cuatro aspectos básicos para identificar una nueva inteligencia dentro de la psicología (el definirla, el desarrollarla, acreditar su independencia y el ser demostrada con predicción de un criterio real.

Mayer y Salovey en 1997 (Mestre, 2007) indican que, Thurstone sugirió la presencia de una docena de inteligencias como; la de comprensión verbal, fluidez verbal, la memoria asociativa, la rapidez perceptual. Posteriormente en el siglo XX en el Servicio de Evaluación Educativa norteamericano publicó un kit de una lista de media docena más de

inteligencias en el aspecto cognitivo. Y a través de un análisis minucioso de las mismas dan a conocer que existía un total de correlaciones moderadas entre ellas, pero también que algunas eran más independientes que otras. Además iniciándose el siglo XX una idea empírica era que la inteligencia podría dividirse en: Primero, en una verbal proposicional (abarcando el vocabulario, segundo en fluidez verbal y la capacidad de percibir las similitudes y pensar lógicamente), una espacial (interviene la habilidad para unir objetos, reconocer y construir los diseños y modelos que pueden ser presentados) y tercero en una social (que presenta a las habilidades de la gente para relacionarse las personas entre ellas mismas). A nivel histórico, hubo dificultades para la evolución del concepto de inteligencia social porque como refieren: Mayer y Salovey en 1997 (Mestre, 2007) que en un inicio impresionaba estar muy correlacionada con las dos primeras y por ende difícil de ser observadas distintas la una de la otra es decir la espacial de la verbal; de tal manera los sujetos ante una circunstancia social se relacionan positiva o negativamente en base a sus habilidades sociales que estarían en el razonamiento tanto espacial como verbal para justificar su razonamiento social.

Por los años ochenta, Mayer y Salovey en 1997 (Mestre, 2007) pensaban que podría tener sentido el incluir el término emocional en lugar de social que ya estaba en la triada (verbal, espacial y social) de tal manera al referirse a la inteligencia emocional comprendería una triada de destrezas del intelecto verbal, espacial y social.

Trascurriendo el tiempo, Mayer y Salovey en 1997 (Mestre, 2007) indican que para alcanzar una definición final de la inteligencia emocional fue necesario por parte de los autores establecer una diferencia científica entre los rasgos de personalidad y los talentos que portan las personas. Por tanto definieron a los rasgos de personalidad como

características inherentes a tipos de personalidad observables en el comportamiento y los talentos a las habilidades no cognitivas, por ejemplo destreza en un deporte con alta calificación.

Posteriormente, Scarr en 1989 escribe sobre las virtudes humanas como la bondad en las relaciones interpersonales y refiere que no es justo vincular con definiciones cognitivas cuando estas habilidades interpersonales poseen a nivel intrínseco una mayor profundidad en su definición (Mestre, 2007).

Mayer y Salovey en 1993 (Mestre, 2007) escriben en la revista *Intelligence* que la inteligencia emocional puede ser considerada como una nueva inteligencia y actual y distinta de un rasgo social valorado altamente. Y, la bondad, como se refería Scarr podría estar compuesta en su estructura en rasgos de sociabilidad, de la honradez e inclusive de las muestras de afecto cariñoso. Así también sale a relucir la existencia de habilidades verdaderas como el conocer y reconocer lo que la otra persona está sintiendo, y por tanto ser considerado como una inteligencia, concluyendo en una destreza mental denominada inteligencia emocional.

(2) Trabajo inicial: relacionando Inteligencia emocional con las emociones

Mayer y Salovey, autores enfocados en el desarrollo evolutivo del término de inteligencia emocional refieren que no solo era necesario tratarla con la investigación sobre inteligencia sino también de relacionarla con la emoción.

Los análisis indican que la emoción y la inteligencia frecuentemente habían sido consideradas incompatibles. Por ejemplo tal como lo trata Mayer y Salovey en 1997 (Mestre, 2007) cuando indican que la mente humana (que es el aspecto cognitivo) puede

verse perturbada por emociones que pueden interferir en el pensamiento; pero también puede darse el aspecto opuesto es decir ayudar a promover un proceso adaptativo; por tanto, de allí indican Mayer y Salovey que las emociones pueden potenciar el pensamiento humano.

Mayer y Salovey en 1997 (Mestre, 2007) refieren que en un inicio el concepto de inteligencia emocional estuvo más inclinado hacia la parte potencialmente intelectual pero también sentimientos como cuando frecuentemente la felicidad es una expresión de una relación armoniosa y la ira mientras tanto refleja un sentimiento posiblemente de injusticia, entonces en relación a esta visión, existen ciertas directrices para los efectos universales que permiten a las personas reconocer sus emociones y por ende relacionarse socialmente.

Lo que se está consiguiendo como lo indican Mayer y Salovey es que la inteligencia emocional, requiera un mínimo de respuestas correctas en relación a los sentimientos, claro que hay algunas que no pueden tener respuestas correctas. Por ejemplo la respuesta a los gritos que pueden presentar los niños (si hay padres que se quieren, se respetan, pero pueden hablar con tono fuerte como de gritos el menor puede crecer tranquilo a pesar de los gritos; pero si la primera vez se gritan y deciden separarse entonces el menor se siente incómodo ante los gritos). En estos casos, en el primero los gritos pueden reflejar una frustración de una relación armoniosa y en la segunda situación revela tal vez odios ocultos, por tanto no hay respuestas correctas.

(3) Conceptualización y definición revisada de la inteligencia emocional

Inicialmente, la inteligencia emocional fue conceptualizada por Mayer y Salovey en 1997 (Mestre, 2007 Cap. 1, p.32) como: “la habilidad para regular los sentimientos y las

emociones propias de uno y los de otros, discriminar entre ellos y usar esta información para guiar el pensamiento y la acción de uno” Esta definición es revisada y los autores la presentan de la siguiente manera: “La habilidad para percibir y valorar con exactitud la emoción, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos cuando éstos facilitan el pensamiento; la habilidad para comprender la habilidad para regular las emociones que promueven el crecimiento emocional e intelectual” (Mestre, 2007 Cap. 1, p.32).

Estas habilidades se muestran en la Figura 1, mediante las cuatro ramas tratándose los procesos psicológicos más básicos a los más elevados y los más integrados. Siendo la primera rama la más baja referido a las habilidades de simplemente percibir y expresar las emociones, la segunda rama concierne a las habilidades que facilitan la emocionalidad del pensamiento, la tercera rama el comprender y analizar las emociones empleando el conocimiento emocional y la cuarta rama que implicaría el nivel más alto referido a la regulación reflexiva de las emociones para promover el crecimiento emocional e intelectual. En la misma figura se observan cuatro cajas en cada rama que implican sus habilidades representativas las que se encuentran al lado izquierdo son las que surgen más tempranamente en el desarrollo y por ende las del lado derecho son las que evolucionan posteriormente (equivalente a la tercera y cuarta columna) dando a conocer a una personalidad adulta más integrada y madura. Como refieren Mayer y Salovey en 1997 (Mestre, 2007) es de esperarse que los sujetos con un nivel alto de inteligencia emocional desarrollan más rápidamente y eficazmente sus habilidades sociales.

Figura 1. Representación del modelo de cuatro ramas de Mayer y Salovey (1997).

I N T E L I G E N C I A		E M O C I O N A L	
1. Regulación reflexiva de las emociones para promover el crecimiento emocional e intelectual			
Habilidad Para estar abiertos a los sentimientos, tanto los placenteros como los displacenteros.	Habilidad para atraer o distanciarse reflexivamente de una emoción dependiendo de su información o utilidad juzgada.	Habilidad para monitorizar reflexivamente las emociones en relación a uno mismo y a otros, tales como reconocer cómo de claros, típicos, influyentes o razonables son	Habilidad para regular las emociones en uno mismo y en otros mitigando las emociones negativas e intensificando las placenteras, sin reprimir o exagerar la información que transmiten.
2. Comprender y analizar las emociones empleando el conocimiento emocional.			
Habilidad para etiquetar emociones y reconocer las relaciones entre las palabras y las emociones mismas, tales como la relación entre gustar y amar.	Habilidad para interpretar los significados que las emociones conllevan respecto a las relaciones, tales como que la tristeza a menudo es precedida de una pérdida.	Habilidad para comprender sentimientos complejos: sentimientos simultáneos de amor y odio, o mezclados, tales como el temor como una combinación de miedo y sorpresa.	Habilidad para reconocer las transiciones entre emociones, tales como la transición de la ira a la satisfacción, o de la ira a la vergüenza.
3. Facilitación emocional del pensamiento.			
Las emociones priorizan el pensamiento al dirigir la atención a la información importante	Las emociones son tan intensas y disponibles que pueden ser generadas como ayuda del juicio y de la memoria sobre los sentimientos	El humor cambia la perspectiva del individuo desde el optimismo hasta el pesimismo, favoreciendo la consideración de múltiples puntos de vista	Los estados emocionales estimulan afrontar diferencialmente problemas específicos tales como: cuando la felicidad facilita el razonamiento inductivo y la creatividad
4. Percepción valoración y expresión de la emoción.			
La habilidad para identificar la emoción en los estados físicos, sentimientos y pensamientos de uno	La habilidad para identificar emociones en otros, en bocetos, en obras de arte, a través del lenguaje, sonido, apariencia y conducta	Habilidad para expresar emociones adecuadamente y expresar las necesidades relacionadas con esos sentimientos	Habilidad para discriminar entre expresiones precisas o imprecisas, u honestas versus deshonestas, de las emociones

Fuente: Mayer y Salovey en 1997 (Mestre, J, & Fernández, 2007)

Se presenta el modelo de las cuatro ramas de Mayer y Salovey en 1997 sobre la inteligencia emocional que son:

- ❖ Percepción valoración y expresión de la emoción.
- ❖ Facilitación emocional del pensamiento.
- ❖ Comprender y analizar las emociones empleando el conocimiento emocional.
- ❖ Regulación reflexiva de las emociones para promover el crecimiento emocional e intelectual.
- ❖ **Percepción, valoración y expresión de la emoción**

Mayer y Salovey en 1997 (Mestre, 2007) es la rama más baja de la figura corresponde a la edad evolutiva de la niñez entre los 3 a 5 años que aprenden a identificar sus propios estados emocionales y de los demás. Pueden reaccionar con gestos como respuestas a sus emociones, en la medida que van creciendo se va desarrollando a través de respuestas musculares y corporales que se las dan a conocer a las personas más cercanas a ellos, es decir sus figuras parentales (equivale la caja 1, rama 1). Una persona madura emocionalmente puede controlar sus sentimientos, además dichos sentimientos no solo pueden ser reconocidos por uno mismo sino también en otras personas. Al crecer los niños atribuyen sentimientos a las cosas lo cual puede contribuir a que el niño generalice sentimientos propios de él. (equivale la caja 2, rama 1). La persona comienza a evaluar las emociones en cualquier contexto sean persona, obras de arte, entre otros (caja 3, rama 1) y pudiendo ya los sujetos como seres individualmente inteligentes conocen de cerca la expresión y la manifestación de la emoción y también son capaces de realizar detecciones de falsas expresiones o manipuladas (caja 4, rama 1).

- ❖ **Facilitación emocional del pensamiento**

Mayer y Salovey en 1997 (Mestre, 2007) es la siguiente rama la que hace mención a la acción de la emoción sobre la inteligencia. El bebé expresa para satisfacer sus necesidades

vitales a través del llanto, cuando necesita de leche, ríe como expresión de las sonrisas o ademanes que pueda percibir de un adulto, frecuentemente una de sus figuras parentales. En una persona madura las emociones comienzan a moldearse y a mejorar su pensamiento cuando se desea dirigir la atención de una persona hacia cambios importantes, pudiendo inclusive culminar con una actividad que le preocupa mientras ve por ejemplo un programa televisivo, lo que todavía no es capaz de efectuarlo un niño pequeño (caja 1, rama 2). Posteriormente la emoción va contribuyendo al pensamiento generando emociones para que puedan ser mejor entendidas. Así cuando se le pregunta a los niños como se siente un personaje de un cuento infantil, el menor tiende a proyectarse en el personaje y responde sus propios sentimientos que él está sintiendo, lo que permite un trabajo interno de sus propias emociones en un tiempo que se está presentando real dando a conocer sus propias características. Las personas maduras pueden planificar con el apoyo de su propia capacidad de generar sentimientos. Esta capacidad puede permitir a la persona proyectarse para una toma de decisión tal vez importante como elegir un trabajo u otra meta. La persona podrá como que internamente ve un escenario de un futuro emocional en donde es capaz de hacer un esbozo analítico de un sentir y un pensar para una toma de decisión personal. (caja 2, rama 2). Si se parte que el buen estado de humor lleva a pensamientos óptimos mientras que un mal estado de humor conlleva a pensamientos pesimistas y es necesario dejar de lado la pesadumbres porque como energía negativa impide el éxito y acerca a la incertidumbre y al fracaso.(caja 3, rama 2). Los autores Mayer y Salovey en 1997 mencionan un aspecto importante en psicopatología familiar, en familiares maniaco-depresivos tienen más alteraciones de los estados de humor que las demás personas esto puede comprender cómo ellos pueden desempeñarse en sus centros laborales; por tanto esta última casilla de esta segunda rama da a conocer los tipos de trabajo y las diferentes

formas de razonar (por deducción-inducción) en función a los diferentes estados de ánimo (caja 4, rama 2).

❖ **Comprender y analizar las emociones empleando el conocimiento emocional**

Mayer y Salovey en 1997 (Mestre, 2007) esta tercera rama implica la capacidad para comprender emociones y usar el conocimiento emocional. El niño a posteriori de conocer sus emociones comienza a etiquetarlas y van de menor a mayor grado de intensidad. Empieza a reconocer el gustar, el amar, el enojo, la ira, entre otras emociones (caja 1, rama 3). Posteriormente se aprende simultáneamente lo que cada sentimiento es en términos de la relación que guarda. Así, las figuras parentales, enseñan a sus hijos menores relacionando el pensamiento, el razonamiento con las emociones a situaciones que estas implican. Por ejemplo, enseñan la relación de alegría con una conducta efectuada buena, o de tristeza con una pérdida. Sabemos que la tristeza surge ante la pérdida objetal (personas u objetos), la ira ante una reacción injusta, el miedo ante una amenaza; por tanto el conocimiento comienza en la niñez y se va perfilando a través del tiempo alimentándose con este nivel comprensivo-emocional que evoluciona (caja 2, rama 3). Con el crecimiento se va reconociendo la existencia compleja de las emociones que inclusive pueden ser contradictorias. Por ejemplo a veces la admiración es una mezcla entre miedo y sorpresa, la esperanza entre la fe y el optimismo (caja 3, rama 3). Posteriormente en esta rama las emociones tienden a ocurrir de manera encadenada, así el estado de humor positivo, en optimismo, en fe, en esperanza conllevando al éxito. Del sentido opuesto el mal humor, en cólera, en ira, en furia, pudiendo transformarse en satisfacción, o culpa en un futuro dependiendo de la circunstancia en la cual se efectuó. Este tipo de razonamiento sobre la progresión de los sentimientos en las relaciones interpersonales connota la clave para la inteligencia emocional (caja 4, rama 3).

❖ **Regulación reflexiva de las emociones para promover el crecimiento emocional e intelectual**

Mayer y Salovey en 1997 (Mestre, 2007) es la rama más alta de la Figura 1, se refiere a la regulación consciente de las emociones que permite el crecimiento emocional e intelectual. Las reacciones deben ser toleradas, controladas sin considerar que sean agradables o desagradables, de aquí que el nivel más alto comprende con el abrirse a los sentimientos (caja 1, rama 4). En los niños a medida que se da su desarrollo los progenitores les enseñan muchas veces a no expresar sus emociones, por ejemplo a sonreír frente a los demás aunque se encuentren internamente algo tristes, el niño va asimilando estos aprendizajes y empieza a diferenciar una situación entre el sentimiento y la acción que debe emitir ante un hecho específico y asimila estrategias incipientes para el control de sus emociones. Entonces, conecta y desconecta la emoción de los momentos adecuados. Las personas consideradas emocionalmente maduras tendrán la capacidad de analizar, comprenderlos, retroceder, encuadrarlos y controlarlos. Se produce un insight emocional, como lo denominan Mayer y Salovey (caja 2, rama 4). Las personas van desarrollando y en ese lapso surge una consciente reflexión, una metacognición de la experiencia referida a los estados anímicos por ejemplo, *No me comprendo lo que actualmente siento*. Esta meta experiencia como la denomina Mayer y Salovey se divide en dos aspectos: la metaevaluación y la metarregulación (caja 3, rama). La metaexperiencia del humor parece estar relacionada con otros aspectos, por ejemplo cuanto tiempo alguien está pensando en su vida anterior traumática. Lo importante que hacen mención Mayer y Salovey es que las emociones deben ser comprendidas sin exagerar ni minimizar su real importancia. (caja 4 rama 4).

(4) Inteligencia emocional, logro emocional y sus competencias

En este rubro hay dos términos por definir desde el punto de vista de inteligencia y por emocional, tal como lo indican Mayer y Salovey en 1997 (Mestre, 2007) quienes refieren, que en el ámbito de a inteligencia académica, corresponde a la aptitud para alcanzar logros evaluados por las competencias, comparándolas en base a un lineamiento de estándar, lo que estadísticamente diríamos la campana de Gauss. Paralelamente la inteligencia emocional, comprendería a la aptitud para analizar sobre las emociones y por ende un aprendizaje emocional.

El término de competencia emocional fue introducido por Saarni en 1988 quien lo focaliza en la capacidad del autoconocimiento y la habilidad para enfrentarse ante diversas situaciones, Mayer y Salovey en 1997 (Mestre, 2007).

(5) La evaluación y medición de la inteligencia emocional.

Es una manera de demostrar como evidencia la existencia de este concepto teórico, donde la inteligencia emocional es muy distinta a la inteligencia general. Para su medición, debe haber indicadores básicos, y éstos son según lo expresan Mayer y Salovey en 1997 (Mestre, 2007): Primero una habilidad como los autores la presentan en la Figura 1, debe ser medida, en dicha figura se presenta una serie de cualidades personales como el optimismo, la motivación que no están involucrados en la inteligencia emocional o a la comprensión intelectual de la emoción. El segundo punto, es que: las investigaciones deben de evaluar de forma directa la variable emocional de estudio mejor que si se autodescribe la propia persona. Y el tercer aspecto, es que dichos estudios deberían

conectar todas las habilidades del cuadro unas entre otras o unas habilidades con más habilidades emocionalmente inteligentes.

El modelo de Mayer y Salovey en 1997 ha sido aplicado a través del Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) en 2002 que evalúa el modelo de las cuatro ramas con 141 ítems divididas en ocho tareas (dos para cada rama), las puntuaciones por ramas se denominan IE experimental (rama 1 y 2 combinadas) e IE estratégica (ramas 3 y 4). Su estructura es factorialista. Se aplicó a una muestra normativa de más de cinco mil personas de diferentes partes del mundo y el criterio de experto se obtuvo a partir de una muestra de 21 miembros de la Sociedad Internacional para la Investigación de las Emociones (ISRE) quienes proporcionaron su juicio de expertos por cada ítem. En relación a sus propiedades psicométricas es fiable a nivel de la escala total, de las ramas y de las áreas. Muestra una apropiada validez discriminante a partir de medidas de inteligencia analítica y varios constructores de personalidad. Se han realizado trabajos con el MSCEIT y rendimiento académico: bienestar psicológico, depresión y ansiedad; conducta prosocial y conducta desadaptativa y liderazgo y conducta organizacional.

(6) Aplicación de la inteligencia emocional en las instituciones educativas y en otros contextos e incorporación en el Diseño Curricular

En la vida cotidiana escolar hay conductas peleas, acciones inadecuadas ocasionadas por compañeros de clase y que pueden ser resueltas por parte del adulto, mayormente el tutor aplicando su inteligencia emocional. Por ejemplo, si hay un pleito entre dos compañeros una carta de disculpas muchas veces es importante tanto para el que incentivó la discordia como el que fue herido emocionalmente.

La inteligencia emocional puede ser mejorada mediante la educación, con ejercicios e implementado en el Diseño Curricular o sugerir las readaptaciones curriculares, para beneficio de los propios educados y considerando los tres agentes educativos.

(7) Programas educativos directamente relacionados con la inteligencia emocional

Mayer y Salovey en 1997 (Mestre, 2007) indican que las emociones han sido enseñadas en las escuelas con otra denominación y otros elementos que la componen. Indican que es importante no solo ayudar al alumno a estimular positivamente sus emociones sino es necesario ayudar a ese grupo humano de estudiantes que puede ser portador de dificultades para resolver conflictos.

B. Modelo de inteligencia emocional de Bar-On

Salovey y Mayer fueron los autores y acuñadores del término de inteligencia emocional; ya se ha tratado en su modelo la evolución del término en relación con las otras inteligencias. Aparece un nuevo exponente en este tema de la inteligencia emocional y es Reuven Bar-On autor del instrumento de Inteligencia Emocional para niños y adolescentes.

En la actualidad la inteligencia emocional se ha convertido en un tema de interés en todas las áreas relacionadas con el ser humano a nivel educativo, formativo, académico, socio-político, económico incluyendo los proyectos gerenciales como corporativos nacionales y/o transnacionales; donde el éxito no solo es individual sino empresarial.

Las raíces históricas se registran desde el siglo XIX con la obra de Edward Thorndike sobre la inteligencia social en 1920, Bar-On (2006) afirmó que la mayoría de las primeras investigaciones versó en describir el concepto y evaluar la conducta social competente

Chapin 1942, Doll 1935-1927, Hunt, Moss Most et., al 1927 Thorndike 1920". Entre el proceso histórico Edgar Doll publicó el primer instrumento diseñado para medir el comportamiento socialmente inteligente en los niños pequeños de 1935. Posiblemente influenciado por Thorndike y Doll, David Wechsler incluye dos subescalas sobre la comprensión y la imagen del renombrado instrumento de la inteligencia cognitiva, evaluándose de manera intrínseca el aspecto social lo que Bar-On en 2006 en su artículo indica que pareciese que lo han estructurado para evaluar áreas de la inteligencia social; pasado el año de la primera edición en 1939 Wechsler anotó la influencia de indicadores no intelectivos en la conducta inteligente, era el punto de partida del actual constructo, que es la ya conocida inteligencia emocional (1940). Por tanto esta línea de investigación ayudó a definir la efectividad humana desde una perspectiva social, así como el fortalecimiento muy importante aspecto de la definición de Wechsler sobre la inteligencia general como la habilidad del sujeto para dirigirse hacia una meta. Estas primeras definiciones sobre la inteligencia social sirvieron de base para para la conceptualización de la inteligencia emocional dada por los teóricos contemporáneos Peter Salovey y John Mayer como parte de la inteligencia social (1990) lo que se refiere que ambos términos inteligencia social y emocional se encuentran interrelacionados y que corresponden a un constructo más integral de la propia inteligencia humana, por lo tanto Bar-On continúa desarrollando su enfoque utilizando el término de inteligencia socioemocional (ESI).

Spielberger en 2004 (Bar-On, 2006) indica que en la actualidad hay tres grandes modelos sobre la inteligencia emocional: el modelo de Mayer y Salovey en 1997 que define este como: "la capacidad de percibir, comprender, gestionar y utilizar las emociones para facilitar, pensar, medida por una medida basada en la capacidad" (p.2); el modelo de Goleman en 1998, conceptualizando a la inteligencia emocional como: "una amplia gama

de competencias y habilidades que impulsan el rendimiento empresarial, medido por la evaluación multi-rater” (p.2) y el modelo de BarOn en 1997-2000 que describe a la inteligencia emocional como: “una sección transversal de competencias emocionales y sociales interrelacionadas, aptitudes y facilitadores que impactan un comportamiento inteligente, medido por el autoinforme dentro de un enfoque potencialmente multimodal que incluye la entrevista y la evaluación multi-rater” (Bar-On y Handeley, en 2003; (Bar-On, 2006, p.2).

B.1. La base teórica del Modelo de Bar-On

Los primeros trabajos de Darwin sobre la expresión emocional y su importancia para el mecanismo de la supervivencia y la adaptación; han cobrado influencia en la evolución del modelo presentado por Bar-On quien prioriza la importancia de la expresión emocional y observa sus resultados mediante el comportamiento socialmente inteligente, bajo los lineamientos darwinianos de la adaptación efectiva. Una influencia complementaria está en Thorndike sobre los términos de inteligencia social en relación al rendimiento humano (1920) también de Wechsler con los factores no cognitivos y conativos denominados comportamiento inteligente (1940 – 1943) igualmente en la lista de exponentes que han influido en este tema está Sifneos en 1967, con el término de alexitimia, Appelbaum con la conceptualización de mentalidad psicológica en 1973.

Bar-On en 2006, refiere que desde la influencia darwiniana hasta la actualidad las descripciones, definiciones y conceptos sobre la inteligencia emocional- social han influido en el origen de uno o más de los siguientes componentes:

- a) La habilidad de identificar, comprender y emitir las emociones.
- b) La habilidad de analizar cómo se sienten y se intercomunican entre sí.

- c) La habilidad para dirigir y controlar los afectos.
- d) La habilidad para generar cambios, adaptarse y solucionar dificultades de índole personal e interpersonal; y
- e) La habilidad para originar afectos positivos y encontrarse automotivado en la vida.

Según el modelo de BarOn (2006) la inteligencia socio-emocional es un apartado colateral de intercomunicaciones afectivas y de habilidades sociales, aptitudes que generan la eficacia para comprendernos y expresarnos, entender a los demás e interactuar con los demás para enfrentarnos a las desavenencias que se puedan presentar. Estas competencias consideradas en el concepto poseen inherentemente los 5 componentes ya mencionados. Por ello, el enfoque de Bar-On en 2006, indica que para ser emocional y socialmente inteligente debe de existir un entendimiento eficaz y saber expresarse uno mismo ante los demás con claridad afectiva afrontando así con éxito las exigencias cotidianas y las presiones que pueden darse y para esto se soporta en primera instancia en la habilidad interna del propio sujeto consciente de sus propias capacidades para así autocomprender sus puntos fuertes y débiles, a parte de poder expresar sus sentimientos y su forma de pensar de una manera constructiva. Bar-On indica también a nivel de organizaciones que una persona socialmente inteligente abarca la habilidad para ser consciente de las emociones, sentimientos y necesidades de los otros para poder lograr y mantener las relaciones cooperativas, constructivas y de satisfacción mutua que terminan en una premisa indicando que para ello se debe de autodominar las propias emociones de tal forma que las emociones laboren para nosotros y no de manera viceversa, además se tiene que ser lo suficientemente portador de una energía óptima, ser positivo y auto-motivarse.

B.2. Descripción del instrumento

Este instrumento ha desarrollado un papel importante en la evolución del enfoque teórico; cuyo modelo operacionaliza bien con la fórmula de EIQ-I proporcionando una estimulación, estimación de la inteligencia emocional y Bar-On fue el primero en medir este tipo de inteligencia y de ser publicado este tipo de medición por expertos del *Biros-Mental Measurement Yearbook* en 1999. La prueba comprende cinco escalas y 5 subescalas o subcomponentes describiendo así las competencias, habilidades y facilitadores de la inteligencia emocional. Las puntuaciones directas son convertidas a percentilares semejantes al Coeficiente intelectual (CI), Bar-On acuñó el término (“EQ”) Cociente emocional durante sus estudios del doctorado en 1988, dicho cociente sugiere que la persona evaluada es eficaz en el área emocional y en su desempeño social; por tanto cuanto más alto es el puntaje, más positivo es la visión predictiva para el verdadero cumplimiento de las exigencias y presiones cotidianas que ejerce el medio. Así también las puntuaciones bajas en el EQ indican una incapacidad para responder con eficacia ante un desafío emocional, social y/o conductual (Bar-On, 2006).

Su instrumento, fue originalmente diseñado para examinar el modelo del concepto para evaluar el funcionamiento social iniciado a principios de 1988, Bar-On se cuestionó como hipótesis que partiendo del aspecto emocional y social se puede lograr un bienestar psicológico. Además, el instrumento fue traducido a más de 30 idiomas; los hallazgos indicaron diferencias significativas en relación a edad. Los de mayor edad fueron significativamente más alto que el grupo conformado por jóvenes y los que fueron más de 40 años puntuaron medio alto. Un aumento en la inteligencia emocional-social en relación con la edad también lo encontraron en el grupo de niños, referidos por Bar-On y Parker en 2000 (Bar-On, 2006). Estos resultados son de interés si se considera que la inteligencia de

índole cognitiva se incrementa hasta la etapa de la adolescencia y posteriormente empieza a disminuir ligeramente en la segunda y en la tercera década de la vida del ser humano, así lo refiere Wechsler en 1958, además los hallazgos indican que a mayor edad la persona logra ser más emocional y socialmente inteligente.

En relación al género no hay diferencias entre hombres y mujeres en el aspecto general. Pero estadísticamente las mujeres en la muestra normativa de América del Norte, Bar-On en 1997, indica que ellas parecen ser portadoras de habilidades interpersonales más fuertes que los varones, pero éstos últimos parecen tener una mayor capacidad intrapersonal, mejores son en su gestión emocional y son más adaptables. Concretamente el modelo de Bar-On revela que; las mujeres son mayormente más conscientes de sus emociones, son más empáticas y se relacionan con mayor habilidad en el área interpersonal, además que socialmente se muestran más responsables que los hombres; mientras tanto, en el caso de los varones, parecen tener un autosentido, son más autosuficientes que manejan mejor el estrés, más flexibles, enfrentan mejor los problemas y finalmente más optimistas que las mujeres, similares resultados ha observado Bar-On en otras muestras examinadas. Y, las debilidades de los hombres en las capacidades interpersonales en relación con las mujeres, se podría dar un fundamento basado en por qué los diagnósticos psico-patológicos, la estadística de estos está más en el varón que en la mujer.

Bar-On en 2006, cuando resume sus conclusiones referente a su modelo, indica que los sujetos mayores son a nivel social y emocional más inteligentes que los jóvenes; las mujeres son más conscientes de sus emociones que los hombres, mientras que los varones jóvenes se presentan más expertos en la gestión de sus emociones que los sujetos varones

antiguos o de edad; así como también Bar-On no encuentra diferencias significativas en la inteligencia de tipo emocional – social en grupos étnicos estudiados en América del Norte.

Estadísticamente el autor trabajó su instrumento factorialista de 15 factores en todo un proceso que fue del Análisis factorial exploratorio al confirmatorio en su muestra normativa. Además, el EQ -I posee buena validez de constructo, mide para lo que fue creado. Esto indica que el enfoque de Bar-On es un constructo válido de la escala de inteligencia emocional y que describe de manera clara la inteligencia tanto emocional como social, a diferencia de otros conceptos psicológicos como La propia inteligencia o la personalidad.

Ugarriza y Pajares en 2002 en el Manual sobre el Inventario refiere en relación al enfoque de Bar-On como un modelo estructurado por Bar-On entre 1988-1997 y estandarizado por Ugarriza en 2003, indican que este modelo es particularmente interesante porque forma la base teórica del Inventario de cociente emocional de Bar-On (EQ-i; Bar-On, 1997) a través del cual se evalúa la inteligencia emocional mayormente utilizada para los adultos, pero dicho manual está dirigido a niños y adolescentes.

Según el modelo teórico de Bar-On en 1977, “la inteligencia emocional es definida como un conjunto de habilidades emocionales e interpersonales que influyen en nuestra habilidad general para afrontar las demandas y presiones del medio ambiente....importante en la determinación de nuestra habilidad para tener éxito en la vida.” (Ugarriza, 2002, p.13).

De acuerdo a esta visión como refiere Bar-On en 1997 (Ugarriza, 2002) las personas consideradas socialmente inteligentes son hábiles para tomar conciencia y expresar sus

emociones, se comprenden a sí mismos, potencian ellas mismas sus propias emociones y llevan una vida con salud y se sienten felices. Muestran capacidad para entender la forma como las otras personas se pueden sentir y así logran mantener adecuadas relaciones interpersonales, con responsabilidad sin ser proclives a depender de los otros. Frecuentemente caracterizados por el optimismo, la flexibilidad, ser realistas y alcanzar éxito para solucionar las dificultades, enfrentando positivamente las circunstancias estresantes, sin ser candidatos a perder el control de sí mismos.

En base al modelo de Reuven Bar-On, la inteligencia general está compuesta por la inteligencia cognitiva (CI) y la inteligencia emocional (CE). Ugarriza en 2002 indica que los sujetos con salud emocional funcionan bien, son exitosas, son portadoras de un eficiente cociente de inteligencia emocional, la cual evoluciona a través de la línea del tiempo en la vida de las personas y que puede ser mejorada con educación emocional por medio de programas y de ejercicios.

Además, en la inteligencia emocional intervienen otros factores para alcanzar el éxito como es la personalidad y la inteligencia cognitiva. El modelo teórico de Bar-On que es multifactorial, se relaciona con el rendimiento potencial, antes que con el rendimiento en sí mismo, es decir por ejemplo: Para lograr el éxito es necesario poseer el potencial para lograrlo. Ugarriza en 2002 refiere que es un enfoque dirigido al proceso antes que un enfoque dirigido a los logros.

El modelo de Bar-On presenta cinco componentes: El CE del componente intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo de estrés y estado de ánimo general.

El componente intrapersonal estudia el sí mismo, el yo interno, y está conformado por los subcomponentes: Comprensión de sí mismo (CM), asertividad (AS), autoconcepto (AC), autorrealización (AR) e independencia (IN).

El componente interpersonal comprende los subcomponentes: Empatía (E), relaciones interpersonales (RI), responsabilidad social (RS).

El componente adaptabilidad, está estructurado por los subcomponentes: Solución de problemas (SP), prueba de la realidad (PR) y flexibilidad (FL).

El componente manejo del estrés, conformado por los siguientes subcomponentes: Tolerancia al estrés (TE) y control de impulsos (CI).

Y, el componente *estado de ánimo general*, constituido por los subcomponentes: Felicidad (FE) y optimismo (OP).

Figura 2. Representación del modelo Bar-On los cinco componentes y sus subcomponentes.

Componente Intrapersonal	Componente Interpersonal	Componente Adaptabilidad	Componente Manejo del estrés	Componente Estado de ánimo
Comprensión emocional de sí mismo (CM) Que es la habilidad para percatarse y comprender nuestros sentimientos y emociones; diferenciarlos y conocer el por qué de los mismos.	Empatía (EM) es la habilidad de percatarse, comprender, y apreciar los sentimientos de los demás.	Solución de problemas (SP) es la habilidad para identificar y definir los problemas como también para generar e implementar soluciones efectivas.	Tolerancia al estrés (TE) es la habilidad para soportar eventos adversos, situaciones estresantes, y fuertes emociones sin “desmoronarse”, enfrentando activa y positivamente el estrés.	Felicidad (FE) es la habilidad para sentirse satisfecho con nuestra vida, para disfrutar de sí mismo y de otros, divertirse y expresar sentimientos positivos.
Asertividad (AS): es la habilidad para expresar sentimientos, creencias y pensamientos sin dañar los sentimientos de los demás y defender nuestros derechos de una manera no destructiva.	Relaciones interpersonales (RI) es la habilidad para establecer y mantener relaciones mutuas satisfactorias que son caracterizadas por una cercanía emocional e intimidad.	Prueba de la Realidad (PR) es la habilidad para evaluar la correspondencia entre lo que experimentamos (lo subjetivo) y lo que en realidad existe (lo objetivo).	Control de impulsos (CI) es la habilidad para resistir o postergar un impulso o tentaciones para actuar y controlar nuestras emociones.	Optimismo (OP) es la habilidad para ver el aspecto más brillante de la vida y mantener una actitud positiva a pesar de la adversidad y los sentimientos negativos.
Autoconcepto (AC) es la habilidad para comprender, aceptar y respetarse a sí mismo, reconociendo nuestros aspectos positivos y negativos, como también nuestras limitaciones y posibilidades.,	Responsabilidad Social (RS) es la habilidad para demostrarse a sí mismo como una persona que coopera, contribuye y que es un miembro constructivo del grupo social.	Flexibilidad (FL) es la habilidad para realizar un ajuste adecuado de nuestras emociones, pensamientos y conductas a situaciones y condiciones cambiantes.		
Autorrealización (AR) es la habilidad para realizar lo que realmente podemos, queremos y disfrutamos de hacerlo.				
Independencia (IN) es la habilidad para autodirigirse, sentir seguridad de sí mismo con respecto a nuestros pensamientos, acciones y ser independientes emocionalmente para tomar nuestras decisiones.				

Fuente: Ugarriza y Pajares (2002). Adaptación y estandarización del Inventario de Inteligencia Emocional de Bar-On en niños y adolescentes. (pp. 14-15). Adaptado por Pareja, Ana Cecilia.

C. Modelo de David Goleman (2000)

Se basa en el enfoque de Salovey y Mayer en 1990, aunque incluyó términos propios de otras áreas de la Psicología, dejando una visión netamente cognitiva, su perspectiva es más general, llegando a afirmar que el concepto de carácter integra todas las habilidades que incluye la inteligencia emocional es decir las habilidades y/o competencias tanto cognitivas como atributos provenientes de la personalidad; encuadrándose así en los modelos mixtos.

Goleman, definió su modelo basado en competencias personales y sociales, se rehusa a utilizar el término de inteligencia emocional y utiliza competencias emocionales.

Las competencias personales son:

- *El conocimiento de las propias emociones*: El autoconocimiento de uno mismo; ser capaz de reconocer el sentimiento en el mismo instante que éste se presenta siendo un cimiento básico de la inteligencia emocional.
- *La capacidad para controlar las emociones*: Habilidad básica que logra controlar los sentimientos y adaptarlos en el momento indicado.
- *La capacidad de motivarse a sí mismo*: Permite lograr la sensación de alcanzar eficacia ante la realización de las tareas.

Las competencias sociales incluyen:

- *El reconocimiento de las emociones ajenas*: La empatía como aquella capacidad para sincronizar en el contacto social con los demás trata de comprender qué requieren las personas.
- *El control de las relaciones*: Es una habilidad que busca relacionarnos positivamente con los demás.

Su modelo se extendió alcanzando más de veinte a estas cinco características iniciales. El enfoque de Goleman está más focalizado en el área organizativa y laboral y él lo indicaba que bastaba tener solo seis características en el perfil de una persona exitosa en su entorno social. Este modelo según lo relata Sánchez, 2008, que indica que:

Bogatzis, Goleman y Rhee (2000) aparte de basarse en el enfoque de la teoría de Salovey y Mayer (1990) consideran agrupar los aportes de la Sociobiología (Wilson 1974) referidos a la inteligencia de Sternberg (1988, 1990, 1994, 1996^a, 1996b); la manera de manejar la culpa y los pensamientos obsesivos de Trice y Bausmeister (1993); la visión optimista de Saligman (1990), el desarrollo creativo de Csikszentmihalyi y Csikszentmihaly (1988) o los aportes de Le Doux (1989, 1993, 1996) referido a la función que posee la amígdala en el autocontrol que ejerce la persona con sus emociones (Mestre, Palmero & Guil, 2004). Este enfoque da a conocer cuatro aspectos básicos, subestructurados en veinte competencias y que son la base para el desarrollo de futuras competencias emocionales que guardan relación con el éxito en las empresas, así lo refiere Goleman en el 2001 (Sánchez, 2008).

Sánchez (2008) afirma que Goleman (1995; 1998^a; 1998b) ha dado a conocer su validez predictiva de su modelo mixto e indica a la inteligencia emocional como la responsable del éxito en la familia, en las instituciones escolares y en el campo laboral; cuyo porcentaje debe ser mayor que un cociente intelectual (CI) pero todavía este modelo está expuesto a contrastación predictiva. Por otro lado, Salovey; et al. (2001) han indicado déficits e incompatibilidades a este modelo en relación al que presentan ellos porque no aducen el procesamiento cognitivo de la información emocional; aunque otros exponentes no dejan de lado la factibilidad que ha tenido el modelo de Goleman en el área empresarial pero no

debe ser considerado un enfoque explicativo como tal indicado por Mestre, Giul, & Carreras en el 2008, Braza en el 2000 (Sánchez, 2008)

Figura 3. Resumen con los modelos actuales de la Inteligencia Emocional.

Mayer & Salovey (1997)	Bar-On (1997 – 2000)	Modelo reformulado de Boyatzis, Goleman y Rhee (2000)
<p>Definición</p> <p>La inteligencia emocional como un conjunto de habilidades básicas y complejas dirigidas a unificar las emociones y el razonamiento, esto es usar, las emociones para facilitar el razonamiento y usar nuestro razonamiento para pensar de forma inteligente acerca de nuestras emociones.</p> <p>Componentes principales</p> <p><u>Percepción y expresión emocional:</u> identificación de emociones propias y ajenas y expresión en el lugar y la forma adecuada.</p> <p><u>Habilidad para usar las emociones para facilitar el pensamiento:</u> Las emociones dirigen la atención, determinan la forma en que nos enfrentamos a los problemas y en la que procesamos la información de un modo productivo.</p> <p><u>Comprensión de las emociones y los sentimientos:</u> Habilidad para etiquetar las emociones, comprender su significado y la evolución de unos estados emocionales a otros.</p> <p><u>Habilidad para manejar las emociones:</u> Habilidad para permanecer abierto a los sentimientos, regular y manejar de forma refleja las emociones para promover el ejercicio intelectual, en uno mismo y en los demás.</p>	<p>Definición</p> <p>La inteligencia emocional como un conjunto de rasgos emocionales y de rasgos de personalidad que interactúan de forma constante en el sujeto para asegurar su adaptación al medio. (Bar-On, 1997).</p> <p>Componentes principales</p> <p><u>Inteligencia Intrapersonal:</u> -Autoconciencia emocional. -Autoestima. -Autoactualización. -Asertividad. -Independencia.</p> <p><u>Inteligencia interpersonal:</u> -Empatía. -Relaciones interpersonales. -Responsabilidad social.</p> <p><u>Adaptación:</u> -Solución de problemas. -Comprobación de la realidad. -Flexibilidad</p> <p><u>Gestión del estrés:</u> -Tolerancia al estrés. -Control de impulsos.</p> <p><u>Humor general:</u> -Felicidad. -Optimismo.</p>	<p>Definición</p> <p>La inteligencia emocional como un conjunto de competencias y rasgos de personalidad necesarias para el desempeño efectivo del ámbito organizacional-</p> <p>Componentes principales</p> <p><u>Autoconciencia:</u> -Conciencia emocional. Educación de uno mismo. -Autoconfianza.</p> <p><u>Automanejo:</u> -Autocontrol. -Fidelidad. -Coherencia. -Adaptabilidad. -Orientación al logro.</p> <p><u>Conciencia social</u> -Empatía. -Orientación al servicio. -Comprensión organizativa.</p> <p><u>Manejo de las relaciones sociales:</u> -Desarrollo de los demás. -Liderazgo. -Influencia. -Comunicación. -Manejo de conflictos. -Impulso de cambio. } -Desarrollo de relaciones. -Trabajo en equipo.</p>
Modelo de Habilidad	Modelo Mixto	Modelo Mixto

Fuente: Modelos actuales en Inteligencia Emocional. Adaptado por: Mayer et. al. 2000^a, 2001b (citados Sánchez, 2008).

2.3. Modelos y técnicas complementarias consideradas en la elaboración de las sesiones del Programa PAMI

2.3.1. Modelo holístico y pensamiento sistémico

Finalmente, cuando se estructuró el programa PAMI estuvo éste basado primero en la estructura del modelo teórico del Inventario de Inteligencia Emocional ICE: NA de niños y adolescentes de Reuven Bar-On (considerando sus cinco componentes como los quince subcomponentes) incluyendo técnicas de imaginación y relajación, y se complementa en la segunda y tercera parte con una visión holística y pensamiento sistémico para tratar las sesiones del programa del componente interpersonal en el ambiente familiar y escolar, puesto que en la familia se inicia el desarrollo del ser humano y los patrones que se adquieren en el hogar se van continuar de manera transgeneracional, además de ser evidentes en otras redes sociales como es la escuela.

Propone trasladar la acción de lo intrapsíquico o individual al de las relaciones interpersonales; haciéndolo holístico o integral; donde el concepto de sistema fue dado por Ludwig Von Bertalanffy través de su teoría General de los Sistemas definiéndolo como un modelo holístico conformado por un conjunto de elementos interactivos (Martorell en 1996).

No involucra un concepto frío de una expresión sino como lo indica Parson y Bales quienes entienden como sistema a “uno o más elementos ligados entre sí de modo que al cambio en el estado de un elemento seguirá un cambio en el estado de otros elementos del sistema; tal cambio irá seguido de un nuevo cambio en el elemento primeramente modificado, y así sucesivamente” (Martorell, 1996, p.103).

El modelo sistémico cobra su realce en el trabajo con terapia a la familia que en la actualidad tiene mucho auge y aprobación por su aplicabilidad en la terapia de familia. Por tanto, los alumnos son uno de los tres agentes educativos, tanto como el docente y el padre de familia. Los alumnos de esta investigación de cuarto y quinto grados de primaria pertenecen a un núcleo familiar y a una institución educativa; por ello hay sesiones finales que involucran éstos contextos básicos y necesarios para su desarrollo personal y cognitivo; corroborándose con lo que los teóricos hablan sobre los patrones de interacción interpersonal que lo enfoca el modelo sistémico de la psicología. Martorell (1996) habla sobre los sistemas que poseen su propia regulación a través de la retroalimentación (proceso de feed back) que permite mantener los lineamientos centrales para su propio funcionamiento. Además Martorell en 1996, refiere que al estudiar la familia desde el modelo sistémico, se enfoca los siguientes aspectos: Las transformaciones que se evidencian en su estructura interna del propio sistema que serían los holones o subsistemas de cónyuges, hijos, hermanos, podrán originar la interacción entre estos dando así lugar a la dinámica familiar, con sus propias reglas que caracterizan ese hogar.

2.3.2. Sistema y pensamiento sistémico

O'Connor & Mc Dermott (2005) conceptualizan el sistema como: “una entidad cuya existencia y funciones se mantienen como un todo por la interacción de sus partes” (p.27). Y, pensamiento sistémico considera “el todo y las partes, así como las conexiones entre las partes, y estudia el todo para poder comprender las partes. Es lo opuesto al reduccionismo, es decir, la idea de que algo es simplemente la suma de sus partes” (O'Connor et, al.,2005, p.27).

Otros principios básicos del modelo sistémico de la orientación de Palo Alto indican que no existe la no comunicación, porque ésta inclusive se vuelve en una forma de comunicación; en la comunicación sistémica se habla del lenguaje digital (con el uso de la palabra) y el lenguaje analógico (a través del gesto).

2.3.3. La técnica de imaginería y relajación

Durante el proceso de aplicación del Programa “Mirándome a mí mismo”-PAMI se ha considerado la Técnica de Imaginería, lo que Alcaino (2012) indica que “es un proceso que desarrolla relajación e imágenes mentales espontáneas, pero que pueden ser practicadas formalmente y crear estados psicológicos placenteros y cambios fisiológicos a partir de la influencia afectiva” (Olness; 1989; citado en Quiñones & Mapolon, 204; citado en Alcaino; Benzi; Castro; Hernández; Hernández; Hernández; Martel; Osorio; Pereira; Salfías; Saldívar; Sepúlveda; Silva; Suárez; Vargas & Vieyra, 2012, p. 154).

Además, dicho por Alcaino, et.; al. en 2012, refieren que la imaginación como técnica guiada es una estrategia psicoterapéutica tanto no visual como no verbal. La imaginería da a conocer una unidad tanto cognitiva como afectiva de la persona puesto que basado en el procesamiento cognitivo se alcanza un cambio de los estados emocionales.

Los primeros usos se remontan con una finalidad curativa en niños llamada magnetismo y practicada por Franz Mesmer en 1784. A fines del siglo XIX fue popularizada por Coue; posteriormente Jung lo utilizaría como técnica curativa denominándola imaginación activa; de tal manera que el paciente pueda apreciar su mundo interior valioso y desarrollarlo ante situaciones tensionables, Quiñones & Mapolón en el 2004 (Alcaino; et.; al, 2012).

Hay variantes de presentación al ejercitar la imaginación: La visualización, imágenes dirigidas y la audición de música. La visualización va acompañada de la actividad sensorial; las imágenes dirigidas mediante instrucciones grabadas, permitiendo la relajación.

Esta técnica como menciona Alcaino, et. al, en 2012, favorece: El área cognitiva (la abstracción, flexibilidad del pensamiento, creatividad y autonomía); el área afectiva (para diferenciar los esquemas emocionales mediante la empatía); el área social (coordinar diferentes puntos de vista y tomar decisiones en base a patrones establecidos, en el área moral (el respeto mutuo, la responsabilidad, la justicia). A nivel individual (favorece la organización de su identidad personal), a nivel familiar la comprensión parental, la organización y/o reorganización parental), a nivel escolar (la comprensión del sistema educativo y desarrollar nuevos estilos positivos de relaciones interpersonales, de redes sociales) y a nivel social (favorece el desarrollo de las habilidades sociales con su grupo de pares y amigos).

Además el uso de la imaginación permite ayudar a obtener una adecuada relajación, lo que Cautela & Groden en 1987, indican que utilizar la imaginería como relajación es beneficioso en la enseñanza de niños; además refieren que las sesiones deberían de concluir con un sentimiento de lograr éxito y sentirse relajado.

Un aspecto que se refuerza esta actividad con el aprendizaje significativo de Ausubel; así lo indica Sepúlveda en 2012 (Alcaino; et., al 2012) cuando afirma que dicho aprendizaje va permitir afianzar el procesamiento para reformular la estructura propia del

conocimiento a través de nuevos estilos significativos en la relación del propio sujeto con la realidad,

Una ganancia de mayor realce en el área emocional es que permite desarrollar sentimientos inter individuales y con una afectividad interior más estable; como lo refirió Piaget en 1946, las metas para organizar la personalidad como adaptación e identidad y además, la técnica de la intersección denominada por Alcaino; et. al. 2012; técnica que también se ha trabajado en el programa, luego que el alumno ha realizado su ejercicio de imaginación se le indicaba que dibuje lo que había imaginado y que lo pinte. “El uso del dibujo de la metáfora universal de una intersección en combinación con imaginación visual guiada es una especialmente poderosa manera de reunir los temas tratados en el proceso de terapia hasta este punto y proporcionar un vehículo para una amplia gama de cambios” en Stein, 2007 (Alcaino et. Al, 2012). Esta técnica comprende tres etapas: 1) Dibujar lo tratado, 2) Realizar una imaginación guiada sobre los proyectos a futuro y 3) se escriben las descripciones de los polos opuestos (Stein, 2007).

2.4. Criterios para considerar el número de sesiones para el Programa “Mirándome a mí mismo “PAMI”

La educación, es impartida a través de las instituciones educativas, por lo tanto, ésta permite la formación del ser humano, así como lo menciona Cova (2013) “La educación es un proceso de socialización de las personas a través del cual se desarrollan capacidades físicas e intelectuales, habilidades, destrezas, técnicas de estudios y formas de comportamiento ordenadas con un fin social” (p.12) través del contexto educativo donde los profesionales en psicología pueden aplicar diversos programas orientados a la formación bio-psico-social de los educandos; por tanto Cova (2013) indica: “La educación

se refiere a la influencia dirigida y voluntaria ejercida sobre un individuo para formarle y desarrollarle la personalidad de manera integral y en relación con sus semejantes” (p.12).

Concerniente a la toma de decisión para determinar el número de sesiones del Programa “Mirándome a mí mismo-PAMI” se ha considerado los siguientes criterios, con la finalidad que los alumnos participantes al programa puedan introyectar en su mundo personal las habilidades emocionales que le permitan lograr su éxito personal en su formación impartida en la institución educativa.

2.4.1. Aprendizaje por descubrimiento, Sistema Educativo Peruano y decisión estratégica considerada en la toma de duración del Programa PAMI.

2.4.1.1. La Teoría del Aprendizaje por Descubrimiento de Jerome Bruner

Bruner desarrolló la Teoría del Aprendizaje que describe el proceso de aprendizaje, con los diferentes estilos de representación y con características de la teoría de la instrucción; presentando un rol protagónico de la nascente ciencia a nivel cognitivo.

Bruner, Goodnow y Austin (1978) se enfocaron en estudiar la inteligencia humana que busca clasificar los hechos, en un proceso de categorizar o conceptualizar (para formar conceptos, desarrollar la capacidad de tomar decisiones e inferir acciones a considerar para solucionar hechos, dando así el inicio a la llamada revolución cognitiva, vale decir, pasar del estudio de la conducta que se centra en el determinismo de estímulo-respuesta para llegar a la mente humana, procesándose las facultades humanas con el encuadre esquemático de: ambiente-cognición- conducta, enunciado en el que el alumno codifica y clasifica la información proveniente del medio sociocultural mediante categorías que él posee para comprenderlas; basadas en sus propias necesidades, vivencias, metas y los

propios valores del mismo sujeto. Bruner, plantea que el alumno no debe de hablar de un determinado campo del saber sino hacer que, en base a dicho campo sus propios conocimientos lo redescubre.

El aprendizaje para Bruner se basó en la categorización o procesos por el cual se simplifica la interacción con el medio real a partir de los hechos, sucesos o conceptos. El alumno construye sus conocimientos (propiciando proposiciones, verifica sus hipótesis que se plantea según sus propias categorías que se van modificando en base a el proceso de interacción con el medio ambiente). De aquí que el aprendizaje en el alumno es un proceso activo, asociativo, de construcción y representativo del mundo real. La estructura anterior del alumno proporciona el nivel de significados del medio para organizar sus experiencias y de ir más allá de la base informativa que presenta el sujeto-alumno (Bruner, 1963).

Bruner presenta tres modos básicos por el cual se representa la realidad a) El modelo enactivo o representar una determinada cosa a través de la reacción inmediata con ella escribir sobre un escritorio, se estaría tratando de un escritorio, b) El icónico (se usa imágenes o esquemas para representar – dibujar un escritorio y c) Modo simbólico (cuando se representa una cosa a través de un símbolo es decir escribir la palabra escritorio).

Estos procesos refiere Bruner se dan cuando los niños y las niñas modifican su cognición hablando:

- La representación que sería el sensorio – motor de Piaget (primer año de vida).
- La icónica (periodo pre-operatorio de 3,4 y 5 años). Y,
- Por los 6 años es ya posible la representación simbólica, cuando los niños son ya capaces de utilizar ideas abstractas, acompañadas de parámetros lingüísticos y lógicos para

representar la autoridad. Estos tres modos o estilos son el reflejo del desarrollo cognitivo pero que se puede ir dando en una evolución paralela; por ejemplo: cuando un niño(a) de primaria puede hacer uso de esta representación tanto simbólica e icónica para representar un razonamiento matemático o sobre sí mismo. Desde este nivel Bruner (1984) indica que: si la educación no se basa en posibilitar el desarrollo de capacidades y de propiciar la representación de las propias vivencias experimentadas por el alumno y del conocimiento para buscar el equilibrio de lo más específico a lo general, entonces en qué consistiría educar a los educandos.

Después de los 6 años Bruner indica que toda teoría pedagógica debe tener en consideración los cuatro aspectos: 1) Predisposición para el aprendizaje, 2) Un grupo de conocimientos que se pueden estructurar e interiorizar por el propio alumno, 3º) Las secuencias son las más eficaces para presentar un material y 4) Es necesario la presencia de premios y los castigos.- (Estas premisas fueron dadas, por Bruner entre los años (1962-1966).

Aquí se destaca tres implicaciones educativas:

- a) El Aprendizaje por descubrimiento (el maestro debe motivar a su alumno para que estos descubran sus propios conceptos y los construyan, hay la influencia de Piaget.).
- b) La información o contenidos del Aprendizaje se deben dar en forma correcta a la estructura cognitiva del propio alumno.
- c) El currículo, debe formarse de manera espiral es decir trabajarse con los mismos temas o conceptos pero aumentando en profundidad así los niños (as) irán modificando sus propios esquemas mentales de tal manera que desarrollan su cognición y la capacidad de establecer categorías, conceptos y así representar su medio ambiente.

Bruner destaca tres nociones educativas dada en su revolución cultural.

1. El profesor debe guiar los procesos de enseñanza – aprendizaje (se basa mucho en el concepto de Vygotskiano de la Zona del Desarrollo Próximo).
2. A través de las narraciones se construye y se comparte significados para poder comprender el medio.
3. Los procesos de Enseñanza – Aprendizaje se desarrollan en prácticas cooperativas de trabajo grupal, haciendo labores en conjunto para resolver problemas con una labor de cooperación; con apoyos instrumentales para ser la garantía del aprendizaje y así negociar los procesos mentales.

2.4.1.2. El aprendizaje desde el punto de vista del pensamiento sistémico

O'Connor et, al., en 2005, refieren que aprender no solo es resolver de manera pasiva la información ni de tomar en consideración lo positivo después de una experiencia negativa. Los autores indican que va más allá; tiene que ver con la recepción de otras personas, sus patrones de enseñanza, ya que cada persona es su propio maestro y por ende podremos aprender en base a todo lo que uno realiza. Además, el aprendizaje. Genera cambio y así alcanzar a ser lo que deseamos; aprender es un proceso de continua creación y recrea nuestros propios esquemas cognoscitivos.

En el proceso de aprender los autores, (O'Connor et, al., en 2005) establecen dos tipos de aprendizaje: El simple y el generativo. El simple, cuando se presta atención con la realimentación y el cambio de nuestras propias actividades en base a los resultados alcanzados y éstos proceden de los modelos mentales del propio sujeto que perduran intactos; estos aprendizajes se dan por ensayo y error, los de rutina y los que se adquieren a nivel concreto. Mientras que, los aprendizaje de tipo generativo son cuando la

realimentación tiene su influencia en los propios modelos mentales dados en una situación específica y que el sujeto es capaz de realizar cambios; de tal manera surgen nuevos estilos estratégicos que conllevará a nuevas experiencias diferentes a las previas; como ejemplos estarían el aprender a aprender, autocuestionamientos sobre ciertas suposiciones, o visualizar una misma situación desde un punto de vista diferente.

Entonces, para O'Connor et, al., en 2005 afirma que el aprendizaje simple es tan solo un bucle, basado en la realimentación con la finalidad de lograr la adaptación y la estabilidad, mientras que el aprendizaje generativo es el bucle compensativo, es la manera que el sujeto actualiza sus esquemas mentales y por ende permite ampliar sus conocimientos con nuevas estrategias y normas que pueden ser aplicadas ante la toma de una decisión.

Por lo tanto, a través del presente programa “Mirándome a mí mismo” – PAMI se incentivó este segundo tipo de aprendizaje generativo desde el punto de vista del pensamiento sistémico lo que para Ausubel es aprendizaje significativo.

2.4.1.3. Sistema Educativo Peruano

Desde el punto de vista del sistema educativo, actualmente la evaluación es permanente, por tanto cada sesión ha tenido al final una pequeña evaluación como un refuerzo de lo aprendido en la sesión, por semana han sido dos sesiones por mes ocho sesiones y 24 sesiones en 3 meses; de las cuales la primera y última sesión han sido el pre test y post test respectivamente. Tres meses antes las entrega de libretas para observar los logros educativos con las libretas, ahora son cada dos meses. Por tanto se ha considerado el criterio antiguo para afianzar más el aprendizaje, tema que ya se ha tratado como criterio para considerar el número de sesiones para el programa.

2.5. Variables de estudio.

Variable Independiente : Programa “Mirándome a mí mismo”.

Variable Dependiente : Inteligencia emocional.

Variable de control : Alumnos varones y mujeres del cuarto y quinto grados de primaria de una institución educativa particular en Lima.

2.6. Hipótesis.

2.6.1 Hipótesis General.

H₁: El programa “Mirándome a mí mismo– PAMI” tiene efectos positivos en la inteligencia emocional en los alumnos varones y mujeres del cuarto y quinto grados de primaria de una institución educativa particular en Lima.

2.6.2. Hipótesis de Trabajo.

H_{1.1}: "Existen diferencias estadísticamente significativas entre los puntajes en el componente intrapersonal de la inteligencia emocional obtenidos antes y después de la aplicación del programa en el grupo experimental en alumnos del cuarto y quinto grados de primaria”.

H_{1.2}: "Existen diferencias estadísticamente significativas entre los puntajes en el componente interpersonal de la inteligencia emocional obtenidos antes y después de la aplicación del programa en el grupo experimental en alumnos del cuarto y quinto grados de primaria”.

H_{1.3}: "Existen diferencias estadísticamente significativas entre los puntajes en el componente manejo del estrés de la inteligencia emocional antes y después de la aplicación del programa en el grupo experimental en alumnos del cuarto y quinto grados de primaria".

H_{1.4}: "Existen diferencias estadísticamente significativas entre los puntajes en el componente adaptabilidad de la inteligencia emocional antes y después de la aplicación del programa en el grupo experimental en alumnos del cuarto y quinto grados de primaria".

H_{1.5}: "Existen diferencias estadísticamente significativas entre los puntajes en el componente estado de ánimo general de la inteligencia emocional antes y después de la aplicación del programa en el grupo experimental en alumnos del cuarto y quinto grados de primaria".

H_{1.6}: "Existen diferencias estadísticamente significativas entre los puntajes de la inteligencia emocional antes y después de la aplicación del programa en el grupo experimental según sexo en alumnos del cuarto y quinto grados de primaria".

H_{1.7}: "Existen diferencias estadísticamente significativas entre los puntajes de la inteligencia emocional antes y después de la aplicación del programa en el grupo experimental, según grado de instrucción en alumnos del cuarto y quinto grados de primaria".

CAPÍTULO III

MÉTODO

3.1. Método.

En la presente investigación se aplicó el método experimental, que “consiste en organizar deliberadamente condiciones, de acuerdo con un plan previo, con el fin de investigar las posibles relaciones causa – efecto exponiendo a uno o más grupos experimentales a la acción de una variable experimental y contrastando sus resultados con grupos de control o de comparación” (Sánchez, 2006, p.52).

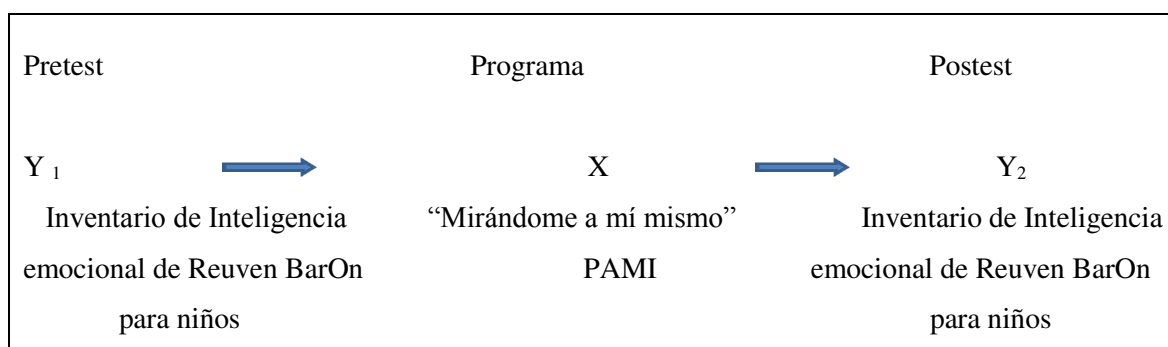
Hernández en 1998 citado en Buendía, Colás & Hernández, (1998) al tratar sobre la investigación experimental y sobre el término de experimento refiere que: “Es el proceso planificado de investigar en el que al menos una variable (llamada variable experimental o

independiente) es manipulada o controlada por el investigador para ver qué efectos produce en al menos otra variable llamada dependiente.”(p. 62).

3.2. Diseño de investigación

El diseño empleado en la presente investigación es del tipo pre-experimental Pretest-Posttest, con un solo grupo. Este tipo de diseño como lo describe Alarcón (2008) corresponde al grupo experimental; se controla la variable independiente dos veces, antes y después del tratamiento experimental para posteriormente comparar las dos evaluaciones y analizarlas. Este diseño presenta tres pasos que los debe hacer el investigador y son: “1) Una medición previa de la variable dependiente a ser estudiada (pre-test) (O1), 2) Introducción o aplicación de la variable independiente o experimental (X) a los sujetos del grupo; y 3) una nueva medición de la variable dependiente en los sujetos (post-test) (O2).” (Sánchez, 2006, p.118)

Figura 4. Paradigma del diseño de investigación.



Como lo refiere Alarcón (2008) el diseño de investigación es denominado Antes y después con un solo grupo, debido al tiempo que se utiliza entre el pre y post prueba en referencia al tratamiento experimental utilizado.

3.3. Población.

La población es considerada por Coolican (1994) como todos los integrantes que comprenden a un grupo. Además, la propia población sería muy amplia si se considera en su totalidad para investigarla; por ello se recurre a un grupo representativo como requisito para ser estudiada y es lo que se denomina muestra. El mismo autor Coolican (1997) señala que a población objetivo, es el conjunto de todos los casos probables de donde se espera, se extraiga la muestra; por lo tanto, la población objetivo para la presente investigación está conformada por 205 alumnos del cuarto y quinto grados de primaria de una institución educativa particular en Lima.

3.4. Muestra

La muestra es según Hernández, Fernández, y Baptista (2006) la agrupación de personas, hechos, etc. que en base a ellos se obtienen los datos sin que necesariamente sea representativa en relación al universo o a la población que se está estudiando.

3.4.1. Descripción de la muestra

La muestra estuvo conformada por 75 sujetos 37 del sexo masculino y 38 del sexo femenino del cuarto y quinto grados de primaria. Esta muestra corresponde, a 75 sujetos quienes realizaron todas las sesiones del programa y que además su prueba pretest y la prueba de salida fue válida.

Tabla 1. Distribución de la muestra según género.

	F	%
Masculino	37	49.3
Femenino	38	50.7
Total	75	100

La muestra estuvo conformada por 75 alumnos, 35 (46.7 %) tenían edades entre de 8 a 9 años, mientras que 40 sus edades fluctuaban entre 10 a 11 años.

Tabla 2. Distribución de la muestra según edad.

	F	%
8 a 9 años	35	46.7
10 a 11 años	40	53.3
Total	75	100

La muestra conformada por 75 alumnos quienes realizaron todas las sesiones del programa siendo 28 (37.3%) del cuarto grado de primaria y 47 (62.7%) del quinto grado de primaria, de un total de 75 sujetos correspondiente el (100 %).

Tabla 3. Distribución de la muestra según grado de estudio

	F	%
4	28	37.3
5	47	62.7
Total	75	100

3.4.2. Procedimiento de la selección de la muestra

Se les aplicó el Inventario de Inteligencia Emocional para niños Bar-On en el pre- test, en la primera sesión del programa compuesto de 24 sesiones.

Se les aplicó el Programa: “Mirándome a mí mismo”- PAMI correspondiente a 22 sesiones.

Se aplicó el Inventario de Inteligencia Emocional para niños Bar-On post- test equivalente a la sesión 24 del programa.

Se consideraron como unidades muestrales solo a los alumnos con los siguientes criterios de inclusión: Con su prueba pre test y pos test válida bajo los parámetros que considera el Inventario de inteligencia emocional para niños. Además, de haber participado en todas las sesiones comprendidas dentro del programa “Mirándome a mí mismo” – PAMI, es decir la totalidad de las veinticuatro sesiones.

3.4.3 Características de la muestra

Criterios de Inclusión

- Edad: 9 a 11 años.
- Sexo: Varón y mujer.
- Grado de instrucción: Cuarto y quinto grados de primaria.
- Lugar de evaluación: Una institución educativa particular en Lima.
- Alumnos que estuvieron presentes el día de la evaluación y que hayan participado en todas las sesiones del programa.
- El alumno debió haber contestado todos los ítems del pre test y post test.

Criterios de Exclusión

- Alumnos que se encuentren ausentes en el momento de la aplicación del instrumento.
- Alumnos que no hayan marcado correctamente las preguntas.
- Alumnos que no tengan completo sus sesiones no solo por inasistencia sino por no completar sus fichas.
- Alumnos que no hayan registrado sus datos personales (edad sexo, año, sección y fecha de nacimiento).

3.5. Instrumentos de recolección de datos

3.5.1. Inventario de Inteligencia emocional de Reuven Bar-On

a. Ficha Técnica:

Nombre original	1) EQ-1 Bar-On Emotional Quotient Inventory 2) The Bar-On Emotional Quotient Inventory Youth Version (EQ-i:YV) (Version niños)
Autor	Reuven Bar-On
Procedencia	Toronto Canadá
Adaptación peruana	Por Nelly Ugarriza
Administración	Individual o colectiva.
Duración	Sin límite. Aproximadamente de 30 ^a 40 minutos.
Puntuación	Calificación manual o computarizada.
Significación	Estructura factorial: I CE-T – 5 factores
Tipificación	Baremos peruanos
Usos	educacional, clínico, jurídico, laboral y de investigación.
Materiales	Cuestionario que contiene los ítems del Bar-On ICE.NA. Hoja de respuestas. Plantilla de corrección. Hoja de resultados y perfiles.

b. Descripción de la prueba.

Es un instrumento que integra conocimientos teóricos, fundamentación a nivel empírica y la utilización de técnicas psicométricas. Es un instrumento válido, confiable y con baremos

a una realidad peruana, adaptado por Ugarriza y Pajares (2002) en la ciudad de Lima siendo las normas por edades entre los 7 a 18 años.

El inventario evalúa la inteligencia emocional que se encuentra estructurado por cinco componentes con sus respectivos sub componentes, que son los siguientes:

- *Intrapersonal*: Comprensión emocional de sí mismo-CM, Asertividad-AS, Autoconcepto-AU, Autorrealización-AR, e Independencia-IN.
- *Interpersonal*: Empatía-EM. Relaciones Interpersonales-RI y Responsabilidad social-RS.
- *Adaptabilidad*: Solución de Problemas-SP, Prueba de la realidad-PR y Flexibilidad-FL.
- *Manejo del estrés*: Tolerancia al estrés-TE, y Control de los Impulsos-CI.
- *Estado de ánimo general*: Felicidad-FE y Optimismo-OP.

Entre la utilidad que ofrece el Inventario de Inteligencia Emocional Bar-On ICE: NA, es que es un instrumento psicológico dirigido para evaluar dicha inteligencia a niños y adolescentes. Mide diversas habilidades y competencias centrales de la inteligencia emocional. Puede aplicarse como un instrumento de investigación en diferentes contextos: Instituciones educativas, clínicas, centros de ayudas juveniles y centros particulares de consejería. Los profesionales usuarios pueden ser: Psicólogos de las áreas clínica, educativa, social; médicos, profesores, asistentes sociales, enfermeras y personas capacitadas en la ayuda con la niñez y adolescencia o juventud. Es un test que proporciona datos claves sobre la inteligencia emocional y las habilidades sociales en la persona.

Es necesario tener en consideración que no se debe de administrar a sujetos que no desean colaborar en la aplicación, tampoco con niños y adolescentes portadores de trastornos emocionales o del desarrollo integral.

c. Validez

Muratta, Pareja y Matalinares (2012) refieren que: “La validez aplicada a una prueba es un juicio o una estimación acerca de qué tan bien una prueba mide lo que pretende medir en un determinado contexto”(p.139). Está dirigida a determinar cuán eficiente es el inventario Bar-On ICE:NA para medir el constructor de inteligencia emocional tanto para la forma Completa como para la Abreviada. Este inventario, contiene nueve tipos de estudios de validación efectuados durante los últimos años y por siete países. Presenta Validez de Contenido, Convergente, Divergente y de Constructo factorial.

Las correlaciones entre las diferentes escalas, versión Completa y Abreviada en la versión norteamericana son bajas a moderadas, lo que “brinda apoyo al carácter multidimensional del inventario, que revelaría que mide diferentes aspectos de la inteligencia emocional”. (Ugarriza y Pajares, 2005, p. 30). Las intercorrelaciones entre las escalas tanto completa como la abreviada, muestran una alta congruencia, por ejemplo en la Escala Interpersonal, tanto en varones como en mujeres es de .92.

d. Confiabilidad

Muratta et al. (2012) indican en los términos específicos de Hernández, Fernández y Batista en 2006 quienes indican que la confiabilidad es: “El grado en que un instrumento produce resultados consistentes y coherentes, es decir, la confiabilidad de un instrumento de medición se refiere al grado en que su aplicación repetida al mismo sujeto u objeto produce resultados iguales” (p.196).

Los estudios de confiabilidad se han centrado en la consistencia interna, donde los coeficientes de alfa de Cronbach son altos para casi todos los componentes (en el Perú, la consistencia interna tiene un Coeficiente alto) y en la Confiabilidad Retest, presentando una buena consistencia en los hallazgos. El trabajo de Bar-On y de Parker en el 2000, efectuaron el retest en una muestra de 60 niños con una edad promedio de 13.5 años siendo el coeficiente entre .77 y .88 tanto para la Versión Completa como la Abreviada. En la muestra peruana, además de los efectos por sexo y grupos etarios, Ugarriza (2005) procedió a evaluar los efectos de la gestión y edad.

e. Administración y aplicación del instrumento

Es un material psicológico de fácil aplicación y la calificación puede ser de forma computarizada. El tiempo de inversión para la administración está entre los 25 a 30 minutos entre las edades de 7 a 18 años. La forma completa posee 60 ítems y 8 escalas mientras que la abreviada 30 ítems y 6 escalas.

Su interpretación está basada en el análisis de los ítems, en los puntajes escalares para las diferentes escalas, en la escala de impresión positiva y en el índice de inconsistencia.

Ambas formas, tanto en la administración la completa y en la abreviada son sencillas; de tal manera que el administrador no precisa de gran adiestramiento pero sí, es necesario dar las indicaciones claras, solicitar el Consentimiento informado y Asentimiento informado para evitar el sesgo, según el caso esclarecer las preguntas si éstas surgen durante la administración y solicitar que contesten las preguntas.

Aquellos niños o adolescentes que tuviesen alguna dificultad para la lectura, es necesario leerles las respectivas instrucciones en voz alta y clara.

Las instrucciones detalladas aparecen en la parte superior e inicial del Inventario y no deben de dejar de responder las preguntas hasta un máximo de 6 omitidas.

f. Interpretación del Bar-On ICE:NA

El primer requisito fundamental es considerar los factores sobre la validez de los resultados. Los puntajes están prescritos a ciertas consideraciones previas: Algunos sujetos están predispuestos a sobrestimarse como personas con la finalidad de mostrar una imagen favorable de sí mismos. Los niños presentan la tendencia de omitir sus características negativas; las diferencias tanto culturales como de género pueden también influir en el auto-reporte; por tanto, es conveniente en estos casos preguntar si el sujeto ha tenido dificultades para comprender ciertas preguntas del inventario. Las respuestas de las personas o de los individuos con puntuaciones por encima de 10 en el índice de inconsistencia deben ser examinados de manera cuidadosa.

La experiencia relacionada a la aplicación del instrumento, indican dos estilos de respuestas típicas 1) una <el impresionar encontrarse muy bien>, enmascarando su imagen y para evitar esta acción se debe salvaguardar la confidencialidad de sus respuestas antes de empezar la administración del test. y, 2) los sujetos que tienden <a impresionar que están mal>, se puede producir en ambientes clínicos con pacientes que desean tener un trato especial y exclusivo. Esta escala de Impresión Positiva (IP) está creada con el fin de detectar este tipo de personas donde un puntaje por encima de la media (130 y más) son fuertes indicadores de respuestas altamente positivas, indicando desesperanza o dificultad

en la auto-comprensión, antes que el hecho de querer impresionar a los demás positivamente.

Interpretación en base a las respuestas de los ítems.

El primer paso para interpretar los resultados es examinar las respuestas a los ítems individuales. Cuando se analiza las respuestas de la opción “muy rara vez” o “muy a menudo”, en la forma sea completa o abreviada, se puede interpretar los tipos de habilidades o competencias que son problemáticas para la persona o en qué rubros presenta problemas.

Interpretación de los puntajes escalares

Se requiere por parte del profesional una comprensión general de la inteligencia emocional. Así una puntuación escalar debajo de 80 en CE denota una capacidad poco desarrollada del comportamiento emocional y social.

Toda estrategia psicométrica en los baremos trata de dar la información en ubicar la posición del sujeto con respecto a su grupo normativo referencial, por tanto se dará una interpretación significativa de su rendimiento con relación a otros.

Interpretación de los patrones del perfil

Cuando se interpretan los puntajes del Bar-On ICE:NA se deba analizar los puntajes escalares. Cuando ningún puntaje de escala está por debajo de 90 los resultados no son realmente indicadores de niveles conflictivos o con problemas en la inteligencia emocional.

Pasos a seguir para interpretar el Bar-On ICE:NA

1. Analizando la validez

- ❖ Analizar el índice de inconsistencia indica cuan consistente se encuentra el material utilizado.
- ❖ La necesidad de querer ser una persona desvalida, pobre, es expresada por la Escala de Impresión Positiva.

2. Determinar las evidencias sobre el nivel de estado de ánimo general

- ❖ Un alto nivel lo presenta los sujetos optimistas, mientras que los pesimistas y/o disfóricos. Y, los puntajes por debajo de 80 debe ser considerado con cierta cautela.

3. Evaluando el nivel general de la inteligencia emocional

- ❖ Los puntajes estándares sobre el CE 110 dan a conocer a personas con un nivel superior de promedio de la inteligencia emocional.

4. Analizando el patrón de las dimensiones de la inteligencia emocional

Se recomienda analizar:

- ❖ El puntaje CE total ya que da una visión general en la inteligencia emocional del niño o adolescente. Puntajes con una desviación estándar o más, sugieren habilidades emocionales o sociales significativamente bien desarrolladas. Al contrario una desviación por debajo de la media indica que hay una falta significativa de la habilidad concreta que es evaluada.

5. Comparando los resultados del Bar-On ICE:NA con otros datos informativos complementarios.

❖ Para verificar la información los profesionales deben hacer uso de estrategias adicionales de evaluación (como: Notas, técnicas de observación, de entrevista, fichas conductuales o tests psicológicos complementarios).

6. Resumiendo los resultados y presentando sugerencias para mejorar las habilidades emocionales y sociales.

❖ Los informes pueden variar el formato lo mismo los de las sesiones pero se debe incluir una discusión del nivel general de la inteligencia emocional del alumno o persona evaluada y de sus dimensiones y/o subcomponentes altos y bajos de sus resultados individuales y por grupo; las áreas de riesgo Ugarriza & Pajares en 2002; indican que este resumen debe considerar los aspectos que requieren ser analizados a posteriori y aquellos indicadores que dan a conocer un alto riesgo, sugerencias referentes a las capacidades emocionales más débiles.

❖ Se debe incluir también el pronóstico dentro del trabajo interpretativo, puesto que implica como el sujeto pueda enfrentar en un futuro sus tensiones y buscar su propio equilibrio emocional a nivel futurista.

❖ Incluir los subcomponentes y /o dimensiones que debe mejorar.

7. Revaluando el progreso

- ❖ Volver a evaluar para evidenciar los cambios que se dan en las dimensiones y en los subcomponentes emocionales y sociales con el transcurrir del tiempo. Es un re test.

3.5.2. Programa de Inteligencia Emocional “Mirándome a mí mismo” PAMI

a. Ficha Técnica:

Nombre original	Programa “Mirándome a mí mismo” - PAMI
Autora	Ana Cecilia Pareja Fernández.
Procedencia	Lima-Perú.
Administración	Grupal.
Duración	24 sesiones de 45 minutos la sesión
Ámbito de aplicación	Cuarto y quinto grados de primaria – Básica regular

b. Estructura del Programa

Estructurado para 22 sesiones más el pre y post test son en total 24 sesiones, considerando dos criterios: el primero orientado por el *Aprendizaje por Descubrimiento de Jerome Bruner* que es más recomendable para niños en primaria y el criterio del *Sistema Educativo Peruano* de considerar el trimestre para las evaluaciones de sus educandos, obviamente con las evaluaciones de proceso que también se han considerado en el presente programa por sesión y con su respectiva matriz.

La estructura de las sesiones se basan en la estructura del Inventario de inteligencia emocional para niños de Bar-On. ICE: NA. Las sesiones en que se trabajaron los aspectos

familiares, se consideraron el enfoque holístico sistémico de familia y a nivel organizativo de la estructura del programa estuvo planteado en tres partes:

Parte I : “Mi yo”

Parte II: “Clima familiar”

Parte III: “Mi red social”

c. Objetivos del Programa

Objetivo general

- Estimular la inteligencia emocional en alumnos del cuarto y quinto grados de educación primaria de una institución educativa particular en Lima.

Objetivos específicos

- Incrementar el Componente Intrapersonal de la inteligencia emocional en los alumnos varones y mujeres del cuarto y quinto grados de primaria de una institución educativa particular en Lima.

- Incrementar el Componente Interpersonal de la inteligencia emocional en los alumnos varones y mujeres del cuarto y quinto grados de primaria de una institución educativa particular en Lima.

- Incrementar el Componente Adaptabilidad de la inteligencia emocional en los alumnos varones y mujeres del cuarto y quinto grados de primaria de una institución educativa particular en Lima.

- Incrementar el Componente Manejo del estrés de la inteligencia emocional en los alumnos varones y mujeres del cuarto y quinto grados de primaria de una institución educativa particular en Lima.

- Incrementar el Componente Estado de Ánimo General de la inteligencia emocional en los alumnos varones y mujeres del cuarto y quinto grados de primaria de una institución educativa particular en Lima.

d. Descripción

El Programa “Mirándome a mí mismo” - PAMI es un programa grupal dirigido para alumnos del cuarto y quinto grados de educación primaria de básica regular cuya finalidad es estimular los componentes de la inteligencia emocional, además de incrementar en los alumnos la automotivación para proyectarse en su vida futura y lograr su éxito como persona y por ende su bienestar personal. El programa se sustenta en el modelo teórico de Reuven Bar-On, autor del Inventario de inteligencia emocional ICE:NA, instrumento psicológico que fue aplicado como pre y post test en este estudio; además los aportes de la Terapia Sistémica, las técnicas de Relajación, y Vivencial para la II y III Parte de la estructura que comprende el programa, que teóricamente se ha justificado también con los lineamientos del Aprendizaje por Descubrimiento de Jerome Bruner y por último con El sistema educativo peruano.

El programa está distribuido en veinticuatro sesiones, con una duración aproximada de cuarenta y cinco minutos por sesión.

Cada sesión tiene en su propia estructura:

-Objetivo de la sesión

-Descripción de las actividades a realizarse.

- Material o insumos

-Duración

-Ficha de autoevaluación

-La primera parte y al inicio para ejecutar la sesión se presentaba a los alumnos un material audiovisual en la propia aula y proyectada desde el televisor.

e. Material visual

Se ha utilizado para la primera parte correspondiente a “Mi yo” el uso de material en video preparado especialmente para el Programa “Mirándome a mí mismo”, el mismo que se les presentaba haciendo uso de la televisión, material audiovisual de la propia institución educativa.

f. Administración

Al inicio de la sesión, ya se tenían preparados los materiales: Las fichas de la sesión que incluían ya sea: Imágenes, cuentos, entre otros. Durante las sesiones, se trabajó bajo la presencia de la profesora del área de Religión que era de la hora correspondiente a Tutoría. Con la labor de observación y de considerar algunos aspectos en los alumnos que dé a conocer el mundo emocional del niño y poder ayudarlos en su labor educativa. Durante cada sesión, se introducía un aproximado de dos a cuatro palabras nuevas; asimismo se realizaron actividades con las palabras ya aprendidas, estimulándoles los avances de los participantes a través del reforzamiento positivo.

g. Fundamentos teóricos del programa

En el primer lugar, se consideró el aporte del modelo teórico, Bar-On (2006) The Bar-On model of Emotional Social Inteligence (ESI) ya detallado con anterioridad, en el capítulo de Marco Teórico.

También se ha considerado la visión del aprendizaje por Descubrimiento de Jerome Bruner para el criterio de la elección de 24 sesiones y complementariamente el uso de las técnicas de Relajación y Vivenciales, ambas con soportes teóricos presentados también el capítulo de marco teórico; tales como: Portellano (s/f), con ejercicios de relajación en el ámbito educativo, Vallés (1994) con su Método EOS Programas de Refuerzo de las Habilidades Sociales- II.

Para la Parte II Clima Familiar y Parte III Mi Red Social, se consideró para la creación de los ejercicios la orientación de la psicología sistémica dirigidos a la familia, considerando los genogramas familiares, la escultura familiar y a la red social en la escuela. En relación a este aspecto para el presente programa se han considerado los aportes de Gómez; Munuera; Prado & Rodríguez (2005) de “Orientación, Consejería y Psicoterapia Familiar” de la Segunda Especialidad” Arequipa; Hellinger (2005) ”Ordenes del amor”; McGoldrick y Gerson (2005) con su modelo teórico de los. “Genogramas en la Evaluación Familiar” también Simon, Stierlin & Wynne, (2002) “Vocabulario de Terapia Familiar”; Olvera & Bolzmann (2005) “La manzana no cae lejos del tronco” Aula de Pedagogía sistémica. Argentina; Parellada, (2005) “Pedagogía Sistémica: Escuela, familia,” Pascual (2005) “Pertenencia y Orden: aplicando la pedagogía sistémica a la tutoría de secundaria” Aula de Pedagogía sistémica; Pastor (2005) “Actitudes para pensar, sentir y actuar de una forma sistémica” Artículo sobre pedagogía Sistémica” y también ejercicios creados por la propia autora de la presente investigación.

h. Construcción del programa

A.) Selección de las partes del programa

Parte I: “Mi yo” orientada en base a la propia estructura del Inventario de inteligencia emocional Bar-On: NA, distribuida en todas las sesiones. Agente educativo alumno.

Parte II: “Clima familiar” orientada al propio agente educativo alumno pero visualizándose dentro de su núcleo familiar.

Parte III: “Mi red social” desde la visión del agente educativo alumno como enfoca su mundo personal y camino al éxito hacia su institución educativa y en su red social con su contexto sociocultural.

B.) Diseño de las sesiones

Fueron diseñadas en base a esas tres orientaciones del programa referidas a las partes ya mencionadas. y con los lineamientos teóricos considerados convirtiendo los indicadores teóricos para convertirlos en indicadores metodológicos y concluir en los ítems y actividades incluidas en las sesiones dando lugar así a las sesiones del programa y a la validez teórica (Muratta, Pareja, & Matalinares, 2012).

C.) Materiales

Se consideraron:

- Las sesiones impresas en fichas A4 y colocadas en un folder individual para cada alumno(a) referente a las 22 sesiones impresas.
- Cada sesión impresa al final tenía su propia autoevaluación.
- Material audiovisual creado para la Parte I “Mi yo” y presentado al inicio de las sesiones con el televisor del aula.

Estructurado para 22 sesiones más el pre y post test son en total 24 sesiones, considerando dos criterios: el primero orientado por el Aprendizaje por Descubrimiento de Bruner y el criterio del Sistema Educativo Peruano de considerar el trimestre para las evaluaciones de sus educandos, obviamente con las evaluaciones de proceso que también se han considerado en el presente programa por sesión.

La estructura de las sesiones se basaron en la estructura del Inventario de inteligencia emocional para niños de Bar-On. y las sesiones que se trabajaron aspectos familiares se ha considerado el enfoque holístico sistémico de familia y organizado en tres partes:

Parte I : “Mi yo”

Parte II: “Clima Familiar”

Parte III: “Mi red social”

PARTE I: MI YO

Figura 5. Estructura del Programa “Mirándome a mí mismo” – PAMI y los componentes que se trabajaron en cada sesión.

Sesión	Nombre de la sesión	Intrapersonal	Interpersonal	Adaptabilidad	Manejo del estrés	Estado de Ánimo general
1	“Yo soy así”	X	X	X	X	X
2	“Así funciona mi autoestima”	X	X	X		X
3	“Comunica lo que sientes”	X	X	X	X	
4	“Habilidades de Comunicación Parte I”	X	X	X		X
5	“Habilidades de Comunicación Parte II ”	X	X	X		X
6	“Ser responsables”		X			X
7	“Como expresar una queja”	X	X	X	X	X
8	“Saber decir NO cuando conviene”	X	X	X	X	X
9	“Hacer cumplidos y recibirlos”	X	X			X
10	“Pedir y hacer favores”	X	X			
11	“Controla tus pensamientos”		X		X	X

PARTE II : CLIMA FAMILIAR

Figura 6. Estructura del Programa “Mirándome a mí mismo” – PAMI y los componentes que se trabajaron en cada sesión.

Sesiones	Nombre de la sesión	Intrapersonal	Interpersonal	Adaptabilidad	Manejo del estrés	Estado de ánimo general
12	“Genograma familiar”	X	X	X	X	X
13	“La escultura familiar y la Materia prima”	X	X	X	X	X
14	“Yo y mi sistema familiar”	X	X	X	X	X
15	“Dialogando con mi sistema familiar”	X	X	X	X	X
16	“Los lados fuertes de mi familia; sus aportes y sus defectos ”	X	X	X	X	X
17	“Honrar a los dadores y a los dones”	X	X	X	X	X

PARTE III: MI RED SOCIAL

Figura 7. Estructura del Programa “Mirándome a mí mismo” – PAMI y los componentes que se trabajaron en cada sesión.

Sesiones	Nombre de las sesiones	Intrapersonal	Interpersonal	Adaptabilidad	Manejo del estrés	Estado de ánimo general
18	“Yo y mi red social”	X	X	X	X	X
19	“Dimensiones del entorno de aprendizaje de una familia”.	X	X	X	X	X
20	“Pertenenencia y orden en la escuela”	X	X	X	X	X
21	“Ordenes del amor para el logro de la relación del alumno en el aula”	X	X	X	X	X
22	“Conociéndome a mí mismo: Yo, Mi familia, mi institución educativa y mi red social”	X	X	X	X	X

D.) Material en video

Se ha utilizado para la primera parte correspondiente a “Mi yo” el uso de material en video preparado especialmente para el Programa “Mirándome a mí mismo”, el mismo que se les presentaba haciendo uso de la televisión, material audiovisual de la institución educativa.

E.) Validez del programa.

Cuando se habla en el ámbito psicológico y educativo sobre la validez de un instrumento, se refiere al grado en que mide aquello que afirma medir. Cohen & Swerdliki en 2006 (citados en Muratta et al., 2012) indican que la validez que se aplica a un instrumento, es una estimación sobre qué tan buena es la prueba al pretender medir una determinada variable.

Se habla básicamente de la Percepción Trinitaria referida a la validez de constructo, de contenido y de criterio y Guión en 1980, habla de “validez de sombrilla” porque cualquier otra validez se encuentra dentro de ella. Hay varias maneras de aproximarse al proceso de validación entendido como un proceso de obtener y evaluar la validez, lo afirman (Muratta et al., 2012) . Para este caso la validación del Programa “Mirándome a mí mismo” PAMI, se enmarcaría en la validez teórica, donde un enunciado básico para buscar la validez de un instrumento en estudios cualitativos Hansen en 1979, por Pérez en 1998 (citados en Muratta et al., 2012) quienes señalan determinantes para lograr la validez como precisar los conceptos dados por los investigadores que evalúen cualidades de la experiencia humana. Finalmente en relación a la validez considerada para el Programa PAMI, tratados por (Muratta et al., 2012) desde el constructo creado por el autor de un modelo teórico, es con la finalidad de evaluar los niveles reales que las personas experimentan y se trata de obtener la validez, por medio de la utilización del propio enfoque teórico para producir

incrementar una variable psicológica o educativa. Y, Pareja en 2012 (citados en Muratta et al., 2012) ha formulado a nivel lógico, con coherencia y racionalidad la construcción de los ítems validados teóricamente, en base a un sustento de índole bibliográfico.

F.) Evaluación del Programa

El programa PAMI, presenta en cada sesión una Autoevaluación de proceso, midiéndose los indicadores del tema tratado en cada sesión a través de preguntas dirigidas a los alumnos que se encuentran en el programa y cuyas respuestas son escritas al final de la sesión de las fichas que se les entregaba.

3.6. Procedimiento de recolección de datos.

1. Inicialmente, después de realizar las coordinaciones respectivas con la institución educativa y teniendo en consideración los aspectos éticos, se procedió a la administración del pre test, del Inventario de Inteligencia Emocional de Bar-On ICE:NA a todos los alumnos del cuarto y quinto grados de primaria, considerando los criterios de inclusión y exclusión fijados; permitiendo así, recolectar la parte inicial de la información.
2. Seguidamente se procedió a aplicar el programa “Mirándome a mí mismo” a los alumnos todos fueron comprendidos como grupo experimental, debido a indicación del cuerpo directivo de la institución.
3. Posteriormente, en la sesión 24 se aplicó el post test, el mismo Inventario de Inteligencia Emocional de Bar-On ICE:NA, a los alumnos correspondientes al grupo experimental.
4. Se procedió a chequear que el grupo como muestra depurada haya cumplido los requisitos de: No haber sido anulado el resultado del inventario aplicado sea en el pre test o post test, haber participado en las 22 sesiones con la ejecución de sus respectivas fichas completas incluyendo las autoevaluaciones que cada sesión incluía. De tal manera de una

población objetivo de 205 alumnos quedó depurada en 75 alumnos del cuarto y quinto grados de primaria de una institución educativa particular en Lima.

3.7. Técnicas de procesamiento y análisis de datos

1. Se organizó la información recolectada en una base de datos, luego se exportó los puntajes al programa informático SPSS versión 21, donde se conllevó el procesamiento estadístico, con los procedimientos inicialmente de la estadística descriptiva, utilizándose la frecuencia y los porcentajes para caracterizar la muestra. Las medias y desviación estándar para el grupo experimental antes y después de la aplicación del programa.
2. Continuando con la estadística inferencial como antesala a la obtención de los resultados comparativos se conllevó la Prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov (KS) permitiendo decidir el uso de estadísticos paramétricos para realizar la prueba de diferencia de medias en el caso del cociente emocional total, interpersonal y manejo del estrés; pero por lo contrario se decidió por el uso de estadísticos no paramétricos para el caso del cociente emocional intrapersonal, estado de ánimo general y adaptabilidad. Así también, para el análisis de los resultados inferenciales, se hizo uso de la prueba de Wilcoxon (Z) para grupos relacionados y comparar las medias antes y después de aplicado el programa.
3. Luego, se procedió a discutir los resultados con base en los hallazgos previos y las propuestas teóricas, para concluir con el informe final.

CAPITULO IV

RESULTADOS

A continuación se presentan el análisis de los resultados, en la primera parte se incluyeron los estadísticos psicométricos del test: La estimación de la confiabilidad y la validez del Inventario de inteligencia emocional de Bar-On utilizado como instrumento en la recolección de datos de la muestra. En la segunda parte, se incluyen los estadísticos descriptivos de las variables de estudio y en la tercera parte los estadísticos inferenciales para realizar la comprobación de hipótesis.

En los estadísticos descriptivos se consignan los estadísticos de tendencia central: Media, mediana, moda, desviación típica, varianza, mínimo puntaje y máximo puntajes. Asimismo se presentan las figuras que evidencian los cambios obtenidos en las puntuaciones antes y después de aplicado el programa experimental. En los estadísticos inferenciales, iniciándose con la prueba de normalidad de los datos obtenidos y la prueba t de Student para muestras independientes. Estos últimos estadísticos, permiten comprobar las hipótesis específicas planteadas por la presente tesis.

4.1. Resultados psicométricos del Inventario de Inteligencia emocional de Bar-On ICE:NA

De acuerdo con los objetivos de la investigación se procedió a realizar la estimación de la confiabilidad y la validez del Inventario de Inteligencia Emocional de Bar-On:NA, utilizado como instrumento en la recolección de datos de la muestra.

a) Confiabilidad del Inventario de inteligencia emocional de Bar-On

En cuanto a la confiabilidad se calculó mediante los coeficientes de consistencia interna indica al grado en que todas las escalas del inventario miden consistentemente el mismo constructo. La consistencia interna fue medida con el Alfa de Cronbach (α), que es la sumatoria general de los coeficientes que varían entre 0.00 (confiabilidad muy baja) y 1.00 (confiabilidad perfecta). La consistencia interna de una escala particular es función tanto de la calidad de los ítems como de la validez de las respuestas del evaluado. Esta operación se realizó en cada una de las escalas del inventario (Intrapersonal, Interpersonal, Manejo del estrés, Adaptabilidad y Ánimo general).

Se observa que se obtuvo un coeficiente alfa de 0.688, para el Inventario de Cociente emocional de Bar-On lo cual indica un nivel medio de fiabilidad. En la tabla 4, se observó que el coeficiente alfa de Cronbach disminuye si se elimina cualquiera de las escalas del inventario. Asimismo la correlación elemento-total (escala-inventario) varía entre 0.401 y 0.506.

Asimismo teniendo en cuenta el criterio para aceptar o rechazar la correlación ítem-test corregida, la cual debe ser mayor o igual a 0.20 (Nunnally & Bernstein, 1995). Las correlaciones elemento-total (escala-inventario) varían entre 0.401 y 0.506, por lo tanto

todas obtienen correlaciones significativas con el puntaje total del inventario, siendo la escala más discriminativa la denominada ánimo general ($r = 0.506$).

Tabla 4. Variación del coeficiente alfa de Cronbach.

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
INTRAPERSONAL	417.57	1185.737	.401	.658
INTERPERSONAL	417.50	1164.290	.463	.630
MANEJO DE ESTRÉS	400.90	1098.837	.426	.651
ADAPTABILIDAD	427.54	1192.906	.461	.631
ANIMO GENERAL	414.74	1284.322	.506	.625
Alfa de Cronbach = 0.69				

b) Validez del Inventario de Inteligencia Emocional de Bar-On

En primera instancia se exploraron las correlaciones entre las escalas, con el propósito de establecer si los puntajes obtenidos en cada una de las escalas se encuentran relacionadas entre sí, además si estos puntajes se relacionan con el puntaje total obtenido en la prueba. En segunda instancia se realizó el análisis factorial de las escalas del inventario para determinar si estas pertenecen a un único factor (inteligencia emocional).

c) Relación entre las escalas del Inventario de Inteligencia Emocional de Bar-On

Se observa en la tabla 5, que en las correlaciones entre las escalas de los componentes del Bar-ON ICE:NA con el coeficiente emocional total, los coeficientes van desde un mínimo de .249 hasta un máximo de .429 mostrándonos correlaciones significativas ($p < 0.01$) entre los componentes del instrumento. En el caso de las correlaciones de las escalas con el coeficiente estas son significativas ($p < 0.01$) y oscilan entre 0.563 hasta 0.692.

Tabla 5. Coeficiente de correlación de Pearson entre las escalas del componentes del ICE de Bar-On y Coeficiente Emocional Total.

	INTRA- PERSON AL	INTER- PERSON AL	MANEJO DEL ESTRÉS	ADAPTA- BILIDAD	ANIMO GENERA L	CET
INTRAPERSONAL	1	.290**	.284**	.268**	.300**	.563**
INTERPERSONAL		1	.274**	.429**	.305**	.692**
MANEJO ESTRÉS			1	.249**	.420**	.679**
ADAPTABILIDAD				1	.360**	.647**
ANIMO GENERAL					1	.646**
CET						1

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

d) Análisis factorial del Inventario de Inteligencia Emocional de Bar-On

Con el propósito de identificar si escalas Intrapersonal, Interpersonal, Manejo del estrés, Adaptabilidad y Ánimo general son componentes de un solo factor se procedió en primer lugar a calcular la determinante de la matriz de correlaciones intertest con respecto al modelo hipotético que supone las correlaciones de cero a uno. En la tabla 6 se observa que la medida de adecuación muestral es igual a 0.751, que con el test de esfericidad de Bartlett arroja un valor igual a 1033.324, cuyo nivel de significación es 0.000; resultados que justifican el análisis factorial.

Tabla 6. Test de esfericidad de Bartlett para adecuación del análisis factorial, de Bar-On.

Medida de adecuación muestral de KMO	.751
Test de esfericidad de Bartlett Chi-cuadrado aproximado	156.806
gl.	10
Sig.	.000

En la tabla 7, se presentan los resultados de la factorización mediante el análisis de principales componentes obteniendo los pesos totales (eigenvalues) y pesos relativos (% de varianza para cada factor hipotético para el modelo de 1 variable. Se observó que 1 factor supera el valor de 1 (criterio de aceptación de un factor). Lo que demuestra la existencia de un factor en concordancia con el inventario de cociente emocional de la existencia del constructo inteligencia emocional compuesto por 5 componentes.

Tabla 7. Análisis de principales componentes de Bar-On.

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	2.276	45.518	45.518	2.276	45.518	45.518
2	.842	16.843	62.362			
3	.745	14.895	77.257			
4	.608	12.165	89.422			
5	.529	10,578	100,000			

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

De acuerdo con los resultados presentados en las tablas 4, 5, 6 y 7, se comprueba que el Inventario de Cociente Emocional de Bar-On, presenta validez de constructo y confiabilidad por consistencia interna, en la muestra se sujetos.

4.2. Prueba de normalidad de los datos

La tabla 8, ofrece el estadístico de Kolmogorov-Smirnov, acompañados de sus correspondientes niveles críticos (*Sig.* = *Significación*). El cual permite contrastar la hipótesis nula de que los datos muestrales proceden de una población normal. De acuerdo con los resultados obtenidos en inteligencia emocional y sus componentes se observan niveles críticos mayores a 0.05 (*sig.* > 0.05), antes y después de aplicado el programa en Cociente Emocional Total, Interpersonal y Manejo del estrés, lo que lleva a concluir que estos datos proceden de poblaciones normales. Por el contrario cociente emocional

Intrapersonal, Estado de ánimo general y Adaptabilidad no presentan una distribución normal antes y después de aplicado el programa.

De acuerdo con estos resultados se decidió el uso de estadísticos paramétricos para realizar la prueba de diferencia de medias en el caso del Cociente Emocional Total, Interpersonal y Manejo del estrés. Por el contrario se decide el uso de estadísticos no paramétricos en el caso de Cociente Emocional Intrapersonal, Estado de Ánimo general y Adaptabilidad.

Tabla 8. Prueba de normalidad de los datos.

		Kolmogorov-Smirnov ^a		
		Estadístico	Gl	Sig.
Antes	CE Total	.060	75	.200*
	CE Intrapersonal	.078	75	.200*
	CE Interpersonal	.084	75	.200*
	CE Manejo del Estrés	.086	75	.200*
	CE Adaptabilidad	.073	75	.200*
	CE Animo General	.107	75	.033
	Impresión Positiva	.225	75	.000
Después	CE Total	.069	75	.200*
	CE Intrapersonal	.095	75	.091
	CE Interpersonal	.078	75	.200*
	CE Manejo del Estrés	.067	75	.200*
	CE Adaptabilidad	.098	75	.074
	CE Estado de Animo General	.073	75	.200*
	Impresión Positiva	.216	75	.000

*sig. >0.05

4.3. Análisis de Resultados descriptivos

Se presenta a continuación las tablas descriptivas de la muestra, del grupo experimental considerando el pre experimento (Antes) y el post experimento (Después).

Al observar la tabla 9, se encuentra que en el grupo experimental la media en cociente de inteligencia emocional obtenida antes de la aplicación del programa experimental fue de 193.51 y la desviación estándar 19.974. En el caso de las media en cociente de inteligencia emocional después de la aplicación del programa experimental fue 197.67 siendo la desviación estándar 21.171.

Tabla 9. Medias en inteligencia emocional en el grupo experimental antes y después de la aplicación del programa.

	Cociente de inteligencia emocional	
	A	D
N	75	75
Media	193.51	197.67
DE	19.974	21.171

A=Antes, D=Después.

Al observar la tabla 10 se observan que en el grupo experimental las medias en los componentes de la inteligencia emocional obtenidas antes y después de la aplicación del programa experimental fueron respectivamente en Intrapersonal 101.43 y 103.55; Interpersonal 101.63 y 101.28; Manejo del estrés 116.15 y 122.00; Adaptabilidad 90.61 y 91.37; finalmente en Estado de ánimo general 104.25 y 105.44.

Tabla 10. Medias en componentes de inteligencia emocional en el grupo experimental antes y después de la aplicación del programa.

Cociente de inteligencia Emocional	Antes (n=75)		Después (n=75)	
	M	DE	M	DE
Intrapersonal	101.43	12.465	103.55	12.508
Interpersonal	101.63	12.879	101.28	12.955
Manejo del Estrés	116.15	14.380	122.00	16.345
Adaptabilidad	90.61	11.544	91.37	13.558
Animo General	104.25	10.121	105.44	10.457

a) Resultados según sexo

Al observar la tabla 11, se encuentra que en el grupo experimental la media en cociente de inteligencia emocional obtenida antes de la aplicación del programa experimental fue de 191.14 y la desviación estándar 21.999 en los varones y en las mujeres la media de 195.82 antes con una desviación estándar de 17.77. En el caso de las medias en cociente de inteligencia emocional después de la aplicación del programa experimental fue 197.11 siendo la desviación estándar 21.883 en los varones y en las mujeres fue de 198.21 con una desviación estándar de 20.734.

Tabla 11. Medias en inteligencia emocional en el grupo experimental antes y después de la aplicación del programa, según sexo.

	Cociente de inteligencia emocional			
	Varones (n=37)		Mujeres (n=38)	
	A	D	A	D
Media	191.14	197.11	195.82	198.21
DE	21.999	21.883	17.775	20.734

A=Antes, D=Después

Al observar la tabla 12, se encuentra que en el grupo experimental la media en los componentes de la inteligencia emocional obtenida antes y después de la aplicación del Programa “Mirándome a mí mismo – PAMI” respectivamente fue del componente Intrapersonal en varones 99.92 y 103.32, en Interpersonal 99.95 y 101.16; en Manejo del estrés 115.05 y 120.51: en Adaptabilidad 90.84 y 91.92 y en Estado de Ánimo general 107.08 y 106.68. Para las mujeres sus medias antes y después de la aplicación del Programa “Mirándome a mí mismo – PAMI” respectivamente fue del Componente Intrapersonal 102.89 y 103.76; en Interpersonal 103.26 y 101.39; en Manejo del estrés con

117.21 y 123.45 ; en Adaptabilidad con 90.39 y 90.84 ; y en Estado de ánimo general con 101.50 y 104.24 respectivamente.

Tabla 12. Medias en componentes de inteligencia emocional en el grupo experimental antes y después de la aplicación del programa, según sexo.

Cociente de inteligencia Emocional	Varones (n=37)				Mujeres (n=38)			
	Antes		Después		Antes		Después	
	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE
Intrapersonal	99.92	13.092	103.32	13.068	102.89	11.811	103.76	12.109
Interpersonal	99.95	14.199	101.16	14.330	103.26	11.401	101.39	11.654
Manejo del Estrés	115.05	14.347	120.51	16.614	117.21	14.523	123.45	16.168
Adaptabilidad	90.84	12.749	91.92	12.878	90.39	10.407	90.84	14.342
Animo General	107.08	9.001	106.68	9.174	101.50	10.500	104.24	11.568

b) Resultados descriptivos según grado de estudio

Al observar la tabla 13 se observan que en el grupo experimental las medias en los alumnos del cuarto grado de primaria de la inteligencia emocional obtenidas antes y después de la aplicación del programa experimental “Mirándome a mí mismo – PAMI” fueron respectivamente de 189.79 y 199.93 mientras que los alumnos del quinto grado de primaria la media de la inteligencia emocional obtenida antes y después de la aplicación del Programa “Mirándome a mí mismo – PAMI” fue 195.72 y 196.32 respectivamente.

Tabla 13. Medias en inteligencia emocional en el grupo experimental antes y después de la aplicación del programa, según grado de estudio.

	Cociente de inteligencia emocional			
	4° grado (n=28)		5° grado (n=47)	
	A	D	A	D
Media	189.79	199.93	195.72	196.32
DE	18.980	19.879	20.418	22.003

A=Antes, D=Después.

4.4. Análisis de resultados inferenciales.

En la tabla 14 se presentan los resultados de la prueba de Wilcoxon (Z) para grupos relacionados con el fin de comparar las medianas antes y después de aplicado el programa.

Se observó que el estadístico tiene asociado niveles críticos bilaterales menores a 0.05, en cociente emocional total y en manejo del estrés; por lo tanto se puede rechazar la hipótesis de igualdad de promedios, por lo tanto existen diferencias significativas antes y después de implementar el programa.

Tabla 14. Prueba Wilcoxon para muestras relacionadas, en cociente emocional total, interpersonal y manejo del estrés, antes y después de la aplicación del programa.

	Z	Sig. (bilateral)
CE Total	-1.991	0.047*
CE Intrapersonal	-1.082	0.279
CE Interpersonal	-.235	0.814
CE Manejo del Estrés	-2.929	0.003*
CE Adaptabilidad	-.059	0.953
CE Animo general	-1.057	0.291

n=75

Decisión: De acuerdo con los resultados de la tabla 10, se comprueba la hipótesis general *existe diferencia significativa en cociente emocional, antes y después de aplicado el programa*. Además se comprueba la hipótesis específica, y se concluye que *existen diferencias significativas en cociente emocional manejo del estrés, antes y después de aplicado el programa*. Por el contrario no se comprueban las otras hipótesis específicas en relación a los componentes de la inteligencia emocional.

Decisión: De acuerdo con los resultados de la tabla 12, se comprueba la hipótesis general *existe diferencia significativa en cociente emocional, antes y después de aplicado el programa, en caso de sujetos de sexo masculino*. Además se comprueba la hipótesis específica, y se concluye que *existen diferencias significativas en cociente emocional manejo del estrés, antes y después de aplicado el programa* en hombres y mujeres. Por el contrario no se comprueban las otras hipótesis específicas en relación a los componentes de la inteligencia emocional.

CAPÍTULO V

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Con respecto a la prueba de normalidad de los datos que ofrece el estadístico de Kolmogorov y Smirnov con sus niveles críticos, permiten indicar que los datos muestrales proceden de una población normal para el caso del cociente emocional total y el componente manejo de estrés. Mientras que el componente intrapersonal, estado de ánimo general y adaptabilidad no presentan una distribución normal antes y después de aplicado el programa. Se utilizaron estadísticos paramétricos para realizar la prueba de diferencia de medias en el caso del Cociente Emocional Total, Interpersonal y Manejo del estrés. Por el contrario se usaron estadísticos no paramétricos en el caso de Cociente Emocional Intrapersonal, Estado de Ánimo general y Adaptabilidad; considerándose para la interpretación a partir de la investigación evaluativa que procede de un problema de investigación tecnológico; siendo la ruta más accesible para ingresar al mundo psicológico y emocional del alumno, puesto que para ejecutar un programa se requiere de rigor para estructurar el plan, diseño, creación de las sesiones del programa, evaluación del programa, tratamiento estadístico y el análisis de los resultados hallados. Pérez en 1999 (García, 1994). Además como refiere Briones en 1999 (Sotomayor & Canales, 2000), los resultados

que se presentan son determinados por dos fuentes: 1) Efecto de la estrategia al programa y 2) la influencia de factores ajenos al programa.

Al contrastar la hipótesis principal, la cual señalaba que el programa “Mirándome a mí mismo” PAMI , tiene efectos positivos en la inteligencia emocional en los alumnos de cuarto y quinto grados de primaria de una institución educativa en Lima. La hipótesis se acepta y con ello quedó demostrado que efectivamente el cociente emocional total de los alumnos después de la aplicación del programa se ve incrementado, lo cual condice lo afirmado por Mayer y Salovey (1997) quienes señalan que “trabajar con técnicas de grupo nos permite abordar holísticamente los diversos componentes del modelo de habilidades de la Inteligencia Emocional” (p. 201).

La inteligencia emocional como variable de investigación a través de los diferentes estudios demuestra logros en los resultados y es un tema importante en la formación del educando tanto de básica regular como también para alumnos con necesidades especiales (con Retraso Mental, Autismo, Trastornos específicos del Habla y del Lenguaje, Disturbios emocionales) así lo demuestra la investigación ejecutada por Rivera (2009) inclusive identificar los contenidos para el Currículo, así como se sugiere en este estudio con los hallazgos encontrados en el Programa “Mirándome a mí mismo – PAMI ”. Además hay estudios con otras orientaciones para habilidades sociales en los niveles de resiliencia en los niños víctimas de maltrato intrafamiliar de un Asentamiento Humano en Villa María del triunfo (Lima) para formar habilidades en la construcción de modelos positivos para interactuar con la comunidad Ortiz (2006), en otro Asentamiento humano en Villa Indoamérica, en el distrito también de Villa María del Triunfo, para fortalecer a los alumnos para las habilidades para la vida en la participación sociocultural. Disminuyendo

así los riesgos para evitar los problemas psicosociales y de León (2005) con su programa para el manejo del autoconcepto y la autoestima en niños (as) y adolescentes maltratados y Toledo (2004) al efectuar en su programa de Habilidades sociales de Asertividad de adolescentes de un hospital en Huancayo, todos ellos se encontró un incremento positivo en la inteligencia emocional o en las habilidades sociales.

Como refiere Katz (1987) hay una diversidad de características que son las variables psicológicas así en los programas se evidencian estudios de diferentes estilos y orientaciones metodológicas cuantitativas así como cualitativas con diferentes grupos muestrales en el agente educativo alumno: En instituciones educativas de educación básica regular, en el nivel inicial, primaria, secundaria, superior; investigaciones sobre el campo de la psicología legal con muestra de niños maltratados, de alumnos de educación especial, de educación superior inclusive para formarse como futuros profesionales y psicólogos con el estudio de Qwistgaard (2001) a nivel experimental para desarrollar empatía, desarrollar habilidades emocionales en base a la danza y fortalecer factores protectores en la niñez a través de la Inteligencia Emocional en el agente educativo docentes portadores de estrés, inclusive del Síndrome de Burnout, desarrollar en el docente asertividad. Y, en el agente educativo de los padres de familia capacitándoles mediante técnicas de modificación de conducta sobre las habilidades sociales de sus hijos.

En efecto, estudios internacionales y nacionales, confirman la efectividad de ejecutar programas con el fin de mejorar la inteligencia emocional. Los resultados del presente estudio se condicen con los de Gonzales (2011) quien desarrolló, implementó, analizó y comparó los resultados entre los alumnos españoles con los portugueses; con sesiones dirigidas tanto a padres y docentes obteniendo buenos resultados en relación al

conocimiento e identificación de las emociones. El estudio realizado por (Argulló et, al., 2009) sobre un programa de inteligencia emocional con alumnos de educación primaria de Badajoz (España) y Castelo Franco (Portugal); los citados investigadores, pretendían prevenir efectos nocivos de las emociones negativas y facilitar los cinco componentes del modelo de Bar-On, al igual que en el presente estudio. Los hallazgos indican que los alumnos de primaria mejoraron en conciencia emocional, regulación, autoestima, habilidades socioculturales y habilidades de vida tanto para los profesores y alumnos e inclusive también consiguieron se incremente los conocimientos sobre educación emocional, también (Filella, et. al., 2014) que al igual que el presente estudio encontraron diferencias favorables a nivel total en un programa para educación primaria de ocho centros públicos de Barcelona y Lleida para el nivel medio usaron el Inventario de Bar-On :ICE traducido por Ugarriza y Pajares (2004) con algunas actividades de su programa similares al presente estudio: dinámicas y role play; lo que indica que en España y Perú dichas investigaciones han tenido una orientación similar de trabajo psicológico y que a pesar de ser aparentemente dos culturas diferentes de idiosincrasia, los alumnos de primaria como seres humanos en formación a nivel general buscan lograr metas y encaminar sus vidas para el éxito personal. Los resultados de dichos investigadores españoles (Filella, et, al., 2014) encontraron diferencias favorables en las dimensiones tratadas en su programa al igual que este estudio con el programa “Mirándome a mí mismo” - PAMI

Se observa que el modelo teórico iniciado por Mayer y Salovey (1977) seguido por Reuven Bar-On (2006) se solidifica cada vez más con las investigaciones tanto internacionales, como también nacionales. El estudio de Mauer et. al.(2004), como se citó en Mestre et. al. (2007) después de aplicar un programa de aprendizaje socioemocional, los investigadores

realizaron una comparación de grupos, con una evaluación de investigación longitudinal, para aumentar el aprendizaje social, emocional y académico del alumnado en base a lecciones integrativas a las asignaturas de Lengua y Educación Plástica, con el modelo de Mayer y Salovey. El citado estudio, también tenía la finalidad de que los profesores sean sensibles a los cambios emocionales que evidenciaban sus alumnos y al manejo las emociones del aula. Aspectos que coinciden con en el presente estudio, que considera de suma importancia el papel del docente y el psicólogo en el manejo y control de emociones.

Así lo dio a conocer Morillo (2012) en Castuerras (Badajoz, España), cuando analizó las diferencias de las principales competencias emocionales por género pero desde la visión y perspectiva de los tutores y maestros de especialidad no solo de sus materias básicas sino incluyó profesores del idioma extranjero, Religión y Educación Física, connotando con ello que no solo tomó importancia el investigador Morillo (2012) al maestro central del aula sino también el análisis personal de otros docentes que coadyuvan en la formación holística del alumnado; esta orientación de trabajar la investigación con los profesores también se consideró en este estudio del programa “Mirándome a mí mismo – PAMI”, que se presenta con este informe, cuando se impartieron las sesiones del programa fueron en presencia del agente educativo docente para que así conozcan a sus estudiantes observando sus individualidades y por ende colaborar con mejores elementos de juicio en su formación integral al verse implicados en la investigación de sus alumnos tutorados; conllevando a que los resultados finales se encontró un incremento total en la inteligencia emocional de sus alumnos.

Si bien es cierto, como profesionales se sabe que la infancia y adolescencia son etapas básicas en la formación del ser humano; así también en el sector educativo inicial, primaria y secundaria son etapas académicas y de desarrollo personal importantes; que desde la perspectiva educativa el agente docente cumple un rol necesario en la formación de sus alumnos por ende otros investigadores como:

Gonzales (2011) realizó su primer estudio transfronterizo con alumnos de dos centros educativos particulares en Badajoz (España y en Portugal) con la finalidad de comparar el impacto de las competencias básicas Lingüísticas y Matemáticas, sesiones algunas con docentes y padres de familia, donde observaron logros en la inteligencia emocional (en la Autoestima, Control y Regulación de las emociones) así como en la Resolución de conflictos. El programa del presente estudio si bien los actores principales fueron los alumnos de cuarto y quinto grados de primaria; las sesiones del programa estuvieron acompañadas físicamente por sus tutoras de aula y hubieron sesiones destinadas al sector familiar con su orientación de la psicología sistémica pero desde la perspectiva del propio alumno en ambas investigaciones tanto esta internacional como la del programa de este informe “Mirándome a mí mismo – PAMI”, se evidenciaron mejora en la inteligencia emocional.

El mismo investigador Gonzales, et., al. (2012), se interesaron en analizar el nivel de competencia emocional que poseen los profesores de secundaria, cuyos padres de familia eran de estudios básicos o superiores, estudio transfronterizo que se efectuó entre la Facultad de Educación de la Universidad de Extremadura (España) y la Escuela Superior de Educación del Instituto Politécnico de Castelo Branco (Portugal) con talleres de manejo de la Ansiedad, Autoconcepto, Relajación, Solución de problemas, (Dimensiones y/o

Subcomponentes emocionales que son considerados en el modelo teórico de Reuven Bar-On, autor del instrumento, considerado para la presente investigación. Esto indica, que la labor de desarrollar la inteligencia emocional en los alumnos debe continuar de manera longitudinal con estudios psicológicos y así reforzar con mayor calidad la formación de los educandos insertando en la labor educativa al agente docente.

Asimismo, estudiosos como Cabrera y Peña (2013) han dirigido su trabajo, cuyos hallazgos refuerzan lo encontrado en el presente estudio. Los citados investigadores, utilizando también técnicas vivenciales en estudiantes del tercer grado de primaria de una institución educativa en Vilcacoto-Huancayo, ellos al igual que en la presente investigación, han demostrado que dichas técnicas influyen significativamente en el control de las emociones y a su vez se reducen de manera significativa las conductas inapropiadas de alumnos portadores de emociones de ira, tristeza y miedo. Los investigadores resaltan los efectos positivos de las técnicas vivenciales, ello también se corrobora con el presente estudio, puesto que los ejercicios de relajación que se presentan en este programa “Mirándome a mí mismo – PAMI”, que también recurrió a la vivencia e imaginación; así en el presente estudio se incrementó el cociente emocional total al comparar la evaluación inicial con la de salida.

Del mismo modo, Fernández y Merino (2013) utilizando experiencias vivenciales para mejorar la conciencia emocional en alumnos del sexto grado de primaria, obtienen resultados similares a los de la presente investigación. Evidenciándose que el trabajo de estimulación de la inteligencia emocional, usando experiencias vivenciales, permite un crecimiento holístico en el educando y se convierte en un buen indicador para prevenir severos problemas conductuales, e inclusive, debiera ser considerado un tema básico para

el desarrollo de la Inteligencia Emocional en el planteamiento curricular; tomando en cuenta las investigaciones que ya han focalizado este punto.

Los resultados de la investigación de Sotil et. al. (2008) son similares a los hallados en el presente estudio. Ellos realizaron un Programa para desarrollar la inteligencia emocional en alumnos del sexto grado de primaria de instituciones educativas estatales y no estatales, dicho programa se basó en la estructura del modelo de Bar-On y trabajaron al igual que en la presente investigación con el agente padres de familia.

Temoche (2006) incursiona a través de las Danzas Folclóricas en la Inteligencia Emocional en niñas de 7 años de edad de una institución educativa en Piura, a través de la estrategia del juego, basado en reglas, en pequeños grupos y en grupos grandes, la investigación desarrolla la inteligencia emocional total y el manejo del estrés, resultados que se condicen con los de la presente, como también el estudio de Gonzales et. al. (2012) a través de talleres realizó su programa y el programa PAMI con trabajos vivenciales, utilizando técnicas aplicativas en ambos casos hace que mejore la inteligencia total.

Como se puede ver, las investigaciones sobre el tema de la inteligencia emocional han sido satisfactorias en diferentes ámbitos de acción, inclusive, hay estudios que han ido más allá, no solo en el campo psicológico sino con la neurociencia, tal es el caso de Celdrán y Ferrandiz (2012), quienes estudiaron el reconocimiento de emociones en niños de educación primaria a través de un programa basado en el descubrimiento de la función neuronal en espejo, descubiertas por Rizzolatti a finales del siglo XX como también Levenson y Ruff (1997) quienes acuñaron el término de “*contagio emocional*” a la sincronía fisiológica que se observa al leer las emociones en las fascias de los otros como

también lo indica Kimura en 1999 (Mestre et. al. 2007) al indicar la existencia de una base neurológica para las diferencias cognitivas, cuando los datos que se procesan son las emociones y que éstas pueden ser denominadas asignándoles nombres a los sentimientos, al leer el lenguaje corporal y ser responsable ante los sentimientos. El programa de la presente investigación, utilizó ejercicios con lecturas emocionales, similar a la de los anteriores investigadores. Obviamente como señalan los investigadores mencionados, toda base neuroanatómica va a permitir, con otras zonas cerebrales establecer, no solo el reconocimiento de las emociones, sino poder interpretarlas y ponerlas en práctica en el momento oportuno para así lograr también el control de las mismas, que se estaría dando en el componente de Manejo del estrés; como afirmaban Stone-Mc Cown, Yensen, Freedman & Rideout en 1998 (Mestre et. al., 2007). Por tanto, el modelo de Bar-On (2006) de los cinco componentes y quince subcomponentes como marco teórico ha quedado comprobado con la presente investigación.

Referente a la segunda hipótesis específica relacionada al Componente Interpersonal no se encontraron diferencias, porque en el Centro Educativo se estimula las habilidades sociales con una serie de actividades extra curriculares que realiza el sector del profesorado.

En cuanto a la tercera hipótesis relacionado al Componente emocional sobre el manejo del estrés los resultados de Bar-On (1995) este componente fue el que obtuvo mejor estructura y mejores resultados, tal como se ha presentado en esta investigación. Los resultados descriptivos evidencian que existen diferencias entre los puntajes promedios del Componente Manejo del Estrés a nivel total de 116.15 se incrementa a 122.00 de la inteligencia emocional alcanzado en la evaluación pre-experimental y post experimental en los alumnos varones y mujeres del cuarto y quinto grados de primaria bajo el programa

“Mirándome a mí mismo”- PAMI, en ambos géneros mejora de manera significativa y más en los varones de 105.05 al inicio a 120.51. Estos indicadores en el subcomponente de Control de impulsos se condicen con el estudio de Lantieri y Patti en 1996 (Mestre et. al., 2007) al confirmarse en su programa para la resolución creativa de conflictos en colegios públicos de New York (Estados Unidos) reduciendo la violencia para escuelas portorriqueñas, programa que se trabajó también en las conductas agresivas a medida que iban recibiendo sesiones para aprender a resolver conflictos e inclusive mejoraron en su rendimiento escolar. Los resultados de la presente investigación se condicen con los de (Cabrera & Peña, 2013) quienes también lograron éxitos al manejar las emociones para aprender a solucionar conflictos con técnicas vivenciales activas de componentes lúdico, narraciones, experiencias previas vividas, manejando los alumnos del nivel de primaria las emociones de ira, alegría, tristeza y miedo.

También Montoya (2012) ejecuta un programa de tutoría sobre el control de emociones para desarrollar la asertividad en escolares de primaria en una institución educativa Salesiana de Trujillo con resultados favorables en el Manejo del estrés, se corrobora también esta investigación con la de Palomino (2013) al estudiar la inteligencia emocional con la resiliencia, siendo ésta también una habilidad que estaría manejándose el estrés. La citada investigación se condice con lo hallado en la presente investigación. Si bien es cierto, los docentes como agente educativo, son importantes y necesarios para el desarrollo emocional de sus alumnos, ello implica, que los docentes deben estar emocionalmente tranquilos, sin estrés, sin problemas personales; por ello la investigación de Peña y Extremera (2012) sugiere tomar medidas a favor de los maestros, para que ellos puedan laborar en un clima educativo tranquilo y sosegado emocionalmente; tema que debe tomarse en consideración.

También el agente educativo docente interviene en la formación del educando puesto que su presencia en el aula, no solo es un líder académico sino puede ser modelo indirecto de quizás hasta el proyecto de vida, de búsqueda del éxito personal, un maestro exitoso, puede ser un modelo de cualidades, de equilibrio personal, de personalidad humanitaria en sus alumnos; pero toda persona puede presentar dificultades en algunos casos pasajeros y en otros puede instalarse hasta estrés y tensiones muy severas; por tanto la presencia de los docentes en las investigaciones para estimular la inteligencia emocional, es un agente implicado en la educación emocional de sus alumnos, el programa “Mirándome a mí mismo – PAMI” tuvo como observadores a los tutores y las sesiones fueron ejecutadas en horas escolares destinadas a la tutoría; así también lo conforman los resultados obtenidos internacionalmente por Muñoz (2005) en España, investigación dirigida al profesorado a nivel cualitativo con la técnica de grupo de discusión a través de módulos en educación emocional y con enfoque cualitativo; a nivel nacional Sandoval y Valverde en 2012, con un programa de habilidades sociales en docentes de primaria a través de tres unidades relacionarse con los demás, conociendo los derechos y respuestas asertivas y de Aliaga (2004) al realizar un estudio descriptivo exploratorio para estudiar el perfil de la inteligencia emocional de docentes en educación inicial, habiendo diferencias por tiempo de servicio y de condición laboral y si el docente presenta estrés en demasía también influye su desempeño en el aula pudiendo llegar a presentar indicadores del Síndrome de Burnout como lo trató en su estudio Peña y Extremera (2010) en España quien encontró diferencias significativas entre la inteligencia emocional con profesores de primaria con las dimensiones de Burnout. Así con (Argulló et. al., 2009) en su programa para docentes orientado al concepto de educación emocional, habilidades y conciencia con resultados favorables.

Además, los resultados hallados en la presente investigación respecto de los cocientes emocionales en los Componentes Manejo del estrés y en el interpersonal en el varón, se complementan favorablemente del promedio 99.95 a 101.16 e intrapersonal de 99.95 a 101.16 e intrapersonal de 91.92 a 103.32. Igual en Adaptación de 90.84 a 96.92 los varones presentan la tendencia a mejorar como producto de la aplicación del Programa PAMI. Estos resultados, en base al género, nos indica que no se debe de dejar pasar estos datos y de reforzar el Optimismo y la Felicidad en los educandos en las aulas escolares para que tengan mejores recursos de enfrentarse en la vida y por ende de focalizarlos a la energía psicológica que logre en ellos el éxito personal.

Referente a la cuarta hipótesis específica relacionada al Componente Adaptabilidad no se encontraron diferencias, porque el Centro Educativo brinda otras actividades, permitiendo el proceso adaptativo del educando entre los alumnos y con participación de docentes y padres de familia.

Por último, los alumnos del quinto grado ingresan con mejor promedio 195.72 antes para obtener después 196.32; y los alumnos del cuarto grado ingresan con 189.79 para incrementarse después de la realización del programa en 199.93. Habría que analizar dos aspectos: las etapas evolutivas del ser humano producen maduración e incremento de conductas y desarrollo de las variables psicológicas propias de la evolución, a partir de la influencia de los indicadores socioeducativo que coadyuvan al desarrollo personal incluyendo la inteligencia emocional. Por tanto, si desde los grados iniciales de la escolaridad se implantan y se adaptan los talleres socioemocionales o tutorías de educación emocional en las aulas, éstas podrían ser beneficiosas a nivel de estimulación

emocional, o tal vez prevención emocional y en otros casos de intervención emocional, y contrarrestar otros acontecimientos sociales de descontrol o violencia social.

Referente a la quinta hipótesis específica relacionada al Componente Estado de Ánimo General, que reúne los componentes de Felicidad para sentirse la personas contentas y conformes consigo mismas, en relación a sus vidas y la habilidad para ver la vida de una manera positiva frente a las desavenencias del medio, no se encontraron diferencias.

Referente a la sexta hipótesis, no se encontraron diferencias en relación al sexo; igual resultado también fue evidenciado en la investigación de (Argulló, Filella, Soldevilla & Ribes, 2009) en un estudio de educación emocional en el ciclo medio de educación primaria, donde tampoco hubieron diferencias por género pero sí se incrementó el promedio en los alumnos de cuarto grado de primaria, investigación internacional (España) que enfocó su programa de facilitar la relación consigo mismo y con los demás, mejorar la autoestima, aprender habilidades para la vida y habilidades socioemocionales para los alumnos de tercero y cuarto grados de primaria. Bisquerra en el 2009 acuñó el término de educación emocional por el cual el desarrollo emocional se puede potencializar mediante el proceso educativo en las escuelas; esta orientación también se corrobora con la investigación a través del programa “Mirándome a mí mismo – PAMI”, para desarrollar los componentes de la inteligencia emocional en edad escolar de primaria y preparar a los alumnos para la vida y más aún para prevenir conductas inadecuadas futuras al desarrollar la personalidad tanto en los alumnos varones como mujeres; por tanto, no se encontraron diferencias significativas por género en este estudio así como el de (Argulló et. al., 2009) en España a pesar de ser diferentes realidades socioculturales.

Referente a la séptima hipótesis, no se encontraron diferencias en relación al grado de instrucción tanto a nivel inferencial.

Es necesario anotar que, las investigaciones internacionales están apuntando a una adecuación curricular a favor de la enseñanza de la inteligencia emocional en las aulas escolares tal es el caso presentado por Rivera (2009) por su investigación documental: Currículo basado en la inteligencia emocional para estudiantes de necesidades especiales en Puerto Rico, con la finalidad de crear una Guía curricular y así incrementar el aprendizaje en los alumnos: de tal manera que el psicólogo responsable del grado desarrolla temas de interés para la formación de los educandos y los profesores de religión lo refuerzan manejando los valores personales.

Reyes (2006) quien realizó un trabajo para ver los efectos de un programa de capacitación de padres de familia en Modificación de conducta sobre las habilidades sociales y la autoestima de sus hijos. También lo demuestra Castillo (2013) al trabajar estrategias de educación emocional “Florecer” y mejorar el clima en el aula; también Rojas y Zavaleta (2012) al aplicar talleres de dinámicas vivenciales para evitar conflictos interpersonales del segundo grado de primaria; Mawer y Brackett en 2004 (Mestre et. al., 2007) lo indican para integrar programas en las Asignaturas de Lengua y Educación Plástica, en las Escuelas de Long Island de New York. Igualmente para Schriver Schwab-Stone y De Falco en 1999; Weissberg Schriver Bose y De Falco en 1997 (Mestre et. al., 2007) realizaron un programa para Kindergarden para el Currículo.

Por último, por tanto, si bien no se ha hecho un programa de inteligencia emocional, para insertar al currículo de la institución educativa, pero se puede tener una visión de

proyección futurista en beneficio de la formación integral del educando, considerándose la inteligencia emocional.

CONCLUSIONES

1- El Programa “Mirándome a mí mismo” PAMI en forma holística, general y completa, incrementa la inteligencia emocional después de la aplicación del programa en los alumnos de cuarto y quinto grados de educación primaria.

2- El Programa “Mirándome a mí mismo” PAMI no se incrementa el componente intrapersonal de la inteligencia emocional en los alumnos de cuarto y quinto grados de educación primaria.

3- El Programa “Mirándome a mí mismo” PAMI no se incrementa el componente interpersonal de la inteligencia emocional en los alumnos de cuarto y quinto grados de educación primaria.

4- El Programa “Mirándome a mí mismo” PAMI no produce incremento en el componente adaptabilidad de la inteligencia emocional en los alumnos de cuarto y quinto grados de educación primaria.

5- El Programa “Mirándome a mí mismo” PAMI produce un incremento en el componente manejo del estrés de la inteligencia emocional en los alumnos de cuarto y quinto grados de educación primaria.

6- El Programa “Mirándome a mí mismo” PAMI no produce incremento en el componente estado de ánimo general de la inteligencia emocional en los alumnos de cuarto y quinto grados de educación primaria.

RECOMENDACIONES

1. Los resultados del presente estudio, no solo se debe orientar a la labor actual del psicólogo; además, se debe continuar con el trabajo en conexión con la realidad y problemáticas socioculturales que rodea a nuestra niñez y adolescencia peruana (inferencias mencionadas en el acápite de la formulación del problema) y que se derivan por el presente estudio, lo que conlleva a buscar psicólogos investigadores comprometidos para el cambio social, sabiendo así que todo cambio positivo es progreso, es desarrollo, es evolución.
2. Con los resultados del programa, sin duda alguna, se espera que futuros investigadores incentivados por la investigación aplicada, se pueda convertir este trabajo en un estímulo para sucesivos estudios de la misma línea investigativa como también efectuar actividades y acciones específicas dirigidas al desarrollo emocional del alumno(a) no solamente para el cuarto y quinto grados de primaria sino ampliar la cobertura a todo el nivel de primaria, y así coadyuvar a la formación integral del educando peruano y por ende el avance de la investigación psicológica en nuestro país.

3. En el campo mismo de la investigación se incentiva a los profesionales interesados en estudios aplicados, que permitan desarrollar habilidades y competencias sociales de la persona mediante sesiones estructuradas y sistematizadas en base al marco conceptual considerado por el autor(es) del instrumento que hagan uso.
4. Sugerir que la inteligencia emocional sea un tema psicológico que se inserte en el Diseño Curricular Peruano, que pueda ser abordado por los profesionales psicólogos en la hora de tutoría, para el nivel inicial, primaria y secundaria; de tal manera, la sociedad podrá tener para un futuro ciudadanos maduros holísticamente y con mejores habilidades emocionales para afrontar la vida y buscar el éxito.
5. Incentivar la realización de investigaciones aplicadas elaborando programas, considerando la variable dependiente de la inteligencia emocional en las instituciones educativas y dirigido a los tres agentes educativos; alumnos, docentes y padres de familia.
6. Considerar más estudios de inteligencia emocional orientados a la elaboración de programas y estrategias, como un medio preventivo y de estimulación emocional integral en la niñez para evitar en un futuro conductas antisociales o de consumo de sustancias psicoactivas en la adolescencia fortaleciendo los factores protectores y las habilidades para enfrentar la vida con otros enfoques como la (investigación cualitativa con técnicas de la entrevista u observación participante) o con otros modelos teóricos.

7. Motivar a los docentes en su práctica educativa a la investigación sobre la inteligencia emocional, haciendo uso de estrategias para la formación integral al educando, iniciándose desde la educación inicial.
8. Incentivar que las UGELES, los gobiernos regionales educativos y las diferentes modalidades de la educación tanto pública como privada. se preocupen no solo de capacitar a los docentes y personal directivo en temas propios de su accionar pedagógico sino en los aspectos afectivos y de su personalidad.
9. Participación multisectorial con un enfoque multidisciplinario en las profesiones que se involucran de manera holística para un Plan Nacional, sobre este tema de la inteligencia emocional.
10. Reforzar el componente interpersonal en los alumnos de la muestra puesto que su media se ha mantenido en los resultados del presente estudio, posiblemente con ejercicios más activos y con seguimiento en este componente.

REFERENCIAS

- Alarcón, R. (2008). *Métodos y diseños de investigación del comportamiento*. Lima, Perú: Universidad Ricardo Palma.
- Arakaki, M; Idiaquez, L; Flores, C; Kanashiro, Y; Naldos, J; Siu, S; & Zapater, M; (2001). *Dinámicas Grupales para todas las edades*. Lima, Perú: Ediciones Amigo.
- Aliaga, A. (2004). *Inteligencia emocional de docentes de educación inicial en el distrito de los Olivos*. (Tesis de Maestría). Universidad Inca Garcilaso de la Vega, Lima, Perú.
- Agulló, M; Filella, G; Soldevilla, A & Ribes, R. (2009). *Evaluación de la educación emocional en el ciclo medio de Educación Primaria*. *Revista de Educación* 354, Enero 2011 pp-pp 765-783.
- Alcauino, C; Benzi, G; Castro, C; Hernández, D; Hernández, C; Hernández, A; Martel, P; Osorio, E; Pereira, C; Saldías, C; Saldívar,F; Sepúlveda, M; Silva, C; Suárez, C; Sepúlveda, A; Vieyra, M; (2012) *Psicoterapia evolutiva constructivista en niños y*

adolescentes. Métodos y Técnicas Terapéuticas. Juegos, imágenes, diálogos, Imaginería. Santiago de Chile: Praxis, Universidad de Santiago.

Ausubel, D. (1983). *Teoría del aprendizaje significativo*. Recuperado de <http://www.educainformática.com.ar/docentes/artículo/educación/Ausubel/index.html/>

Bar-On, R (2000). *I C E Inventario de Cociente Emocional de Bar-On Test para la medida de la Inteligencia Emocional para niños.* Lima: Perú.

Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of Emotional Social Intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, supl, pp-pp 13-25. University of Texas Medical Branch, United State of American.

Bello, D. & Ibañez, P. (2006). *Aplicación de un Programa de Habilidades Sociales para mejorar las relaciones interpersonales de los alumnos y alumnas del V ciclo de Especialidad de Educación primaria en el Instituto Superior Pedagógico "Indoamérica"* (Tesis de Maestría). Universidad César Vallejo, Trujillo, Perú.

Buendía, L; Colás, M. & Hernández, F, (1998). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía.* Madrid, España: Mc Graw-Hill.

Cabrera, C. & Peña, J. (2013). *Técnicas vivenciales en el control de emociones en estudiantes del tercer ciclo del nivel primaria de una Institución Educativa de Anexo de Vilcacoto-Huancayo.* (Tesis de maestría). Universidad César Vallejo. Trujillo, Perú.

- Castillo, V. (2013). *Estrategias de educación emocional. Florecer para mejorar el clima social en el aula de los estudiantes del sexto grado de primaria de la Institución Educativa Np. 80002 Antonio Torres Araujo. Trujillo-2013.* (Tesis de pregrado). Universidad César Vallejo, Trujillo, Perú.
- Castro, J. (2010). *Inteligencia emocional, Autoconciencia, Ajuste de personalidad, Adaptación de conducta y Calidad de vida de los estudiantes universitarios de la Facultad de Psicología de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega.* (Tesis doctoral). Universidad César Vallejo, Trujillo, Perú.
- Cautela, J. & Groden, J. (1987). *Técnicas de Relajación.* Manual práctico para adultos, niños y educación especial. Research Press Company, Illinois, EEUU. Barcelona, España: Ediciones Martínez Roca.
- Ccolican, H. (1997). *Métodos de investigación y estadística en psicología.* (2ª ed.). México D.F.: El Manual Moderno.
- Celdrán, J. & Ferrandiz, C. (2012). Reconocimiento de emociones en niños de educación primaria: Eficacia de un programa educativo para reconocer emociones. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology.* Murcia, España: EOS.
- Chagray, S. (2001). *Programa de promoción y fortalecimiento de factores protectores en niños y púberes.* (Tesis de pregrado) Universidad de San Martín de Porres. Lima, Perú.

Cherniss, C. (2014). *Emotional Intelligence, What it is. Why it matters?* Recuperado de <http://www.eiconsotium.orgt/research/whatisemotional-inteligence.htm>. Citado 27 octubre 2014).

Corilloclla, D. (2007). *Programa de habilidades sociales en un grupo de niños del Asentamiento Humano 19 de Julio Villa María del Triunfo*. (Tesis de pregrado). Universidad de San Martín de Porres, Lima, Perú.

Cova, C. (2013). *Estrategias de enseñanza y de aprendizaje empleadas por los (as) docentes de Matemáticas y su incidencia en el rendimiento académico de los (as) estudiantes del 4to año del Liceo Bolivariano "Creación Cantarrana" Período 2011-2012, Cumaná Estado Sucre*. (Tesis de pregrado). Universidad de Oriente, Sucre, Bolivia.

Dabas, E. (1998). *Redes sociales, familias y escuela*. (1ª ed.). Dabas, E. Buenos Aires, Paidós: Argentina : Paidós Cuestiones de educación.

Elías, M; Tobías, S. y Friedlander, B. (2001). *Educación con inteligencia emocional*. Barcelona: España: Plaza Janes.

El Manual Moderno. (2010). *Manual de estilos de publicaciones de la American Psychological Association* (6ª ed.). Distrito Federal, México: Manual Moderno.

- Esteban, M. (2008). *Revista Venezolana de Educación Guilar: Las ideas de Bruner, de la Revolucion Cognitiva a la Revolucion cultural*. Educere, Vol 13, Número 44, Enero-Marzo 2009 pp (235-241) Universidad de los Andes- Venezuela.
- Fernández, S; Merino, V. (2013). *Taller pedagógico de experiencias vivenciales para mejorar la conciencia ambiental en los estudiantes de sexto grado de educación primaria de la Institución Educativa Pedro M. Ureña, Trujillo-2013* (Tesis de maestría). Universidad César Vallejo. Trujillo, Perú.
- Filella, G; Agulló, M; Pérez N; & Oriol, X. (2014). Resultados de la aplicación de un programa de educación emocional en Educación primaria. *Estudios sobre educación, Vol.26*, pp-pp 125-147. Gómez España: Universidad de Lleida.
- García, V; Barrio, J., Bartolomé, M., Bernal, A., Dendaluze, I., García, J., Husen, T., Jornet, J., Landsheere, G., De Landsheere, V., López, E, Naval, C., Pérez, R., Ruiz,J., Suárez, J., Tejedor, F. & Yela, M. (1994). *Problemas y métodos de investigación en educación personalizada*. Madrid, España: Huertas - Fuenlabrada.
- Gaspar, C. (2015). *Efectos del programa PRM en la inteligencia emocional de un grupo de estudiantes dentro del marco prospectivo de Universidad saludable*. (Tesis de maestría). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.
- Gómez, F.; Munuera, P; Prado, J. y Rodríguez, A. (2005). *Orientación, Consejería y Psicoterapia Familiar*. Arequipa, Perú: Universidad Nacional de San Agustín.

- Gonzales, J. (2011). *Investigación Transfronteriza sobre un programa de inteligencia emocional con alumnos de educación primaria de Badajoz (España) y Castelobranco (Portugal). Análisis de la eficacia del programa en alumnos de Badajoz.* Gozales, J. España: Departamento de Educación de la Universidad de Extremadura.
- Gonzales, J; Merchan, I. y Candelas, E (2012). Análisis de la eficacia de un Programa de Inteligencia Emocional con profesores de Educación Secundaria de Badajoz. *International Journal of Developmental an Educational Psychology INFAD. Vol 3, N. 1- pp.29-38, ISSN: 0214-9877.*
- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional ¿Por qué es más importante que el cociente intelectual?* Buenos Aires, Argentina: Javier Vergara.
- Hellinger, B. (2005). *Órdenes del amor.* (3ª ed.). Cursos seleccionados de Bert Hellinger. Barcelona, España: Herder.
- Hendricks, G. y Wills, R. (1995). *Creatividad y desarrollo emocional. El enfoque transpersonal.* (1ª ed.). Michigan University.
- Hernández, R. Fernández, C. & Baptista, M. (2006). *Metodología de la Investigación.* . 5º edición. México DF : Mc Graw-Hill, Interamericana.
- Katz, L. (1987). *La educación Inicial y el maestro. Programas, desarrollo y trabajo de grupo.* Distrito Federa, México: Trillas

- León, S. (2005). *Efectos de un Programa Pre-Educativo de Autoestima y Autoconcepto en niñas, niños y adolescentes maltratados del Cono Norte de Lima* (Tesis de maestría en Educación con mención en conducta irregular. Universidad Femenina del Sagrado Corazón. Lima, Perú.
- Mantilla, J. (2017) Programa “Creando mi propio Yo” y sus efectos en la personalidad creadora en alumnos de quinto y sexto grado de educación primaria – Trujillo. Tesis para obtener el Título Profesional de Licenciado en Psicología. Universidad César Vallejo de Trujillo.
- Martonell, J. (1996). *Psicoterapias: Escuelas y conceptos básicos*. Madrid, España: Pirámide.
- McGoldrick, M. & Gerson, R. (2005). *Genogramas en la evaluación familiar*. (5ª ed.). Madrid, España: Gedisa.
- Mestre, J., & Fernández, P. (2007). *Manual de inteligencia emocional*. Madrid, España: Pirámide.
- Miravel, J; Carhuapoma, M. & Espinoza, F. (2009). *Efectos del Programa de Estrategias de Asertividad sobre las Relaciones interpersonales de los estudiantes del quinto grado de educación secundaria de dos instituciones educativas de la Región Huánuco-2009* (Tesis de maestría). Universidad César Vallejo, Trujillo, Perú.

- Montoya, J. (2012). *Programa tutorial en control de emociones para el desarrollo de la Asertividad en los estudiantes del quinto grado de educación primaria de la Institución Educativa Salesiano San José – Trujillo* (Tesis de maestría). Universidad César Vallejo, Trujillo, Perú.
- Morillo, M. (2012). *Diferencias de género en la Inteligencia emocional de alumnos/as de primer ciclo de primaria desde la perspectiva de los docentes* (Tesis para el Grado de Educación primaria). Universidad Internacional de la Rioja. Madrid, España.
- Muñoz, M. (2005). *Resultados de la Implementación de un Programa de Educación Emocional desde una perspectiva cualitativa*. Madrid, España: Universidad del País Vasco.
- Muratta, R., Pareja, A.C. & Matalinares, M. (2012). *Construcción de Instrumentos para Psicología y Educación*. Lima, Perú: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Obiols, M. (2005). Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de educación emocional en un centro educativo Redalyc. Sistema de Información Científica. Red de Revistas científicas de América Latina, El Caribe, España y Portugal. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, Vol. 19 (Número 3), pp-pp 137-152.
- O'Connor & Mc Dermott (2005). *Introducción al pensamiento sistémico. Recursos esenciales para la creatividad y la resolución de problemas*. Barcelona, España: Urano

- Ortiz, V. (2006). *Programa de habilidades para la vida en un grupo de niños del Asentamiento Humano Villa Indoamérica 7ma Zona de Nuevo Milenio del distrito de Villa María del Triunfo*, (Tesis de pregrado). Universidad San Martín de Porres, Lima, Perú.
- Palomino, L. (2013) *Inteligencia emocional y Resiliencia en relación con el Proyecto de vida en alumnos de educación secundaria de la Institución Educativa Estatal Andrés Bello y la institución Educativa Particular "Santísimo Sacramento" del distrito de San Martín de Porres*. (Tesis doctoral). Universidad César Vallejo, Trujillo, Perú.
- Parellada, Ch. (2005). *Pedagogía sistémica: Escuela, familia, Cuaderno de Pedagogía* (N° 360) pp-pp. 1-2). Setiembre. Barcelona, España.
- Pascual, J. (2005). *Pertenencia y orden: aplicando la pedagogía sistémica a la tutoría de secundaria*. Madrid, España: Aula de pedagogía sistémica.
- Peña, M. & Extremera, N. (2010). *Inteligencia emocional percibida en el profesorado de primaria y su relación con los niveles de burnout e ilusión por el trabajo (engagement)*. Málaga, España Doi 1: 10-4438/1988-592X-RE-2010-359-109
- Portellano, J. (s/f). *La disgrafía. Concepto, Diagnóstico y Tratamiento de los trastornos de la escritura*. Madrid, España: CEPE.

- McGoldrick, M. & Gerson, R. (2005). *Genogramas en la evaluación familiar*. Barcelona, España: Limpergraf.
- Purizaga, (2007). *Programa de fortalecimiento de habilidades para la vida en un grupo de escolares del tercero al quinto de secundaria de la Institución Educativa Miguel Grau Seminario del distrito de la Perla- Callao*. (Tesis de pregrado). Universidad de San Martín de Porres, Lima, Perú.
- Qwistgaard, A. (2001). *Investigación Inteligencia emocional y empatía evaluación y desarrollo”* (Tesis doctoral) Universidad Inca Garcilaso de la Vega, Lima, Perú.
- Renom, A. (2007). *Educación emocional. Programa para educación primaria (6-12 años)*. Madrid, España: Wolters Kluwer.
- Reyes, A. (2006). *Los efectos de un Programa de Capacitación de Padres de familia en Técnicas de Modificación de Conducta sobre las Habilidades Sociales y el nivel de Autoestima de sus hijos*. (Tesis de maestría). Lima, Perú: Universidad Inca Garcilaso de la Vega.
- Rivera, L (2009). *Investigación documental: Currículo basado en la inteligencia emocional para estudiantes con necesidades especiales*. Tesis de maestría en Educación con especialidad en Educación Especial Universidad Metropolitana de Puerto Rico.

- Riveros, M. (2013) *Relación entre factores sociodemográficos, salud mental positiva y Alexitimia en estudiantes ingresantes a una universidad privada del norte del país.* (Tesis de doctorado en Psicología). Lima, Perú: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Rojas, J. & Zavaleta, E. (2012). *Aplicación del Taller Dinámicas vivenciales para contribuir a la Dimensión del nivel de conflictos interpersonales en los estudiantes de segundo grado de educación primaria de la I.E.P. San José del Niño Jesús, Huanchaco-Trujillo 2012* (Tesis de maestría). Universidad César Vallejo, Trujillo, Perú.
- Sánchez, H. & Reyes, C. (2006) *Metodología y diseños en la investigación científica*., Lima, Perú, Lima: Editorial Visión Universitaria.
- Sánchez, M. (2008). *Inteligencia emocional autoinformada y ajuste perceptivo en la familia. Su relación con el clima familiar y la salud mental* (Tesis doctoral) Universidad de Castilla, La Mancha Cuenca, España.
- Sandoval, M. & Valverde, R. (2012). *Influencia del programa de habilidades Sociales “Respetándonos mutuamente”* (Tesis de maestría). Universidad César Vallejo, Trujillo, Perú.
- Shriver, Schwab-Stone & De-Falco (1999). Weissberg, Shriver, Bose & De-Falco (1997) (citados Mestre, J, & Fernández, P, Cap. 9. 210 p.) *Manual de inteligencia emocional.* Madrid, España: Pirámide.

- Simon, F. Stierlin, H. & Wynne, L. (2002). *Vocabulario de Terapia Familiar*. Barcelona, España: Gedisa.
- Sito, L. (2008). *Efectos de un Programa de Habilidades Sociales en los niveles de resiliencia en niños víctimas de maltrato intrafamiliar* (Tesis doctoral). Universidad Inca Garcilaso de la Vega, Lima, Perú.
- Sotil, A; Escurra,L; Huerta,R; Rosas, M; Campos, E. & Llanos, A. (2008). Efectos de un programa para desarrollar la inteligencia emocional en alumnos del sexto grado de educación primaria. *Revista II Psi Vol. 1* (Nº- 2) pp-pp 55-65. 11ISSN electrónica: 1609-7475 -. Lima, Perú: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Sotomayor, & Canales, (2000). *Evaluación de programas y proyectos educativos*. Lima, Perú: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Stone-Mc Cown, Jensen, Freedman y Rideout (1998). (citado en Mestre, J, & Fernández, P, 1997) *Manual de inteligencia emocional*. Madrid, España: Pirámide.
- Távora, L; & Torres, M. (2012). *Efectos de un Programa de refuerzo de las habilidades sociales considerando la inteligencia emocional*. (Tesis de maestría). Universidad Femenina Sagrado Corazón, Lima, Perú.

- Temoche, E. (2006). *Efectos de un Programa de Danzas Folclóricas en la Inteligencia Emocional en niñas de siete años de edad de un colegio Particular de Piura*. (Tesis de maestría), Universidad Femenina Sagrado Corazón, Lima, Perú.
- Toledo, J. (2004). *Efectos de un Programa de habilidades sociales en la asertividad de adolescentes de un hospital de Huancayo*. (Tesis de maestría). Universidad de San Martín de Porres, Lima, Perú.
- Trinidad, M. (2008). *Inteligencia emocional autoinformada y ajuste perceptivo en la familia. Su relación con el clima familiar y la salud mental*. (Tesis doctoral) Universidad de Castilla, La Mancha, Cuenca, 2008. I.S,B.N, Ediciones de la UCLM.
- Turpo, J. (2014) *Cultura Oragnizacional, imagen institucional y Calidad de los Servicios educativos según la percepción de los alumnos, padres, docentes y público externo de la Universidad Peruana Unión*. (Tesis de doctorado en Educación) Universidad Peruana Unión, Lima, Perú.
- Ugarriza, N., Pajares, L. (2002). *Adaptación y estandarización del Inventario de Inteligencia emocional de Bar-On ICE: NA, en niños y adolescentes*. Manual Técnico. Lima, Perú:
- Valderrama, R. (2008). *Habilidades Sociales e inteligencia emocional en adolescentes mujeres de colegio particular mixto y colegio particular de mujeres de Lima*, (Tesis de pregrado) Universidad de San Martín de Porres, Lima, Perú.

Valles, A. (1994) *Método EOS Programas de Refuerzo de las Habilidades Sociales- II.*

Madrid, España: EOS.

Vargas, J. (2002). *Autoestima y sus relaciones interpersonales.* Lima, Perú: Instituto de

Investigación, Universidad San Martín de Porres.

Vizcarra, C. (s/f) *Elementos de Investigación. (Antología).* Lima, Perú: Instituto Nacional

de Investigación y Desarrollo de la Educación. INIDE

ANEXOS

ANEXO A

GLOSARIO TÉCNICO

Amor y orden

Hellinger (2005) indica que en toda interrelación humana se dan órdenes afectivas pre-determinadas para el amor; y éste se da cuando se toma conciencia del orden. Por tanto, si el orden se conoce permitirá que exista el amor con la perspectiva de lograr las metas y de ser auténtico y con respeto, pero si el amor es ciego al no conocer las órdenes produce un actuar con errores en el sendero de la vida. De tal manera, el amor genera efectos tanto benéficos como de sanación para uno mismo como también para los demás.

Comunicación digital – Comunicación analógica

Simon, F.B. ; Stierlin, H & Wynne, L. C. (2002) tratan sobre los estilos de la comunicación humana que pueden ser de dos tipos: Analógicos y digitales, que implican el uso de diferentes signos y símbolos lingüísticos. En la comunicación digital no hay una similitud entre el signo expresado y su significado; un ejemplo ilustrativo es la palabra donde el signo que se utiliza está tácito y basado en la semiótica. En la comunicación analógica existe una relación entre lo que se quiere expresar y la forma como lo hace la persona, equivale al lenguaje no verbal, basado en las señas, el ritmo, el tono de voz, entre otros indicadores. En la digital, su sintaxis es complicada y en la analógica es más sencilla y limitada.

Constelación familiar / Configuración de los hermanos

Simon, F.B. ; Stierlin, H & Wynne, L. C. (2002) refieren que Walter Toman (1976) fue uno de los primeros exponentes en el estudio de las relaciones internas que se dan dentro del núcleo familiar entre los hermanos. Trata de la tipología de los hermanos, del hijo mayor y el menor en relación con los estilos de personalidad que ellos son portadores, dando así a la constelación familiar; de tal forma que los hijos primogénitos o mayores tienden a ser los hermanos que dan indicios de saber diferenciar el bien del mal, son los que ayudan a la crianza de sus hermanos menores y son inclusive personajes vinculados a la triangulación y a la delegación. Mientras que los hijos últimos son más protegidos por los progenitores y por ser menores no asumen responsabilidades de cuidados ni toman decisiones a nivel familiar. A partir de esto, en la vida conyugal dentro de una pareja que ocupan sistémicamente diferentes posiciones en una constelación, los padres se complementan; mientras que si ocupan la misma posición suele generar una gran proximidad emocional y puede ocasionarse una rivalidad.

El amor

Hellinger, B. (2005) cuando trata sobre el tema del amor indica que el amor se encuentra dentro del orden y éste es previo al amor. El amor se desenvuelve en un esquema organizado; si se desea cambiar el orden a través del amor de forma forzosa se fracasa. El amor queda subordinado al orden y después prospera; es así, como cuando una semilla se nutre, crece y se hace una hermosa planta.

Escultura familiar

Simon, F.B. ; Stierlin, H & Wynne, L. C. (2002) consideran a la escultura familiar como un instrumento de diagnóstico, además de ser una técnica psicoterapéutica que permite ver de manera objetiva y espacial las configuraciones que ocupan los integrantes de una familia, dependiendo de tres aspectos: La proximidad o lejanía, la estructura jerárquica y los estilos de comunicación no verbal. Esta técnica fue creada en Estados Unidos por los años de 1960 por Duhl y otros (Duhl, Kanton y Duhl, 1973) Papp (1976) y otros (Papp, Silverstein y Carter, 1973) y Satir (1972) quienes estimularon la popularidad de esta estrategia tanto de diagnóstico como en psicoterapia. Esta técnica de la estructura familiar está bien relacionada con el psicodrama que permite representar las constelaciones familiares tanto actuales como pasadas, ligadas al lenguaje no verbal que permite observar el equilibrio de las relaciones intrafamiliares, las coaliciones, las alianzas y la jerarquía de autoridad a nivel sistémico.

Dimensiones familiares – Modelo Circumplejo

Simon, F.B. ; Stierlin, H & Wynne, L. C. (2002) indican que en este Modelo Circumplejo, las familias son evaluadas a través de las dimensiones de cohesión, adaptabilidad equivalente al cambio y a la comunicación para expresar como se desarrolla la dinámica familiar; así lo afirman Olson, Russell y Sprenkle (1973). La dimensión cohesión implica la proximidad excesiva dando como consecuencia un apego demasiado y por otro lado la carencia excesiva dará como consecuencia el desapego. Hay variables psicológicas de características emocionales como: Lazos emocionales, coaliciones, límites, amigos, espacio, toma de decisión e intereses. En la dimensión adaptabilidad, implica el nivel de flexibilidad sea ésta restringida o excesiva. Por último, este modelo elaborado por Olson y sus colaboradores es una base auxiliar de diagnóstico y para especificar las acciones precisas de una terapia.

Ecología / Ecosistema

Simon, F.B. ; Stierlin, H & Wynne, L. C. (2002) describen etimológicamente la ecología que proviene del griego Okos que significa Hogar, villa; siendo la ciencia cuya finalidad es investigar la relación que existe entre el organismo y su medio ambiente, su contexto. Su principio fundamental de la ecología se refiere a que una unidad para sobrevivir nunca es un organismo unitario sino un conjunto conformado por todos los organismos de un sistema con sus respectivas relaciones internas y con el contexto ambiental. La terapia familiar es ecológica y las estrategias de intervención versan en producir un cambio en las relaciones entre el sujeto con sus sistemas siendo estos sistemas esenciales para la supervivencia. (estos sistemas son: La familia, los amigos del mismo grupo etario, vecinos entre otros). Este enfoque ecológico a nivel sistémico fue ideado por el científico forestal inglés A. G. Tansley (1935). Hay precursores en la investigación ecológica moderna en la teología natural entre los siglos XVII y XVIII, dicha orientación teleológica indicaba una armonía, un equilibrio dinámico concluyente basado en la energía interna por sobrevivir entre los diferentes seres vivos. La terminología de ecología fue inicialmente utilizado por Halckel (1866). Los biólogos usaron dichas directrices de visión holística indicaron que en la actualidad un sistema ecológico es un organismo a un nivel superior. Una idea central de este sistema ecológico ha influido en la terapia familiar, versa que no es una relación lineal-casual con su contexto y que toda alteración al sistema ecológico influirá negativamente a los participantes del sistema. Batenson (1972) formula, refiriendo que: La unidad para sobrevivir en ética o en el enfoque evolucionista no es ni el organismo ni la especie sino más bien el sistema donde vive el ser vivo y si éste se destruye el sistema también fenecerá.

Enseñanza de la pedagogía sistémica

En Parellada, Ch. (2005) Angélica Olvera dice: En el parámetro de la pedagogía sistémica se enseña el respeto y el amor por la vida, ambos se inician en la propia persona es un hecho de reconocer el amor tal cual es, como indica el autor Maturana en su biología del conocer y del amar hacia los seres queridos que nos dieron la vida y los que estuvieron antes de nosotros, con el interés de dejarnos lo mejor posible; y así se continúa con el

futuro de la vida, sea cual fuese su rol a desempeñar y si es como profesor éste permitirá orientar a los jóvenes a nivel generacional.

Genograma familiar

Mc Goldrick, M, & Gerson, R. (2005) El genograma es un gráfico especializado para plasmar el árbol familiar a nivel psicológico que da datos informativos sobre los integrantes de una familia de por lo menos tres generaciones y sus relaciones interpersonales; de tal manera es una Gestalt completa sobre las normas familiares e hipótesis sobre cómo una dificultad clínica puede ser evaluada en base al contexto familiar y su desarrollo evolutivo a través del tiempo.

Inteligencia emocional- Concepto

Pareja, A.C.(2015) conceptualiza la inteligencia emocional como: La inteligencia emocional la podremos considerar como el resultado de todo un desarrollo holístico de procesos cognitivos tanto básicos como superiores y personales del ser humano como: autoconcepto, autoestima, conocimiento de sí mismo, emociones, adaptación, autocontrol conductual y del estrés, sentirse conforme consigo mismo y con los dotes de su vida personal; todo ello holísticamente generaría una energía interna que lo impulse a lograr los objetivos planteados en la interacción del individuo con su contexto social, por más aparente difíciles e incansables para vencerlos y por ende tener una vida de realización personal y óptima. (Pareja, A.C. , 2015).

Honrar y tomar a las propias familias de origen y a los propios padres

Pascual, J. (2005) refiere que se debe de incentivar a través de las actividades y los contenidos educativos para que los alumnos y familias honren sistemáticamente a su familia. Honrar a las figuras parentales implica aceptarlos y amarlos tal como son ellos, siendo los lazos familiares los más fuertes, desde una visión sistémica.

Jerarquía

Hellinger, B. (2005) indica que todo grupo humano presenta en su estructura una jerarquía originada desde que se da la pertinencia y el que llegó antes tiene prioridad al que vino posteriormente; ello se da tanto a nivel familiar como en las empresas.

La familia es un sistema y el centro escolar es un sistema

Pascual, J. C. (2005) indica que la familia, con la institución educativa son sistemas con sus propias características como el de pertenecer al grupo aunque esta pertenencia es por un tiempo. Ambos sistemas poseen sus propias leyes y órdenes, características y éstas básicamente son dos: La pertenencia (todo integrante dentro de un grupo tiene el derecho de reconocimiento, de aquí parte el principio de inclusión en la educación y el segundo principio es la jerarquía, de tal forma que el que llega primero tiene prioridad sobre el que llega después.

Órdenes del amor para el logro de la relación

Olvera, A & Bolzmann, T. (2005) cuando se refiere de Bert Hellinger indica que Hellinger menciona tres condiciones para alcanzar esta relación:

El primer orden, corresponde a la vinculación referida a que todo niño nace en un hogar y no interesa de qué manera crece ni cómo son sus progenitores; el hijo sólo sabe que pertenece y en ese vínculo se encuentra el amor y por éste vínculo afectivo el hijo es capaz hasta de sacrificar su vida.

El segundo orden, es el equilibrio entre el dar y el tomar, donde todos los sistemas humanos poseen la tendencia y la necesidad de equilibrarse, es una ley natural.

Hay que establecer la diferencia entre un varón y una mujer en el aspecto de pareja. Una pareja tiene la necesidad de equilibrar entre el dar y el tomar, pero entre los padres y los hijos no puede haber equilibrio de la misma manera debido a que los progenitores dan y los hijos toman; además nunca los hijos pueden retribuir lo que sus figuras parentales les dieron porque en este equilibrio está la influencia del tiempo y además el orden se encuentra dentro de una jerarquía aquellos que llegaron antes darán a los que vinieron después; esto se da con la relación fraternal.

El tercer orden, está referido a que todo grupo tiene: Normas, reglas, convicciones, rituales y tabúes, habiendo órdenes unas visibles y otras invisibles.

Para que una relación sea exitosa debe de estar, éstas tres condiciones que se ejecutan a la vez.

Órdenes del amor aplicado al sistema educativo institucional

Olvera, A & Bolzmann, T. (2005) deducen que:

1. Toda institución escolar es una agrupación de personas con sus propias relaciones y características.
2. El colegio tiene un conjunto de sistemas: Cuerpo directivo, maestros, padres de familia, alumnos y cada uno de ellos con sus propios sistemas familiares. Se genera entre todos los vínculos con el objetivo de pasar las enseñanzas a través del tiempo generacional.

Paradigma sistémico-fenomenológico

Parellada, Ch. (2005) indica que la Pedagogía sistémica es un método educativo basado en el paradigma sistémico fenomenológico, su evaluación se basa en Bert Hellinger mediante sus Constelaciones Familiares. Es fenomenológico porque se centraliza en el campo energético cuando se representa a los miembros de la familia, éstos son ubicados espacialmente cuando se empieza a vivenciar sensaciones sin tomar el tiempo en que se vivió esa vivencia. Se trata de una práctica dinámica relacionada a lo que acontece en cada campo de interacción y que en el ambiente educativo se le denomina campo de aprendizaje. Es sistémico porque todos los campos del conocimiento se nutren y el social por ende es también de la familia porque indica que todos los miembros están íntimamente relacionados unos con otros a través de dinámicas específicas, interviniendo así los conceptos de totalidad, circulación y retroalimentación.

Pedagogía sistémica

Parellada, Ch. (2005) refiere que es un término utilizado dentro del contexto educativo y por lo tanto es necesario mirar los principios que son la base de sustentación de órdenes del amor para que sirva de orientación en la labor escolar. Así lo importante del orden, es quién está antes y quien está después, ello tendría que ver con la vinculación a través de las generaciones. También estaría la importancia del lugar, donde cada quien mira lo que le corresponde, aquí involucra las funciones del padre, madre, maestro de los que pertenecen a la administración y los hijos reciben, los maestros ofrecen y los estudiantes toman. El valor de la inclusión en oposición a la exclusión donde el aula es un ambiente de comunicación, donde todos tienen un lugar de pertenencia. El peso como las culturas de origen, aspecto que involucra la fidelidad al contexto de donde la persona, proviene, pudiéndose llamar la conciencia. La significatividad de las interacciones, todos los integrantes de un sistema están relacionados con los otros, influyendo así en el bienestar personal y grupal.

Psicología del YO.

Simon, F.B. ; Stierlin, H & Wynne, L. C. (2002)

En la psicología del Yo se da importancia en el desarrollo de la persona, la autoestima para lograr sobrevivir y la forma de conseguirlos depende de los procesos y de la evaluación intrapsíquica como también la interacción y negociaciones de reconocimiento dentro del ámbito familiar.

Reconciliarse con la propia historia y académica

Pastor, A. (2005) Es una reconciliación afectiva, en el corazón comprendiendo a las personas que nos incentivan a la gratitud. Y en el área académica se encuentran los excluidos. Es necesario que los profesores tengan interés por conocer el historial de sus alumnos, ordenar y sanar los vínculos tanto de la familia como del rendimiento, desarrollando imágenes internas que motivan la paz; de tal manera se fomenta la vida de los seres queridos y tomar cada uno, por su propia vida y por ende, es valiosa la reconciliación.

Sistemas familiares

Parellada, Ch. (2005) Hellinger analizó que en el sistema familiar se dan ciertos desórdenes, frecuentemente relacionados con la exclusión de ciertos miembros por su propio estilo de reaccionar y que en un futuro otro miembro familiar por fidelidad y por amor al integrante excluido, tomaría el rumbo de la tarea o direccionalidad de vida del que fue excluido; en este sentido un amor ciego, donde las emociones van más allá de la conciencia. A partir de estos indicadores lo denominó órdenes del amor, que posibilita la oportunidad de percibir esos desórdenes familiares con la oportunidad de intervenir a nivel sistémico y fenomenológico que permita a la persona tener frente a sí misma una imagen diferente a de su antecesor familiar.

Terapia familiar conductista

Simon, F.B. ; Stierlin, H & Wynne, L. C. (2002) Este enfoque terapéutico se basa en una función de principios específicos de aprendizajes operacionales; basado en las teorías del intercambio social y la psicología cognitiva (Bandura).

Trabajo lúdico-creativo

Vargas, J. (2002) Posibilita exteriorizar de manera más espontánea y natural las vivencias de cada persona, permitiendo la toma de conciencia para una modificación de actitud.

ANEXO B

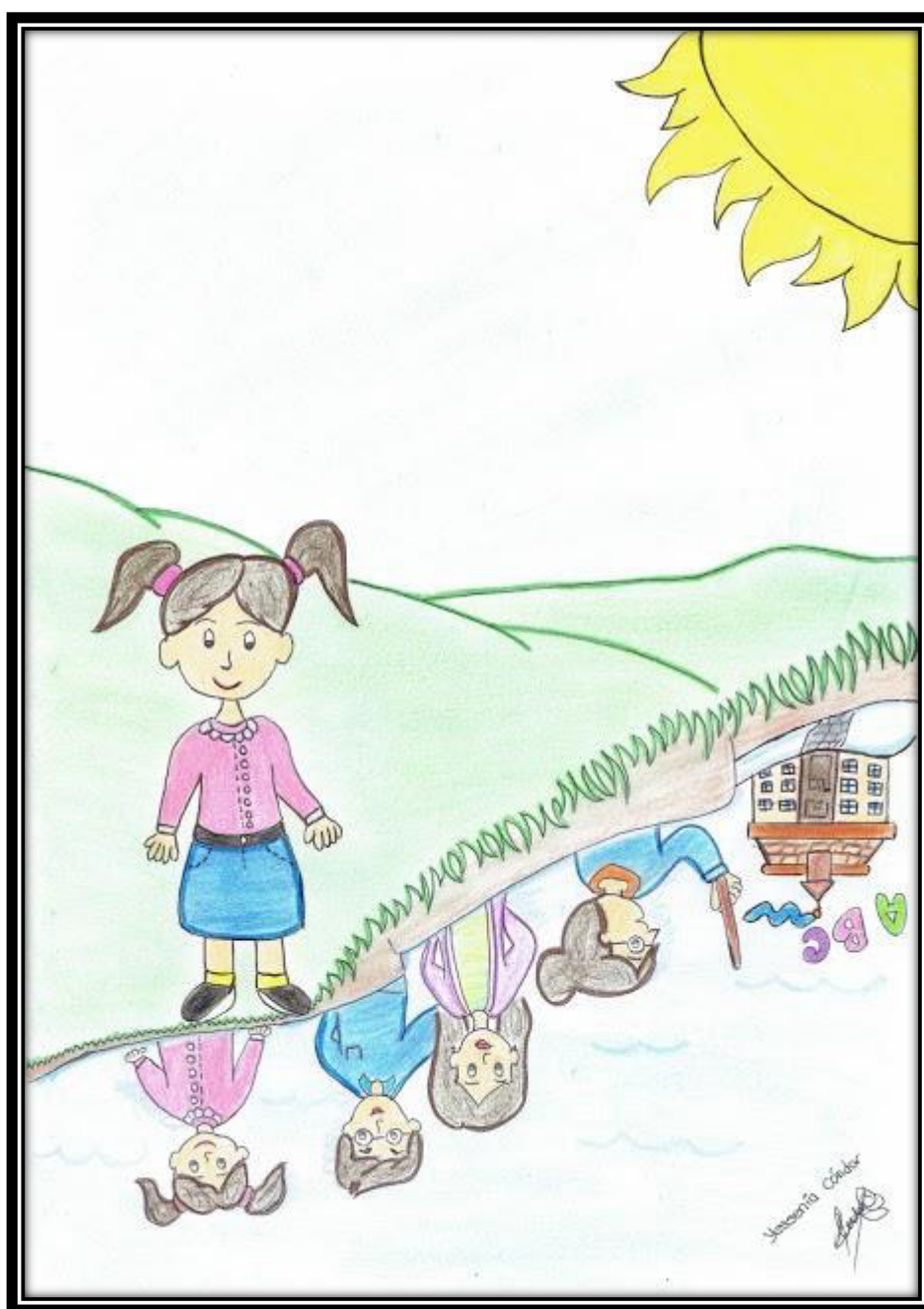
MANUAL DEL PROGRAMA “MIRÁNDOME A MÍ MISMO” PAMI



Mirándome a mí misma

Mi Yo Familiar

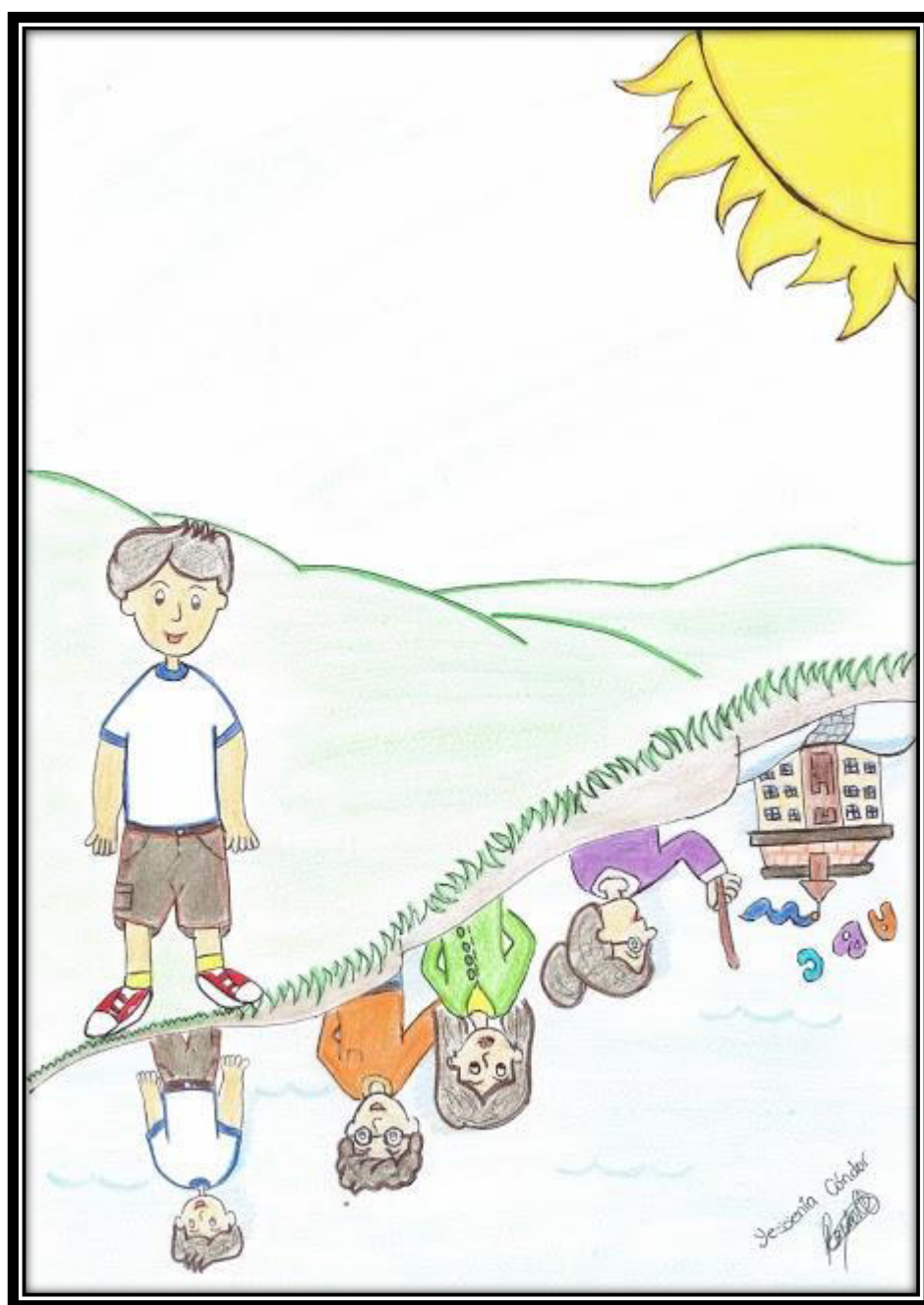
Mi Red Social – Escuela



Mirándome a mí mismo

Mi Yo Familiar

Mi Red Social – Escuela



MANUAL DEL PROGRAMA

“MIRÁNDOME A MÍ MISMO”

AUTORA: Mg. Ana Cecilia Pareja Fernández.

El Programa PAMI “Mirándome a mí mismo”, posee veinticuatro sesiones, siendo la primera sesión la Prueba de Entrada y la veinticuatro la Prueba de Salida. La estructura interna del programa se basa primero, en el modelo desarrollado por BarOn, y autor del instrumento utilizado para la presente investigación, el Inventario de Inteligencia Emocional para niños y adolescentes. Cabe resaltar que cada sesión, presenta en su configuración interna actividades que van en un inicio la relajación física, ejercicios de imaginación psicológica con ejercicios emocionales orientados a los siguientes componentes y subcomponentes emocionales: *El componente emocional Intrapersonal* con sus subcomponentes: (Comprensión emocional de sí mismo-CM, Asertividad-AS, Autoconcepto-AC, Autorrealización-AR, Independencia-IN). *El componente emocional Interpersonal*, con sus subcomponentes: (Empatía-EM, Relaciones Interpersonales-RI y Responsabilidad Social-RS). *El componente emocional Adaptabilidad*, con sus subcomponentes:(Solución de problemas-SP, Prueba de la Realidad-PR, Flexibilidad-FI). *El componente emocional, Manejo del estrés* (Tolerancia al estrés-TE, Control de Impulsos-CI) y *el último componente emocional, Estado de Ánimo general* (Felicidad-FE y Optimismo-OP). Además, se complementa con el enfoque sistémico para desarrollar conductas emocionales en la familia y ejercicios tanto de relajación como de imaginación han sido aprendidos en la formación psicológica de la autora.

DATOS DE FILIACIÓN :**NOMBRES Y APELLIDOS.....****FECHA DE NACIMIENTO.....****EDAD****GRADO DE INSTRUCCIÓN****INSTITUCION EDUCATIVA.....****FECHAS DE TRABAJO****EXAMINADORA**

SESIONES DEL PROGRAMA PAMI

Sesión de Pre test

Objetivo : “Aplicar la prueba de Entrada pre Test ”

Objetivo Específico : “Evaluar la inteligencia emocional del grupo y obtener su perfil de entrada”

I PARTE : MI YO

Primera Sesión: “Yo soy así”

Objetivo Específico: “Incrementar conductas emocionales orientadas a los componentes y subcomponentes: Intrapersonal: Comprensión emocional de sí mismo (CM), Autoconcepto (AC), Autorrealización (AR); Interpersonal: Relaciones interpersonales (RI), Empatía (EM); Adaptabilidad: Solución de problemas (SP); Manejo del estrés: Tolerancia al estrés (TE) y Estado de ánimo general: Felicidad (FE) y Optimismo (OP) ”.

Segunda Sesión: “Así funciona mi autoestima”

Objetivo Específico: “Incrementar conductas emocionales orientadas a los componentes y subcomponentes: Intrapersonal: Comprensión emocional de sí mismo (CM), Asertividad (AS), Autoconcepto (AC), Independencia (IN), Autorrealización (AR), Interpersonal: Relaciones interpersonales (RI), Responsabilidad social (RS); Adaptabilidad: Prueba de la realidad (PR); y Estado de ánimo general: Felicidad (FE)”.

Tercera Sesión: “Comunica lo que sientes”

Objetivo Específico: “Incrementar conductas emocionales orientadas a los componentes y subcomponentes: Intrapersonal: Comprensión emocional de sí mismo (CM), Autoconcepto (AC), Independencia (IN); Interpersonal: Empatía (EM), Relaciones interpersonales (RI), Responsabilidad social (RS); Adaptabilidad: Solución de problemas (SP); Manejo del estrés: Tolerancia al estrés (TE), Control de impulsos (CI)”.

Cuarta Sesión: “Habilidades de comunicación Parte I”

Objetivo Específico: “Incrementar conductas emocionales orientadas a los componentes y subcomponentes Intrapersonal: Asertividad (AS), Autorrealización (AR); Interpersonal: Relaciones interpersonales (RI); Adaptabilidad: Prueba de la realidad (PR); Estado de ánimo general: Felicidad (FE), Optimismo (O)”.

Quinta Sesión: “Habilidades de comunicación Parte II”

Objetivo Específico: “Incrementar conductas emocionales orientadas a los componentes y subcomponentes Intrapersonal: Comprensión emocional de sí mismo (CM), Asertividad (AS), Autorrealización (AR); Interpersonal: Relaciones interpersonales (RI); Adaptabilidad: Solución de problemas (SP), Prueba de la realidad (PR, Flexibilidad (FL)); Estado de ánimo general: Felicidad (FE), Optimismo (OP)”.

Sexta Sesión: “Ser responsables”

Objetivo Específico: “Incrementar conductas emocionales orientadas a los componentes y subcomponentes: Interpersonal: Empatía (EM), Responsabilidad social (RS); Estado de ánimo general: Felicidad (FE), Optimismo (OP)”.

Séptima Sesión: “Cómo expresar una queja”

Objetivo Específico: “Incrementar conductas emocionales orientadas a los componentes y subcomponentes Intrapersonal: Asertividad (AS); Interpersonal: Relaciones interpersonales (RI); Adaptabilidad: Flexibilidad (FL)); Manejo del estrés: Tolerancia al estrés (TE); Estado de ánimo general: Felicidad (FE), Optimismo (OP)”.

Octava Sesión: “Saber decir NO cuando conviene”

Objetivo Específico: “Incrementar conductas emocionales orientadas a los componentes y subcomponentes Intrapersonal: Asertividad (AS); Interpersonal: Responsabilidad social (RS); Adaptabilidad: Solución de problemas (SP), Prueba de la realidad (PR); Manejo del estrés: Control de impulsos (CI); Estado de ánimo general: Felicidad (FE), Optimismo (OP)”.

Novena Sesión: “Hacer cumplidos y recibirlos”

Objetivo Específico: “Incrementar conductas emocionales orientadas a los componentes y subcomponentes Intrapersonal: Asertividad (AS); Interpersonal: Relaciones interpersonales (RI); Estado de ánimo general: Felicidad (FE)”.

Décima Sesión: Pedir y hacer favores”

Objetivo Específico: “Incrementar conductas emocionales orientadas a los componentes y subcomponentes Intrapersonal: Asertividad (AS); Interpersonal: Empatía (EM), Relaciones interpersonales (RI), Responsabilidad social (RS)”.

Décima primera Sesión: “Controla tus pensamientos”

Objetivo Específico: “Incrementar conductas emocionales orientadas a los componentes y subcomponentes Interpersonal: Solución de problemas (SP), Manejo del estrés: Tolerancia al estrés (TE) ; Estado de ánimo general: Felicidad (FE) y Optimismo (OP)”.

III PARTE : CLIMA FAMILIAR

Décima segunda Sesión: “Genograma familiar”

Objetivo Específico: “Incrementar conductas emocionales orientadas a los componentes y subcomponentes: Intrapersonal: Comprensión emocional de sí mismo (CM), Autoconcepto (AC), Autorrealización (AR); Interpersonal: Relaciones interpersonales (RI), Empatía (EM); Adaptabilidad: Solución de problemas (SP); Manejo del estrés: Tolerancia al estrés (TE) y Estado de ánimo general: Felicidad (FE) y Optimismo (OP)”.

Décima tercera Sesión: “La Escultura familiar y la materia prima”

Objetivo Específico: “Incrementar conductas emocionales orientadas a los componentes y subcomponentes: Intrapersonal: Comprensión emocional de sí mismo (CM), Autoconcepto (AC), Autorrealización (AR); Interpersonal: Relaciones interpersonales (RI), Empatía (EM); Adaptabilidad: Solución de problemas (SP); Manejo del estrés: Tolerancia al estrés (TE) y Estado de ánimo general: Felicidad (FE) y Optimismo (OP)”.

Décima cuarta Sesión: “Yo y mi sistema familiar”

Objetivo Específico: “Incrementar conductas emocionales orientadas a los componentes y subcomponentes: Intrapersonal: Comprensión emocional de sí mismo (CM), Autoconcepto (AC), Autorrealización (AR); Interpersonal: Relaciones interpersonales (RI), Empatía (EM); Adaptabilidad: Solución de problemas (SP); Manejo del estrés: Tolerancia al estrés (TE) y Estado de ánimo general: Felicidad (FE) y Optimismo (OP)”.

Décima quinta Sesión: “Dialogando con mi sistema familiar”

Objetivo Específico: “Incrementar conductas emocionales orientadas a los componentes y subcomponentes: Intrapersonal: Comprensión emocional de sí mismo (CM), Autoconcepto (AC), Autorrealización (AR); Interpersonal: Relaciones interpersonales (RI), Empatía (EM); Adaptabilidad: Solución de problemas (SP); Manejo del estrés: Tolerancia al estrés (TE) y Estado de ánimo general: Felicidad (FE) y Optimismo (OP)”.

Décima sexta sesión: “Los lados fuertes de mi familia, sus aportes y sus defectos”

Objetivo Específico: “Incrementar conductas emocionales orientadas a los componentes y subcomponentes: Intrapersonal: Comprensión emocional de sí mismo (CM), Autoconcepto (AC), Autorrealización (AR); Asertividad (AS); Interpersonal: Relaciones interpersonales (RI), Empatía (EM); Adaptabilidad: Solución de problemas (SP), Prueba de la Realidad (PR), Flexibilidad (FL); Manejo del estrés: Tolerancia al estrés (TE) y Estado de ánimo general: Felicidad (FE) y Optimismo (OP)”.

Décima séptima sesión: “Honrar a los dadores y a los dones”

Objetivo Específico: “Incrementar conductas emocionales orientadas a los componentes y subcomponentes: Intrapersonal: Comprensión emocional de sí mismo (CM), Autoconcepto (AC), Autorrealización (AR); Asertividad (AS); Interpersonal: Relaciones interpersonales (RI), Empatía (EM); Adaptabilidad: Solución de problemas (SP), Prueba de la Realidad (PR), Flexibilidad (FL); Manejo del estrés: Tolerancia al estrés (TE) y Estado de ánimo general: Felicidad (FE) y Optimismo (OP)”

III PARTE : MI RED SOCIAL

Décima octava sesión: “Yo y mi red social”

Objetivo Específico: “Incrementar conductas emocionales orientadas a los componentes y subcomponentes: Intrapersonal: Comprensión emocional de sí mismo (CM), Autoconcepto (AC), Autorrealización (AR) Interpersonal: Relaciones interpersonales (RI), Adaptabilidad: Flexibilidad (FL); Manejo del estrés: Tolerancia al estrés (TE) y Estado de ánimo general: Felicidad (FE) y Optimismo (OP)”.

Décima novena sesión: “Dimensiones del entorno de aprendizaje de una familia”

Objetivo Específico: “Incrementar conductas emocionales orientadas a los componentes y subcomponentes: Intrapersonal: Comprensión emocional de sí mismo (CM), Asertividad (AS); Interpersonal: Relaciones interpersonales (RI), Empatía (EM); Adaptabilidad: Flexibilidad (FL); Manejo del estrés: Tolerancia al estrés (TE) y Estado de ánimo general: Felicidad (FE) y Optimismo (OP)”.

Vigésima sesión: “Pertenenencia y orden en la escuela”

Objetivo Específico: “Incrementar conductas emocionales orientadas a los componentes y subcomponentes: Intrapersonal: Comprensión emocional de sí mismo (CM), Autoconcepto (AC), Autorrealización (AR); Interpersonal: Relaciones interpersonales (RI), Empatía (EM); Adaptabilidad:

Solución de problemas (SP), Prueba de la Realidad (PR), Flexibilidad (FL); Manejo del estrés: Tolerancia al estrés (TE) y Estado de ánimo general: Felicidad (FE) y Optimismo (OP)”.

Vigésima primera sesión: “Ordenes del amor para el logro de la relación del alumno en el aula”

Objetivo Específico: “Incrementar conductas emocionales orientadas a los componentes y subcomponentes: Intrapersonal: Comprensión emocional de sí mismo (CM), Autoconcepto (AC), Autorrealización (AR); Asertividad (AS); Interpersonal: Relaciones interpersonales (RI), Empatía (EM); Adaptabilidad: Solución de problemas (SP), Prueba de la Realidad (PR), Flexibilidad (FL); Manejo del estrés: Tolerancia al estrés (TE) y Estado de ánimo general: Felicidad (FE) y Optimismo (OP)”.

Vigésima segunda sesión: “Conociéndome a mí mismo: Yo, mi familia, mi Institución educativa y mi red social”

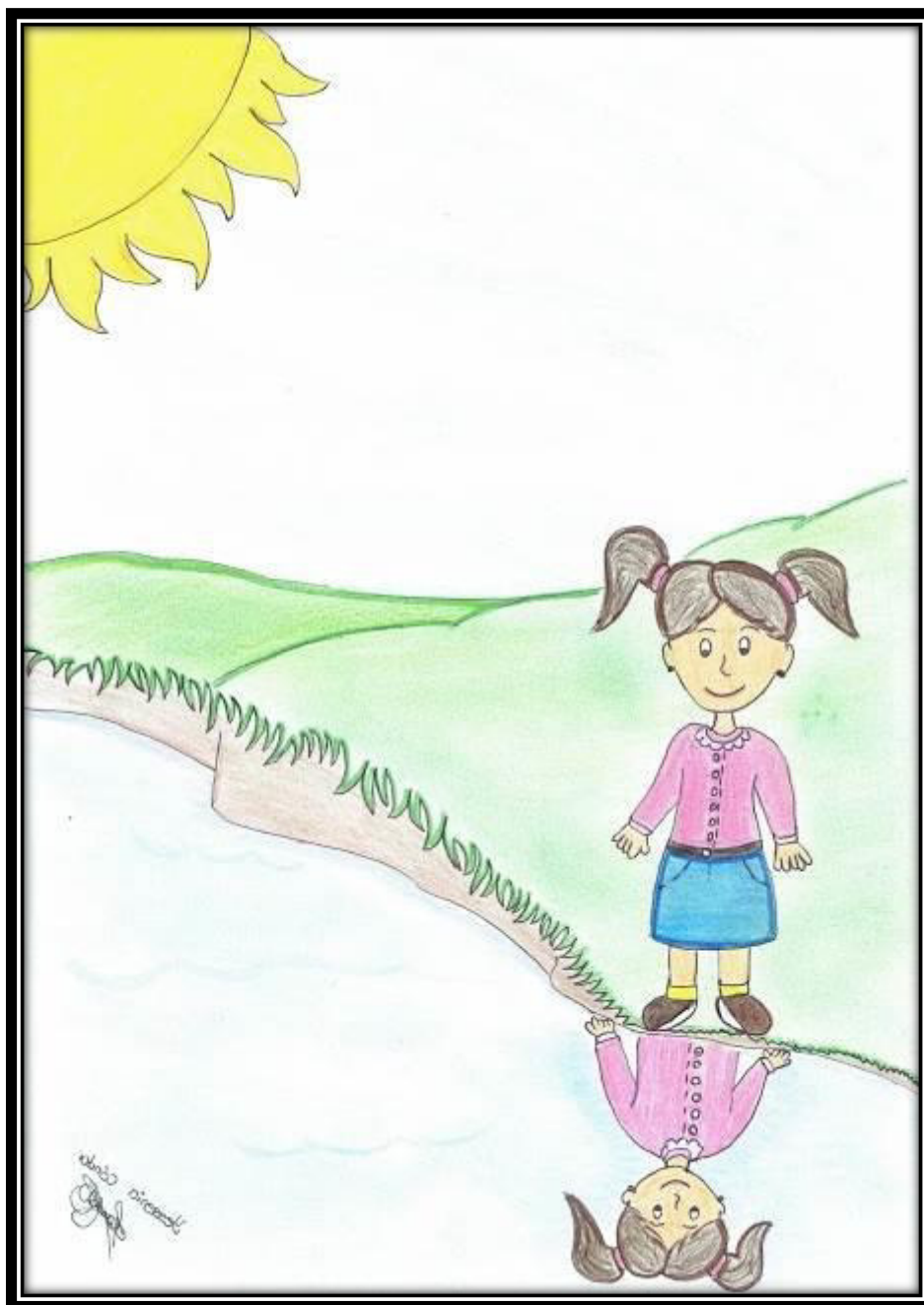
Objetivo Específico : “Incrementar conductas emocionales orientadas a los componentes y subcomponentes: Intrapersonal: Comprensión emocional de sí mismo (CM), Autoconcepto (AC), Autorrealización (AR); Asertividad (AS); Interpersonal: Relaciones interpersonales (RI), Empatía (EM); Adaptabilidad: Solución de problemas (SP), Prueba de la Realidad (PR), Flexibilidad (FL); Manejo del estrés: Tolerancia al estrés (TE) y Estado de ánimo general: Felicidad (FE) y Optimismo (OP)”.

Sesión de Post test

Objetivo : “Aplicar la prueba de Salida post test”

Objetivo Específico: “Evaluar la inteligencia emocional del grupo y obtener su perfil de salida”

Mi Yo



Mi Yo



PARTE I : MI YO

YO SOY ASÍ

Primera Sesión

Objetivo: Incrementar conductas emocionales orientadas a los componentes y subcomponentes: *Intrapersonal:* Comprensión emocional de sí mismo (CM), Autoconcepto (AC), Autorrealización (AR); *Interpersonal* Relaciones interpersonales (RI), Empatía (EM); *Adaptabilidad:* Solución de problemas (SP); *Manejo del estrés:* Tolerancia al estrés (TE) y *Estado de ánimo general:* Felicidad (FE) y Optimismo (OP).

Tiempo total de sesión: 45 minutos

Actividades :

1.1. Relajación Física : Ejercicio de la Vela:

Tiempo : 5 minutos

Los niños en un primer momento, se distribuyen esparcidos en el salón en posición vertical. En un segundo momento, como instrucciones se le dice a los niños: "Ustedes son una vela de cera, las velas son duras y ustedes deben procurar ponerse muy tensos, apretando fuerte los brazos contra el cuerpo y estirando éste todo lo que puedan hacia el techo para que sean como las velas". Cuando los niños hayan logrado un estado de rigidez, durante un corto tiempo, se les indican que se derritan "se van a derretir como lo hacen las velas, aflojando poco a poco el cuerpo y cayéndose al suelo despacito, porque cuando las velas arden tardan bastante tiempo en derretirse". En un tercer momento, los niños se derriten totalmente y caen al suelo descansando o moviéndose de forma lenta "como si fuera la cera líquida de una vela que se ha derretido". Se puede acompañar la caída del niño con golpes suaves con instrumentos de percusión, para evitar que se desplome al primer instante. Con este juego se logra inducir a los niños a sensaciones antagónicas de tensión y distensión de una forma global vivenciada y amena.

.....
Fuente: Portellano, J. (s/f), La disgrafía. Concepto, Diagnóstico y Tratamiento de los trastornos de la escritura. Madrid:CEPE Colección de Educación Especial.

1.2. Imaginería : “La bolsa”

Componente: Manejo del estrés (TE) y Control de impulsos (CI).

Tiempo : 10 minutos

Ahora vamos a trabajar con nuestra imaginación, haremos un ejercicio que se llama la Bolsa. Primero vamos a ponernos muy cómodos, cerramos los párpados imaginándonos que nos encontramos sobre una colchoneta para poder trabajar mejor el ejercicio, empezaremos respirando hondo tres veces: Uno.....dos.....tres.....

Se van a imaginar que se paran y se dirigen hacia la puerta del local (del colegio) y caminan por las calles con el debido cuidado dirigiéndose hacia sus casas, entran y van hacia donde su mamá guarda las bolsas y escogen una, mírenla de qué color es, qué tamaño es, tiene alguna particularidad; ahora buscan dentro de la casa el lugar donde se guarda las pitas, cuerdas , cintas y escogen una de ellas, fíjense si es gruesa, de qué color es. Salen de casa y van caminando por la ciudad, van rumbo hacia la playa, al mar, cruzan con cuidado las pistas y ya están entrando a la Costa Verde, bajan y en la playa cerca de la orilla se detienen, se sientan miran al cielo y sienten una gran tranquilidad, respiran hondo tres veces vamosuno.....dos.....tres..... Abren sus bolsas y comienzan a guardar en ella: Todos sus problemas que tienen en sus casas, tal vez con su papá, con su mamá, con su hermano: Ahora guardan todos sus problemas del colegio, con su profesor(a) de algún curso, con algún compañero(a) de su salón, ahora guardan algún problema del barrio, tal vez con algún (a) amiguito(a) y guardan otra dificultad que tal vez sólo ustedes saben que están pasando por estos momentos.

Se paran y se dirigen cerca del mar van hacia la orilla y con toda tu fuerza van a lanzar su bolsa HAZLO AHORA, LÁNZALA ” fíjate ¿qué sucede con tu bolsa?”. “¿se hundió, se aleja, está flotando, o tal vez tiene un movimiento que se va y se viene y por último tal vez se regresa?”.

Bueno, ahora respiran nuevamente hondo y piensan ¿Cómo se sienten, ¿Qué piensan?, se imaginan que se paran y empiezan su viaje retorno: Salen de la playa, suben el camino de la Costa Verde, caminan con cuidado por la vecindad y van viniendo hacia donde estamos, ingresan al colegio, ahora van a entrar a este ambiente, están en su asiento. Ahora, poco a poco hasta que cuente el número tres van a abrir sus párpados: Unodos..... tres. *Fuente:* Pareja F, Ana Cecilia. (1988) Ejercicio aprendido en estudios de Terapia Existencial Humanística.

1.3. Ejercicio Emocional : “Yo soy así”

Componente Intrapersonal: Autoconcepto (AC)

Tiempo : 10 minutos

YO ASI SOY (una foto)	Mi nombre..... Mi edad.....Mi grado..... Mi colegio..... Yo soy. Rubio (a) Moreno (a) Alto (a) Simpático (a) Alegre Triste Ayudo Travieso (a) Algo fastidioso (a) Algo aburrido (a) y/o ¿Te gusta cómo eres? SI NO UN POCO ¿Qué quiero cambiar?.....
--------------------------	---

¿Qué es el autoconcepto? Es como yo me defino; entonces ¿Cómo te definirías?

.....

.....

.....

El Autoconcepto es:

- > Conocerme como soy
 - > Saberme inteligente
 - > Estar orgulloso (a) de lo que pienso, hago y siento
 - > Ser responsable
 - > Aceptar mis dificultades e intentar solucionarlas cuando
- las situaciones no funcionan como quiero.

¿Qué piensas de ti mismo (a)?

Componente Intrapersonal: Comprensión emocional de sí mismo (CM)

- > Que soy bueno (a) chico (a)
- > Que soy bastante travieso (a)
- > Que me meto con los demás sin motivo

SABÍAS QUE: “SI PENSAMOS QUE SOMOS CORRECTOS (AS) NUESTRA

**CONDUCTA SERÁ CORRECTA Y SI PENSAMOS QUE NO SOMOS
CORRECTOS (AS) NUESTRA CONDUCTA TENDRÁ PROBLEMAS “**

Componente Intrapersonal: Comprensión emocional de sí mismo (CM)

Mis padres dicen que yo soy

.....
y pienso que a) Tienen razón b) Exageran..... c) No tienen razón.....

Mis hermanos dicen que yo soy.....

.....
y pienso que a) Tienen razón b) Exageran..... c) No tienen razón.....

Mi familia dice que yo soy.....

.....
y pienso que a) Tienen razón b) Exageran..... c) No tienen razón.....

Mis profesores dicen que yo soy.....

.....
y pienso que a) Tienen razón b) Exageran..... c) No tienen razón.....

Mis amigos (as) dicen que yo soy.....

.....
y pienso que a) Tienen razón b) Exageran..... c) No tienen razón

Y me digo a mi mismo(a) que yo soy

.....
y pienso que a) Tengo toda la razón b) Exagero.....

Ahora marca con un aspa en el casillero que mejor te describa cómo eres:

Componente Intrapersonal: Comprensión emocional de sí mismo (CM)

Tiempo: 10 minutos

YO SOY	MI CASA	MI COLEGIO	CON MIS AMIGOS
SIMPÁTICO (A)			
ABURRIDO (A)			
ORGANIZADO (A)			
UN DESASTRE			
ALGO TERCO (A)			
AMABLE			
DIVERTIDO (A)			
PESADO (A)			
TRABAJADOR (A)			
UN POCO FLOJO (A)			
NERVIOSO (A)			
TRANQUILO (A)			

También tengo algunas cualidades menos positivas, señálas y explica el por qué:

Yo también:

- Me meto con los demás
-

Componente Intrapersonal: Comprensión emocional de sí mismo (CM), Componente Interpersonal:
Relaciones interpersonales (RI) y Empatía (EM)

- Me estoy moviendo de un
lado a otro. No puedo estar
quieto (a) y tranquilo(a)

Componente Manejo del estrés: Tolerancia al estrés (TE)

- Me desanimo cuando algo
va mal

Componente Estado de ánimo general: Optimismo (OP)

- O Me preocupa lo que digan
 los demás: (mi papá, mamá
 mis abuelos, profesor(a) etc

Componente Intrapersonal: Comprensión emocional de sí mismo (CM)

- O Dejo las cosas por hacer

Componente Intrapersonal: Comprensión emocional de sí mismo (CM)

Escribe dos cualidades o características buenas que tú sabes que tienes:

Cualidad 1

Cualidad 2

Componente Intrapersonal: Autoconcepto (AC)

Ahora has dos oraciones con ellas hacia ti mismo (a)

Oración 1

Oración 2

Componente Intrapersonal: Autoconcepto (AC)

Lo que a mí me pone contento (a) es :

.....

Componente Estado de ánimo: Felicidad (FE)

De mi conducta lo que no me gusta y que quiero cambiar es:

.....

Componente Adaptabilidad: Solución de problemas (SP)

¿En qué crees que eres diferente a los demás? ¿Por qué?

.....

Componente Intrapersonal: Autoconcepto (AC)

¿Qué es lo que a ti te molesta?

.....

Componente Estado de ánimo general: Optimismo (OP)

¿Qué es lo que más has logrado?

.....

Componente Intrapersonal: Autorrealización (AR)

AUTOEVALUACIÓN

Tiempo: 10 minutos

1. Escribe lo que es el Autoconcepto:

.....

.....

.....

2. Escribe alguna cualidad tuya que a través de este ejercicio recién la has descubierto:

.....

.....

.....

3. ¿Qué es lo que quisieras cambiar de ti?

.....

.....

.....

4. Ahora ¿Te sientes mejor? ¿Has descubierto más de ti mismo (a)? Explícalo

.....

.....

.....

5. ¿Qué les dirías a los demás?

A tus padres

.....

A tus familiares.....

.....

A tus profesores.....

.....

A tus amigos.....

.....

Fuente: Valles, A. (1994, Método EOS Programas de Refuerzo de las Habilidades Sociales- II . pp. 10-16). Adaptación por Pareja, F. Ana Cecilia.

PARTE I : MI YO

ASÍ FUNCIONA MI AUTOESTIMA

Segunda Sesión

Objetivo: Incrementar conductas emocionales orientadas a los componentes y subcomponentes: *Intrapersonal:* Comprensión emocional de sí mismo (CM), Asertividad (AS), Autoconcepto (AC), Independencia (IN), Autorrealización (AR), *Interpersonal:* Relaciones interpersonales (RI), Responsabilidad social (RS); *Adaptabilidad:* Prueba de la realidad (PR) y *Estado de ánimo general:* Felicidad (FE).

Tiempo total de sesión: 45 minutos

Actividades :

2.1. Relajación Física : Ejercicio de la Barra de Hielo:

Tiempo : 5 minutos

Es similar al anterior (ejercicio de la vela). A los niños se distribuyen en el salón de clases en posición vertical, en posición de pie y luego de decirle que adquiera una posición rígida se le sugiere que vaya soltando su musculatura poco a poco, derritiéndose como una barra de hielo expuesta al sol hasta quedar en posición tumbada sobre el suelo o mejor aún sobre la colchoneta del salón.

.....
Fuente: Portellano, J. (s/f), La disgrafía. Concepto, Diagnóstico y Tratamiento de los trastornos de la escritura. Madrid:CEPE Colección de Educación Especial.

2.2. Imaginería : “La Rosa”

Componente Intrapersonal: Comprensión emocional de sí mismo (CM)

Tiempo : 10 minutos

Ahora vamos a trabajar con nuestra imaginación, haremos un ejercicio que se llama La Rosa. Vamos a ponernos muy cómodos en sus asientos, cerramos los ojos y pensaremos que nos encontramos sobre una colchoneta para poder trabajar mejor el ejercicio. Empezaremos respirando hondo tres veces: Uno.....dos.....tres.....

Se van a imaginar que se paran y se dirigen hacia la puerta del salón y caminan por las calles con el debido cuidado dirigiéndose hacia la carretera, como quien se van para Chosica, pasan

por Huampaní o un lugar que ustedes conocen porque por allí son los paseos escolares y ahora van a ver un camino largo que por ambos lados hay hermosas flores, es un hermoso rosedal con muchas rosas, pero hay una en especial que les llama la atención y se dirigen hacia ella, fíjense ahora ¿Cómo es? su tamaño, color, textura, tiene aroma, es una rosa que está en capullo, o tal vez entre abierta, sus pétalos tienen rocío del amanecer, tiene espinas en su tallo o tal vez tiene otra característica particular.....

Ahora que ya han cogido una rosa en especial, van a tenerla entre sus manos y al levantar la mirada hacia el camino van a darse cuenta que hacia ustedes desde lejos va viniendo una persona todavía no la distinguen quién es, pero se van dirigiendo hacia ella para darle el alcance y esa persona también hace lo mismo hacia ustedes, cada vez se van acercando más y más; en estos momentos se encuentran con esa persona, fíjense ¿quién es?, mírenle su cara cómo está y ahora esa rosa que tienen entre sus manos se la van a obsequiar diciéndole afectivamente todo lo que sienten por ella o él DÉNSELA AHORA, observa como esa persona recibe su obsequio, mírenle su rostro y ambos o ambas se están comunicando de corazón; ahora al mirar al cielo se dan cuenta que ya tienen que regresar porque comienza a oscurecer, se despiden de esa persona y se van alejando puesto que ya empieza su viaje de retorno hacia Lima, a la ciudad, al colegio. Están caminando por las calles, cruzando las pistas con cuidado y ya están ingresando a la ciudad de Lima, ingresan al local, entran por la puerta a este salón y se encuentran cada uno de ustedes en sus asientos.

Bueno, ahora respiran nuevamente hondo y piensa: ¿Cómo se sienten?, ¿Qué piensan?, bien ya hemos terminado este ejercicio con su imaginación y poco a poco hasta que cuente el número tres van abrir tus ojos: Uno.....dos.....tres.

.....
Fuente: Pareja F, Ana Cecilia. (1988) Ejercicio aprendido en estudios de Terapia Existencial Humanística.

2.3. Ejercicio Emocional

“Así funciona mi Autoestima”

Estado de ánimo: Felicidad (FE)

Tiempo : 15 minutos

Las personas hacen las actividades que les gusta, lo que saben hacer y lo que las personas importantes para él o ella le dicen que lo hace bien.

Ante esto, vamos empezando por esto:

Quisiera saber ¿Cuál es tu opinión de qué idea puedes tener de ti en lo que sientes o te hacen sentir cómo eres tú?

Te consideras que eres un niño bueno / buena, te portas bien o que eres un niño que tienes problemas con los demás con tus papás, con tus hermanos, con tus profesores, con tus compañeros (as) del salón.

Entonces: Tú estás convencido (a) que eres

.....

.....

En el colegio me gusta mucho

.....

.....

Te sientes bien contigo mismo (a) y te relacionas mejor con los demás: Con tus padres, con tus hermanos, con tus profesores (as) con tus compañeros (as) de aula, con tus amigos (as).

¿Crees que tu forma de ser agrada a los demás, les caes bien? Explicame algo de esto

.....

.....

A tus padres les gusta que tú seas creativo (a) que tengas imaginación, que demuestres lo que sabes hacer, ellos se sienten orgullosos de ti. Debes saber que todos te siguen aceptando si algo no sale bien. Componente Intrapersonal: Comprensión emocional de sí mismo (CM), Independencia (IN), Autorrealización (AR) Componente Estado de ánimo general: Felicidad (FE)

Entonces:

Lo que mejor haces es :

.....

.....

.....

.....

Componente Intrapersonal: Independencia (IN)

Y te sientes contigo mismo (a)

Componente Estado de ánimo general: Felicidad (FE)

Imitas a tus padres y personas

tal vez en algo que te gusta de

ellos. ¿En qué?

Componente Adaptabilidad: Prueba de la realidad (PR)

Es importante que ellos tengan

una buena Autoestima ¿Verdad?

entonces YO CREO QUE MIS.....

Componente Estado de ánimo general: Felicidad (FE)

Te sientes un integrante de tu casa

importante y necesario, porque te lo

dicen de diferentes maneras, quizás:

Hablándote ¿Cómo?

Componente Estado de ánimo general: Optimismo (OP)

Con algún premio porque te lo haz
 merecido en casa y quién te premia
 frecuentemente: Tu papá o tu mamá
 abuelos ¿Quiénes?

Componente Intrapersonal: Autorrealización (AR)

Te gusta que los demás te escuchen
 te valoren y consideren tu opinión.
 una idea importante que yo tengo es

Componente Estado de ánimo general: Felicidad (FE)

Tú eres especial, distinto, aunque te
 pareces en algo a los demás, pero
 SEGURO QUE TE SIENTES
 DIFERENTE, PORQUE

Componente Intrapersonal: Comprensión emocional de sí mismo (CM)

Tú puedes sentirte especial y distinto porque:

Componente Intrapersonal: Comprensión emocional de sí mismo (CM), Autoconcepto (AC)

Tiempo	:	5
		minutos

- ❖ Practicas algún deporte: Gimnasia, basket, judo, karate, fútbol, kung fu, natación..... ()
 Componente Intrapersonal: Autorrealización (AR)
- ❖ Sabes tocar algún instrumento: Violín, acordeón, guitarra, piano, flauta, batería..... ()
 Componente Intrapersonal: Independencia (IN)
- ❖ Sabes hacer cosas especiales: Construcciones, poesías, dibujar cuadros..... ()
 Componente Intrapersonal: Independencia (IN)

- ❖ Tienes algo especial en ti: Hablar muy bien con la gente, recitar, actuar..... ()
Componente Intrapersonal: Comprensión emocional de sí mismo (CM)
- ❖ Tu físico es especial, te dicen que eres: Alto(a), guapo(a), simpático(a)..... ()
Componente Intrapersonal: Autoconcepto (AC)
- ❖ Haz nacido en un lugar especial: En un pueblo, una ciudad, en el extranjero..... ()
Componente Intrapersonal: Comprensión emocional de sí mismo (CM)
- ❖ Tienes un hobby especial: Coleccionar monedas, cromos, estampillas..... ()
Componente Intrapersonal: Autoconcepto (AC)
- ❖ Sabes mucho de: Los animales, plantas, dibujos animados, películas..... ()
Componente Intrapersonal: Autoconcepto (AC)
- ❖ Otras cosas más: Dímelo..... ()

¿Qué es lo que caracteriza según lo que ves en ti o te lo han dicho?

Componente Intrapersonal: Autoconcepto (AC)

.....

.....

.....

Ahora marca con un aspa en el casillero lo que mejor te describe, cómo eres:

Componente Estado de ánimo general: Felicidad (FE)

YO SOY	MI CASA	MI COLEGIO	CON MIS AMIGOS
AGRADABLE			
SENCILLO (A)			
CARIÑOSO (A)			
SENSIBLE			
ALGO TRISTE			
ALEGRE			
BUENO (A)			
EGOISTA			
TRABAJADOR (A)			
MIEDOSO (A)			
NERVIOSO (A)			
TRANQUILO (A)			

Tú puedes ser responsable, cumplir con lo que haces y así recibes premios de tus padres y profesores.

Entonces:

En casa eres responsable de

.....

Componente Intrapersonal: Autorrealización (AR)

En el colegio soy responsable de

.....

Componente Interpersonal: Responsabilidad social (RS)

Tú observas y escuchas a los demás. Aprendes a distinguir lo bueno de lo malo.

Lo bueno que yo he observado es Lo bueno que yo he oído es

.....

.....

.....

.....

Componente Intrapersonal: Comprensión emocional de sí mismo (CM), Asertividad (AS)

Te agrada que los demás te demuestren su cariño con un abrazo, una sonrisa, un beso, unas palabras de ánimo.

Si No.....

Componente Estado de ánimo general: Felicidad (FE)

Te gusta escuchar estas palabras cuando haces algo: Estupendo, eres excelente, esto te salió muy bien, te quiero mucho, te admiro, eres muy inteligente y bueno. (Estado de ánimo – felicidad)

¿De quién?

De mis padres

De mis hermanos (as)

De mis compañeros (as)

De mis profesores (as)

De toda la gente

De

Componente Estado de ánimo general: Felicidad (FE)

Siempre es bueno compartir nuestros sentimientos, con los demás como alegría, pena, ilusión...

Por eso: Cuando:

“Un niño (a) está contento (a)” yo

.....

“Cuando mis padres están tristes” yo

.....

Componente Interpersonal: Relaciones interpersonales (IN), Componente Adaptabilidad: Prueba de la realidad (PR)

**Tú puedes ser responsable de lo que sientes: De tu alegría, tristeza, de
Tus miedosESTO ES MUY BUENO y nos AYUDA A CRECER.**

AUTOEVALUACIÓN

Tiempo: 10 minutos

1. Escribe lo que es Autoestima:

.....

2. Describe algunas cualidades afectivas tuyas que en este ejercicio recién has descubierto:

.....

3. ¿Escribe cuatro frases sobre tu Autoestima?

.....

4. Ahora ¿Cuáles son los valores que más admiras en los demás y en ti ?

.....

5. ¿Qué les dirías a los demás?

A tus padres

.....

A tus familiares.....

.....

A tus

profesores.....

.....

A tus amigos.....

.....

Fuente: Valles, A. (1994, Método EOS Programas de Refuerzo de las Habilidades Sociales- II . pp. 17-27). Adaptación por Pareja, F. Ana Cecilia.

PARTE I : MI YO
COMUNICA LO QUE SIENTES
Tercera Sesión

Objetivo: Incrementar conductas emocionales orientadas a los componentes y subcomponentes:
Intrapersonal: Comprensión emocional de sí mismo (CM), Autoconcepto (AC), Independencia (IN);
Interpersonal: Empatía (EM), Relaciones interpersonales (RI), Responsabilidad social (RS);
Adaptabilidad: Solución de problemas (SP); *Manejo del estrés:* Tolerancia al estrés (TE), Control de impulsos (CI).

Tiempo total de sesión: 45 minutos

Actividades:

3.1. Relajación Física: “El muñeco de nieve”

Tiempo : 5 minutos

La investigadora es el sol y los alumnos los muñecos de nieve. Se encuentra a una distancia de 2 o 3 metros; el sol se va acercando a los muñecos paso a paso y cada vez que da un paso se le dirá la parte del cuerpo que se irán derritiendo y cuando la investigadora llegue a los alumnos al tocarlos se derriten totalmente.

.....
Fuente: Portellano, J. (s/f), La disgrafía. Concepto, Diagnóstico y Tratamiento de los trastornos de la escritura. Madrid:CEPE Colección de Educación Especial.

3.2. Imaginería: “El espejo”

Tiempo: 10 minutos

Componente Intrapersonal: Comprensión emocional de sí mismo (CM), Autorrealización (Ar), Independencia (IN); Componente Adaptabilidad: Solución de problemas (SP), Prueba de la realidad (PR), Flexibilidad (FL); Componente Manejo del estrés: Tolerancia al estrés (TE), Control de impulsos (CI); Componente Estado de ánimo general: Felicidad (FE) y Optimismo (OP).

Ahora vamos a trabajar con nuestra imaginación, haremos un ejercicio que se llama El espejo. Primero vamos a ponernos muy cómodos en sus respectivos asientos, cierran sus ojos y se imaginan que se encuentran echados sobre una colchoneta para poder trabajar mejor este ejercicio. Empezaremos respirando hondo tres veces: Uno.....dos.....tres.....

Se van a imaginar que se encuentran frente a un espejo grande y ven todo un panorama inmenso como si estuviesen en una gran carretera de un largo camino que significa tu vida y en estos momentos están manejando un carro y van a detenerse por unos momentos hacia un lado de la carretera porque van a conversar consigo mismo (a) y arrecostado (a) en su asiento van a respirar hondo.....continuemos.....Lo están haciendo bien; esto es algo que ustedes lo pueden controlar, muy bien están dirigiendo sus vidas: En casa, en el colegio, con sus compañeros (as).....

Háblanse con fuerza, firmeza y se van viendo en ese trayecto que tienen miedo, o algún problema; háblanse a sí mismos diciéndose: “ DETENTE, ES SUFICIENTE, BASTA, ALTO – ALTO” piensa ahora en otros pensamientos agradables, bonitos recuerdos que llegan ahora a sus mentes como: Premios, que les han dado por ser un buen hijo(a), un buen alumno(a), un buen amigo, amiga,.....esto les está dando tranquilidad, mucha tranquilidad y respiran hondo tres veces.....uno.....dos.....tres.....

Vamos a pensar qué es lo que les produce estar inquietos, piensa ahora quién es el o la causante, entonces reflexiona qué debes hacer: Tal vez no darle importancia, buscar un juego para distraerte, practicar algún deporte, ver una película de Walt Disney, jugar con la computadora, jugar con los amigos, leer, etc. Ahora piensa en tres soluciones que puedes tener, vamos: En la primera.....en la segunda.....en la tercera.....

Decídanse ustedes pueden, lo importante está en lo que hagan y lograrán muchos éxitos. Dense imaginariamente unos abrazos y empiecen a felicitarse porque ya están aprendiendo a conducir sus vidas, ahora regresan nuevamente a la vía, al camino se visualizan en el espejo y empiezan con su recorrido de retorno hasta que llegan al colegio y se encuentran cada uno de ustedes sentados en sus respectivos asientos. Cuando cuente tres poco a poco irán abriendo sus ojos: Uno.....dos.....tres.

Fuente: Autora: Pareja F, Ana Cecilia. (2015). Programa “Mirándome a mí mismo”- PAMI.

3.3. Ejercicio Emocional: “COMUNICA LO QUE SIENTES”

Componente interpersonal: Relaciones interpersonales (RI)

Tiempo : 10 minutos

Completa:

“Tú estás alegre porque.....
.....
.....
“Tú sientes pena porque.....
.....
.....
“Tú te sientes molesto(a) porque.....
.....
.....

LA ALEGRÍA, LA PENA Y EL ENFADO SON SENTIMIENTOS. NUESTRO ÁNIMO CAMBIA SEGÚN EL SENTIMIENTO QUE EXPERIMENTAMOS. ES BUENO EL COMUNICAR A LOS DEMÁS LO QUE SENTIMOS PORQUE AYUDA A ENCONTRARNOS MEJOR SI NOS ENCONTRAMOS TRISTES Y A CONTAGIAR LA ALEGRÍA SI ESTAMOS CONTENTOS.

¿ QUÉ SIENTES ?

Componente Intrapersonal: Comprensión emocional de sí mismo (CM); Componente interpersonal: Relaciones interpersonales (RI)

ASOCIA CADA SITUACIÓN AL SENTIMIENTO QUE EXPERIMENTAS.

Jorge, tu mejor amigo se ha puesto enfermo.

MIEDO

Has discutido fuertemente con tu hermano(a).

PENA

No te dejan jugar a la pelota, en el patio del colegio.

TRISTEZA

Quizás te pregunte el profesor(a) un tema que no estudiaste.

MOLESTO (A)

Los más grandes de mi salón, me fastidian y me insultan.

ILUSIÓN

Mañana es tu cumpleaños y en clase te felicitaremos.

VERGÜENZA

No has podido ir al paseo del salón porque te portaste mal.

ALEGRÍA

Un amigo(a) te ha sonreído porque y tú le ayudaste.

DESDICHADO

El equipo ha empezado a jugar el juego que propusiste.

FELICIDAD

¿CÓMO LO COMUNICARÁS ?

Componente Interpersonal: Relaciones Interpersonales (RI)

COMUNICAR NUESTRO ESTADO DE ÁNIMO A LOS DEMÁS SIRVE PARA QUE.....

Nos entiendan mejor.
No dejar dentro nuestro estado de ánimo.
Defendamos nuestros derechos.
Solucionar los problemas sin violencia.

ES BUENO COMUNICAR LO QUE SENTIMOS CON EDUCACIÓN Y SIN MIEDOS.

ANÍMATE A DECIR LO QUE SIENTES.

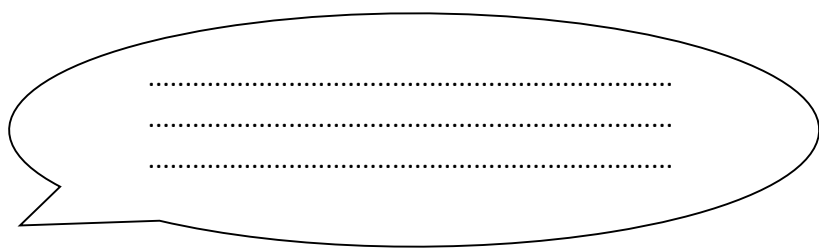
APRENDE A EXPRESAR LO QUE SIENTES:

Componente Interpersonal: Responsabilidad social (RS)

Tu amigo, Juan no ha ido al colegio.
Habías quedado en ayudarlo en el
curso de Matemática.....

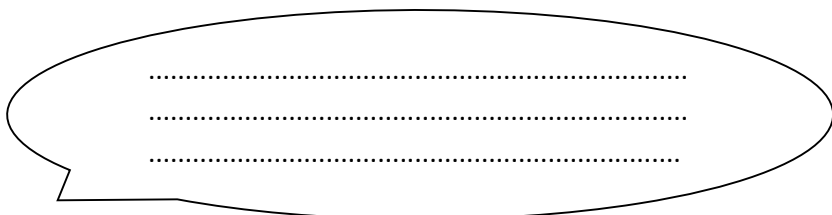
Componente Interpersonal: Empatía (EM)

Tu mamá está muy triste y tú deseas animarla. Escríbele lo que le dirías.



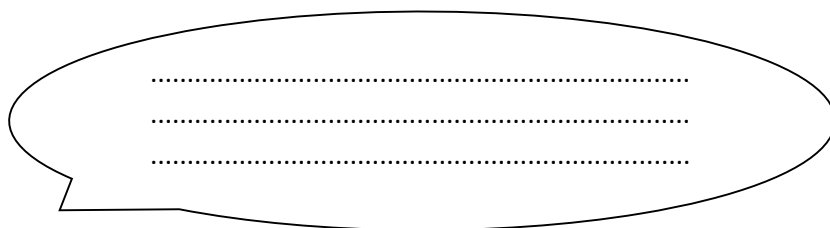
Componente Adaptabilidad: Prueba de la realidad (PR)

* Un compañero(a) ha hablado mal de ti sin motivo ¿Cómo te sientes? Expresa tu malestar con él.



Componente Interpersonal: Relaciones interpersonales (RI)

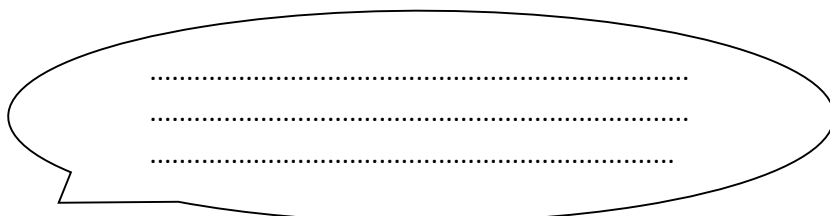
* Le quiero decir a mis padres cuánto los quiero y admiro, pero no sé como ¿Piensa cómo se los dirías?



.....
.....
.....

Componente Interpersonal: Relaciones interpersonales (RI)

* Le quiero decir a mis padres que lucho por controlar mi conducta ¿Piensa cómo se los dirías?



.....
.....
.....

¿CÓMO SE SIENTEN LOS DEMÁS ?

Componente Interpersonal: Empatía (EM), Componente Adaptabilidad: Solución de problemas (SP)

* El hermano de tu amiga ha tenido un accidente. Está en la cama con la pierna enyesada.

¿Cómo se siente tu amiga?

.....

Componente Interpersonal: Empatía (EM)

* Un compañero (a) ha hablado mal de ti sin motivo ¿Cómo te sientes? Expresa tu malestar con educación.

¿Cómo se lo dirías?

.....

Componente Adaptabilidad: Solución de problemas (SP)

* Te equivocaste olvidaste el lugar donde guardaste tu reloj y le echaste la culpa a tu hermano(a) que lo agarró.

¿Cómo se sentirá tu hermano (a)?

.....

¿Cómo te sientes tú?

.....

Componente Adaptabilidad: Solución de problemas (SP)

* Insultaste a tu compañero(a) del salón de clase, sólo porque te cae mal.

¿Cómo se sentirá tu compañero (a)?

.....

¿Cómo te sientes tú?

.....

Componente Interpersonal: Empatía (EM)

* Has prometido prestarle tu cuaderno a tu compañero(a) que faltó a clase por estar enfermo(a) y no se lo diste.

¿Cómo se sentirá tu compañero(a)?

.....

¿Cómo te sientes tú?

.....

Componente Adaptabilidad: Solución de problemas (SP)

PIENSA QUE TÚ PUEDES CONOCER A LOS DEMÁS SI
SI TU PIENSAS Y REFLEXIONAS CÓMO TE SENTIRÍAS
SI TE LO HACEN A TI.

Componente Interpersonal: Empatía (EM)

ASOCIA A TU ESTADO DE ÁNIMO CON CADA IDEA.

¡Lo conseguí gané mi Medalla de Oro en el Deporte!

DECEPCIONADO(A)

Es una pena me hubiese gustado ir.

MOLESTO(A)

No me molestes, estoy cansando.

CONTENTO(A)

Cómo lo estará pasando, esta enfermo(a).

SORPRENDIDO(A)

¡Que bien, no puedo creerlo!

APENADO(A)

Fue horrible, nos preguntaba a todos y no sabíamos nada.

OPTIMISTA

No te preocupes eso se soluciona rápido.

ASUSTATO(A)

No sé tal vez no pueda ir.

PREOCUPADO(A)

¿ COMPARTE TUS SENTIMIENTOS ?

Componente Adaptabilidad: Solución de problemas (SP)

Tiempo . 10 minutos

COMPARTIR SIGNIFICA TAMBIÉN PONERSE EN EL LUGAR
DEL OTRO

IMAGINA QUE

Tu amigo(a) se ha molestado
mucho.

Te pones muy nervioso(a) es
que te están molestando.

Ves a tu mamá triste que apenas
puede hablar.

Querías ir al cine a ver una película
de estreno de Walt Disney.

ENTONCES

LO QUE TÚ HARÍAS

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Ahora marca con un aspa en el casillero que mejor te describa cómo eres:

Componente Intrapersonal: Comprensión de sí mismo (CM), Autoconcepto (AC)

YO SOY	MI CASA	MI COLEGIO	CON MIS AMIGOS
TRANQUILO(A)			
INTRANQUILO(A)			
EUFÓRICO(A)			
BLOQUEADO(A)			
MIEDOSO(A)			
EQUILIBRADO(A)			
MADURO EMOCIONAL			
INMADURO EMOCIONAL			
CONTROLADO(A)			
DESCONTROLADO(A)			
NERVIOSO(A)			
SERENO(A)			

Vamos aprender un poco de vocabulario de nuestras emociones para aprender a controlarnos mejor:

Componente Intrapersonal: Comprensión de sí mismo (CM)

VAMOS:

EMOCIÓN	QUE QUIERE DECIR
TRANQUILIDAD
INTRANQUILIDAD
EUFORIA

BLOQUEADO(A)

.....
.....

MIEDO

.....
.....

EQUILIBRADO(A)

.....
.....

MADURO(A) EMOCIONAL

.....
.....

INMADURO(A) EMOCIONAL

.....
.....

AUTOEVALUACIÓN

Tiempo :10 minutos

1. Escribe lo que es la Autocontrol:

.....

2. Describe algunas cualidades afectivas para controlarte que en este ejercicio recién la has descubierto:

.....

3. ¿Escribe cuatro frases sobre tu Autocontrol?

.....

4. Ahora ¿Quiénes son las personas que más admiras porque se autocontrolan mejor ?

.....

5. ¿Qué les dirías a los demás sobre lo que tu has aprendido ahora?

A tus padres

.....

A tus familiares.....

.....

A tus profesores.....

.....

A tus amigos.....

.....

Fuente: Valles, A. (1994, Método EOS Programas de Refuerzo de las Habilidades Sociales- II . pp. 28-35). Adaptación por Pareja, F. Ana Cecilia.

PARTE I : MI YO

HABILIDADES DE COMUNICACIÓN: PARTE I

Cuarta Sesión

Objetivo: Incrementar conductas emocionales orientadas a los componentes y subcomponentes
Intrapersonal: Asertividad (AS), Autorrealización (AR); *Interpersonal:* Relaciones interpersonales (RI);
Adaptabilidad: Prueba de la realidad (PR); *Estado de ánimo general:* Felicidad (FE), Optimismo (OP)
Tiempo total de sesión: 45 minutos

Actividades :

4.1. Relajación Física : Ejercicio del Saco de Piedras:

Tiempo : 5 minutos

Ahora vamos a trabajar con nuestra imaginación, haremos un ejercicio que se llama El saco de piedras. Primero vamos a ponernos muy cómodos, cierran los ojos imaginándonos que estamos echados sobre una colchoneta para poder trabajar mejor este ejercicio. Empezaremos respirando hondo tres veces: Uno.....dos.....tres.....

Te vas a imaginar que sales de aquí del salón y van caminando por la ciudad, van rumbo a una playa de piedras y a un lado hay un saco como una bolsa de dormir la cual la van a extender y se van a echar sobre esa bolsa. Se van a imaginar que todo su cuerpo está formado por diferentes piedras, ahora sienten que su cabeza es como una piedra la cual está muy dura, dura igual sus, ojos, nariz, boca, orejas, cuello, brazos, manos, dedos, tronco, piernas, pies, dedos de los pies. Todas estas partes de sus cuerpos son como piedras que son duras, muy duras, pero poco a poco se van suavizando estas partes de sus cuerpos y dejan de ser piedras para ser sus propias partes de sus cuerpos, cada vez más suaves, suaves y ustedes sienten una sensación de tranquilidad y sosiego, se sienten mejor, cada vez mejor.....están calmados. Ya es hora, que tenemos que regresar, nos levantamos imaginariamente de esa bolsa de dormir y salimos de la playa ubicamos el camino de regreso y llegamos al local del colegio donde estamos e ingresamos al aula. Cuando cuente tres poco a poco irán abriendo sus ojos: Uno.....dos.....tres.

Fuente: Portellano, J. (s/f), La disgrafía. Concepto, Diagnóstico y Tratamiento de los trastornos de la escritura. Madrid:CEPE Colección de Educación Especial.

4.2. Imaginería : “Mi espejo tridimensional”

Componente Intrapersonal: Autorrealización (AR); Componente Estado de ánimo general: Felicidad (FE) y Optimismo (OP).

Tiempo : 10 minutos

Ahora vamos a trabajar con nuestra imaginación, haremos un ejercicio que se llama: Mi espejo tridimensional.

Vamos a ponernos muy cómodos en sus respectivos asientos, cierran sus ojos para poder realizar mejor el ejercicio, empezaremos respirando hondo tres veces: Uno.....dos.....tres.....

Se van a imaginar que se paran y se dirigen hacia la puerta del aula, luego del colegio y caminan por las calles con el debido cuidado, ven niños jugando en los parques, gente caminando y observan que hay un camino anexo se dirigen hacia dicho sendero y al final de ese largo camino hay una casa, hay un timbre el cual lo tocan y se abre la puerta y se encuentran con un ambiente que tiene tres grandes espejos, se irán al espejo del lado izquierdo tiene un letrero pequeño que dice *mírense es su pasado*: fijense ¿en qué edad se encuentran?, ¿cómo se encuentran vestidos, el color de su ropa?, ¿qué actividad se encontraban haciendo? y lo más importante ¿cómo se sienten?, ¿En esa época eras feliz?, se detienen unos momentos y recapacitan sobre estas preguntas. Seguidamente, se dirigen hacia el espejo del centro y el letrero indica *Mírense es su presente*, piensen también mirándose al espejo ¿cómo se encuentran vestidos, el color de su ropa?, ¿qué están haciendo?, ¿dónde se encuentran?, ¿cómo se sienten?, ¿en esa época fueron felices?, se detienen unos momentos y también recapacitan sobre estas preguntas. Luego, se dirigen hacia el espejo del lado derecho, que también tiene *su letrero que corresponde al futuro*: mírense ¿cuántos años tienen?, ¿dónde se encuentran en su ciudad, en nuestro país o en el extranjero?, ¿cómo se encuentran vestidos, el color de su ropa?, ¿qué desean lograr en el futuro?, ¿qué están realizando, están estudiando una carrera específica, o están trabajando en una actividad determinada, se han casado, tienen hijos o son ya abuelos, piensen e imagínense.....?, ¿se sienten feliz con su supuesto futuro?. Ahora, dan unos pasos hacia atrás para visualizar mejor los tres espejos, que representa su pasado, su presente y su futuro; los miran, reflexionan y analizan como se sienten y decidan por cual espejo escogerían su pasado, su presente o su futuro.

Bueno se percatan, que ya es hora de regresar y salen por la puerta, ingresan al camino de retorno e inician su viaje de retorno, vienen por la ciudad, ingresan al colegio, se encuentran sentados en sus respectivos asientos y hasta que cuente el número tres poco a poco irán abriendo sus ojos: Uno.....dos.....tres.

Fuente: Autora: Pareja F, Ana Cecilia. (2015). Programa “Mirándome a mí mismo”- PAMI.

4.3. Ejercicio Emocional : “HABILIDADES DE COMUNICACIÓN: PARTE I”

Componente Intrapersonal: Asertividad (AS) ; Componente Interpersonal: Relaciones interpersonales (RI)

Tiempo:10 minutos

El comunicarse con los demás es un medio que frecuentemente lo usamos, sea con nuestros padres, familiares, compañeros, amigos, con los adultos, con conocidos, etc. Pero la pequeña diferencia que establece la gran diferencia es el saber conversar, ser eficaz y exige tener unas ciertas normas o patrones para conseguir la eficacia y habilidad.

¿Con quién iniciarías una conversación?

- Con tu familia
- Con tus compañeros de clase.
- Con cualquier persona.
- Yo tiendo a iniciar las conversaciones.
- Otros.....

Componente Interpersonal: Relaciones interpersonales (RI)

Una conversación es una comunicación ordenada, ¿Sabes cuántas partes tiene en su composición?

..... Una DosTres

¿Qué harías si el tema que se está tratando se agotó o se acabó?

- Me quedo callada.
- Invento algo para seguir conversando.
- Se empieza con otra conversación de otro tema distinto.

Componente Intrapersonal: Asertividad (AS)

¿Sabes cómo se termina una conversación?

- Con la despedida.
- Cantando una canción.
- Diciendo que ya no se quiere hablar más.
- Otra forma como.....

Componente Interpersonal: Relaciones interpersonales (RI)

PARA PARTICIPAR DE UNA CONVERSACIÓN DEBES ESCUCHAR PRIMERO EL TEMA QUE SE ESTÁ HABLANDO Y DESPUÉS SE HACE UN COMENTARIO ADECUADO SOBRE ELLO.

LA CONVERSACIÓN SE INICIA, SE MANTIENE Y SE ACABA.

¿Cómo?

- * Empieza haciendo una pregunta corta.
- * Puedes hacer una afirmación breve.
- * Puedes contestar a las preguntas de los demás.
- * Recuerda, no debes salirte del tema que se habla.
- * Los temas varían al final de la conversación, cuando ya se ha terminado.

¿Cómo sabes que se está terminando una conversación.

¿CÓMO ACABARÍAS UNA CONVERSACIÓN?

Bueno pues,.....

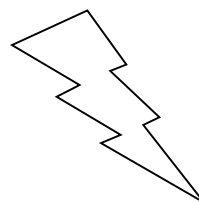
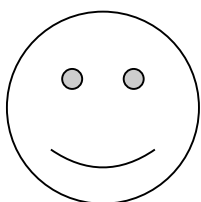
.....

Me gustaría seguir, pero.....

.....

Cuando acabas una conversación, hazlo de una forma amistosa, expresando que has disfrutado, que te lo has pasado bien hablando con tus amigos y en posteriores ocasiones querrán que tú también participes de las conversaciones.

SI PARTICIPAS EN LA CONVERSACIÓN / SI NO PARTICIPAS EN LA CONVERSACIÓN



- * Conoces personas nuevas.
- * Los conoces mejor.
- * Te sientes "a gusto".
- * Tienes la oportunidad de contar hechos que te gusten.
- * Puedes oír temas interesantes.

- * No te enteras de lo que se habla.
- * Se pierde la oportunidad de conocer mejor a los demás.
- * No compartes tus ideas, aficiones e intereses con otros.
- * Te puedes perder algo que se organice para divertirse.

LAS CONVERSACIONES PUEDEN FUNCIONAR BIEN O MAL DEPENDE DE NUESTRA ACTITUD PERSONAL

Tiempo: 10 minutos

UNA ACTITUD PASIVA.

Las personas pasivas opinan muy poco. Apenas dicen algo en las conversaciones o simplemente no participan.

- ERES TÚ ASÍ : SI
 NO
 A VECES.

¿Cuál es frecuentemente tu actitud?

Ahora marca con un aspa en el casillero que mejor te describa cómo eres:

MI ACTITUD ES :	MI CASA	MI COLEGIO	CON MIS AMIGOS
AGRESIVA			
POSITIVA			
PASIVA			

AUTOEVALUACIÓN

Tiempo: 10 minutos

1. Escribe lo que es la Conversación :

.....
.....
.....

2. Describe cuáles son las partes de una conversación que has aprendido:

.....
.....
.....

3. ¿Escribe cuatro actitudes positivas en tus conversaciones?

.....
.....
.....

4. Ahora ¿Quiénes son las personas que más admiras porque se saben comunicar positivamente ?

.....
.....
.....

5. ¿Qué les dirías a los demás sobre lo que tú has aprendido ahora?

A tus padres

A tus familiares.....

A tus profesores.....

A tus amigos.....

Fuente: Valles, A. (1994, Método EOS Programas de Refuerzo de las Habilidades Sociales-II . pp. 43-49). Adaptación por Pareja, F. Ana Cecilia.

PARTE I : MI YO

HABILIDADES DE COMUNICACIÓN : PARTE I I

Quinta Sesión

Objetivo: Incrementar conductas emocionales orientadas a los componentes y subcomponentes *intrapersonal*: Comprensión emocional de sí mismo (CM), Asertividad (AS), Autorrealización (AR); *interpersonal*: Relaciones interpersonales (RI); *Adaptabilidad*: Solución de problemas (SP), Prueba de la realidad (PR, Flexibilidad (FL)); *Estado de ánimo general*: Felicidad (FE), Optimismo (OP)

Tiempo total de sesión: 45 minutos

Actividades :

5.1. Relajación Física : Ejercicio “Me acuesto de espaldas”:

Tiempo: 5 minutos

Sentados en sus respectivos asientos, buscar una posición cómoda sin que nada les apriete o les molesten, imaginándose que se encuentran echados sobre una colchoneta. Indicar: “Dejo descansar los codos sobre el colchón, cierro mis ojos y comienzo con tranquilidad mi relajación” Comenzaremos por la cara: Me imagino que tengo un espejo delante, mi cara se mueve, la frente está lisa, los ojos los tengo cerrados sin hacer fuerza, siento cómo el aire entra y sale por la nariz, tengo la boca cerrada sin apretar los labios, mi cuello está flojo, como si fuera un muñeco de trapo que no tiene fuerzas, dejo caer mis hombros y mi espalda se pone como un juguete que se cae por su propio peso, mis brazos parecen de trapo, están estirados, mis manos no se mueven porque con como las de un muñeco lleno de arena, mi espalda descansa tranquilamente sobre la colchoneta, igual que todo mi cuerpo, siento flojo todo mi cuerpo, mis piernas caen con blandura, mis muslos parecen como los de un muñeco lleno de arena que cae como al suelo cansado, muevo los dedos de los pies, estiro con firmeza los dedos de los pies y luego los suelto; aflojo todo mi cuerpo, mi barriga la siento subir y bajar sigo aflojando todavía todo mi cuerpo, vuelvo a mirar mi cara como si estuviere enfrente del espejo, suelto mi cara y está blanda, igual que mis ojos”.

Con los ojos cerrados y sin mover la cabeza hago como si mirara hacia adentro, hacia la parte denominada coronilla, y al mirar la coronilla empiezo a notar como si tuviese sueño, como si me fuera a dormir. Estoy muy tranquilo (a), me dejo llevar por el sueño, mis pulmones son como dos globos que se hinchan y se deshinchán suavemente. Estoy medio dormido y mis

pulmones se vuelven a inflar y a desinflar, siento el aire que entra y sale cada vez que el aire sale de mi cuerpo se afloja un poco más. Todos los músculos de mi cuerpo están cada vez más flojos, sigo inflando los globos de los pulmones. Al echar el aire me siento cada vez mejor. Mi cuerpo se va transformando en un muñeco de trapo lleno de arena. Todo mi cuerpo pesa y se vuelve más pesado.

.....
Fuente: Pareja F, Ana Cecilia.(2015). Programa “Mirándome a mí mismo”- PAMI.

5.2. Imaginería : “ El cofre del pirata”

Componente Intrapersonal: Autorrealización (AR); Componente Adaptabilidad: Solución de Problemas (SP), Prueba de la realidad (PR); Estado de ánimo general: Felicidad (FE), Optimismo (OP).

Tiempo:10 minutos

Ahora vamos a trabajar nuestra imaginación, haremos un ejercicio que se llama El cofre del pirata.

Vamos a colocarnos muy cómodos, pensando que nos encontramos echados sobre la colchoneta y para poder trabajar mejor nuestro ejercicio, empezaremos respirando hondo tres veces: Uno.....dos.....tres.....

Se van a imaginar que van a tener un plano que está sobre la mesa de esta habitación, se trata de todo el recorrido que deben realizar para encontrar El cofre de un pirata que se encuentra escondido. Te paras y te diriges luego hacia la puerta de este salón, la abres y se dirigen hacia la puerta principal del colegio, caminan por las calles con el debido cuidado dirigiéndose hacia el Puerto del Callao. Llegan allí y van a subir a una lancha porque se dirigen hacia la isla que está frente a ese puerto. Al llegar allí, van a seguir todo el camino que se indica en el plano que tienen entre sus manos y llegan a la meta, encontrando el esperado cofre , pero se dan cuenta que hay un pequeño letrero que brilla como oro indicando que tienen la oportunidad de obtener Tres deseos que prefieran alcanzar en esta actualidad. PIENSEN..... SU PRIMER DESEO.....EL SEGUNDO DESEO ES..... Y EL TERCER DESEO ES.....Ahora, piensen en sus mentes todo el esfuerzo que deben efectuar para obtener esas metas porque todas las personas, jóvenes y niños deben de poner de su parte para luchar y obtener sus ideales y sus metas que deseen. Imagínense que toda su mente está dirigida para el esfuerzo que hacen para lograr sus objetivos.....bien, ya lograron todo lo que se han propuesto.

Bueno, se percatan que ya es hora de retornar y salen de la isla, llegan a la orilla e ingresan a la lancha o balsa, vienen por el camino de retorno e inician su viaje de regreso, ingresan a la ciudad, entran al colegio y cada uno de ustedes se encuentran sentados en sus respectivos asientos. Cuando cuente tres, ustedes poco a poco irán abriendo sus ojos: Uno.....dos.....tres.

.....
Fuente: Pareja F, Ana Cecilia(2015). Programa "Mirándome a mí mismo"- PAMI.

5.3. Ejercicio Emocional : a) "HABILIDADES DE COMUNICACIÓN PARTE II"

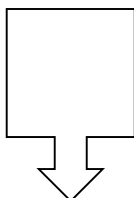
Componente Interpersonal: Relaciones interpersonales (RI)

Tiempo:10 minutos

En toda comunicación se dan otros indicadores muy importantes que muchas veces no son necesarias las palabras para poder traslucir nuestro pensar, estos son los Gestos, la Postura, la Entonación, la Distancia, la Orientación y la fluidez en la expresión.

Para ser un conversador con habilidad hay que saber utilizar otras señales significativas que traslucen nuestro mundo emocional, los gestos con las manos principalmente aunque a veces empleamos la cabeza y los pies. Los gestos permiten apoyar lo que verbalmente se está expresando y son importantes ante la relación con los demás tanto al iniciar una conversación como en el momento de la despedida.

Los gestos:



¿Qué son los gestos?

.....

 ¿Qué utilidad nos da los gestos?

.....

 ¿Qué partes del cuerpo se utilizan para hacer gestos en una conversación?

..... Los ojos La cara Los pies Las piernas
 Los brazos Las manos Otros.....

Ahora vamos a practicar un poco de los gestos para así ser más eficaces en nuestra conversación y ser asertivos con lo que comunicamos:

COMUNICA ESTAS INFORMACIONES CON GESTOS:

- * ¡ Hola !
- * ¡ Adiós !
- * ¡ Así de grande !
- * ¡ Vaya susto !
- * ¡ Así de pequeñito !
- * ¡ Ven, ya apúrate !
- * ¡ Qué pena !
- * ¡ No lo sé !
- * ¡ No me gusta nada !

Encantado (a) de conocerte.

¿Qué tal, cómo estás?

Componente Adaptabilidad: Prueba de la realidad (PR)

<p>Cuando hablamos y miramos a la cara con quien nos comunicamos, nos encontraremos más seguros de nosotros mismos.Recuérdalo.....</p>

A través de la cara podemos manifestar nuestro estado de ánimo, nuestros sentimientos y emociones: como alegría, sorpresa, tristeza, miedo, enojo, enfado, fastidio.

¿Con qué partes de la cara ?

..... Las frente – las cejas.

..... Los ojos – los párpados.

..... Parte inferior de la cara.

¿Qué cara elegirías para comenzar una conversación y ser asertivo puesto que la comunicación sería positiva ?

CARA PREOCUPADA

CARA ALEGRE

¿Por qué ?.....

.....

Tiempo: 10 minutos

Componente Adaptabilidad: Prueba de la realidad (PR)

CON GESTOS - LO MEJOR

- * Lo que dices a los demás es más fácil de comprender.
- * Lo que se dice es más divertido.
- * Que sean sencillos.
- * Das a conocer tu turno de palabra.

SIN GESTOS - LO PEOR

- * Se pueden producir algunos malos entendidos.
- * Los demás pueden perder el interés por lo que se está diciendo.
- * Una conversación sin gestos resulta más pobre e incómoda.

Normalmente ¿Qué gestos son los que usualmente utilizas?

Componente Adaptabilidad: Flexibilidad (FL)

- | | | | |
|--|----------|----------|---------------|
| * Morderte las uñas | SI | NO | A VECES |
| * Hurgas la nariz. | SI | NO | A VECES |
| * Estornudas sin ponerte la mano adelante. | SI | NO | A VECES |
| * Eructas | SI | NO | A VECES |
| * Escupes | SI | NO | A VECES |
| * Bostezas | SI | NO | A VECES |

Escribe la frase adecuada “contraria” a los gestos groseros que se te ha indicado en el párrafo anterior:

GESTOS GROSEROS

LO ADECUADO ES

Componente Adaptabilidad: Prueba de la realidad (PR)

- * Morderse las uñas.
- * Hurgarse la nariz.
- * Estornudar sin ponerse la mano adelante.
- * Eructar.
- * Escupir.
- * Bostezar.

Hay gestos que son nerviosos y no son útiles, se llaman TICS, busca en el diccionario su significado.

Componente Intrapersonal: Comprensión emocional de sí mismo (CM)

.....

.....

.....

Por último en una conversación para que ésta sea favorable, es también necesario: (ejercitarlo con los alumnos cada aspecto siguiente)

Componente Adaptabilidad: Prueba de la realidad (PR)

- La postura.
- La orientación.
- La distancia.
- La entonación.
- La fluidez.

AUTOEVALUACIÓN

Tiempo: 10 minutos

1. Escribe lo que son los gestos:

.....

2. Describe algunos gestos tuyos que en este ejercicio recién la has descubierto:

.....

3. ¿Escribe cuatro frases sobre tu asertividad y eficacia cuando conversas y usas gestos?

.....

4. Ahora ¿Cuáles son los valores que más admiras en los demás y en ti?

.....

5. ¿Qué les dirías a los demás?

A tus padres

.....
 A tus familiares.....

A tus profesores.....

.....
 A tus amigos.....

Fuente: Valles, A. (1994, Método EOS Programas de Refuerzo de las Habilidades Sociales- II . pp. 52-63). Adaptación por Pareja, F. Ana Cecilia.

PARTE I : MI YO

SER RESPONSABLES

Sexta Sesión

Objetivo: Incrementar conductas emocionales orientadas a los componentes y subcomponentes:
Interpersonal: Empatía (EM), Responsabilidad social (RS); *Estado de ánimo general:* Felicidad (FE), Optimismo (OP)

Tiempo total de sesión: 45 minutos

6.1. Ejercicio Emocional : a) “SER RESPONSABLES”

Componente interpersonal: Responsabilidad social (RS)

Tiempo: 10 minutos

Primero vamos a analizar ¿Qué es ser responsable?

Marca la respuesta que consideres conveniente.

..... Hacerlo siempre todo bien, sin equivocarnos.

..... Hacer las cosas y escondernos para que los demás no lo sepan.

..... Tener el compromiso con nosotros mismos en nuestras acciones: sean tareas del colegio, actividades laborales, ocupaciones, encargos dados por nuestros padres o profesores, obligaciones que tenemos que cumplir.....

Vamos a ver ahora qué piensan los demás de ti, ¿Quiénes dicen que eres responsable?

..... Mi padre

..... Mi madre

..... Mi padre y mi madre

..... Mi abuelo

..... Mi abuela

..... Mis hermanos (as)

..... Mis amigos (as)

..... Mis profesores (as)

..... Nadie

..... Otros

¿ Sabes lo que significa ser responsable?

..... SI

..... NO

..... UN POCO

Ahora quisiera que escribas algunas responsabilidades que tú tienes a través de este cuadro que te presento y además te darás cuenta de la importancia que significa el SER RESPONSABLE, porque te ayudará a crecer más como persona.

Tiempo: 10 minutos

Componente Interpersonal: Responsabilidad social (RS)

Escribe ahora las responsabilidades que tú tienes actualmente en:

Responsabilidad en mi casa	1. 2. 3.
Responsabilidad en el colegio	1. 1. 2.
Responsabilidad con mis amigos	1. 2. 3.
Otras responsabilidades	1. 2. 3.

Tiempo: 10 minutos

Escribe ahora las responsabilidades que tú puedes asumir en:

Componente Interpersonal: Responsabilidad social (RS)

Responsabilidad en mi casa	4. 5. 6.
Responsabilidad en el colegio	1. 3. 4.
Responsabilidad con mis amigos	4. 5. 6.
Otras responsabilidades	4. 5. 6.

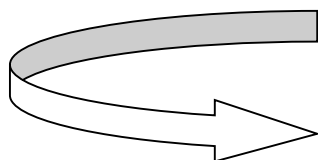
Tiempo: 5 minutos

Ahora vas a elogiar las responsabilidades que tienen los demás, piensa ¿Qué les dirías para que se sientan contentos y feliz consigo mismos ? porque eso es lo más importante ¡VERDAD!

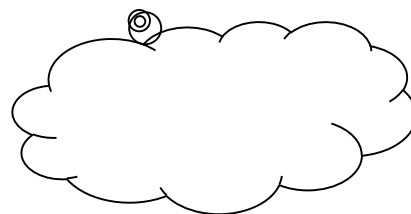
Componente Interpersonal: Empatía (EM), Responsabilidad social (RS)

QUE LE DIRÍAS

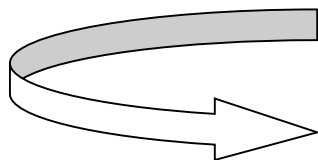
Tu papá es muy cumplido en pagar tu colegio, en traer su sueldo a casa para comprar lo que se necesita y los lleva a pasear cuando él lo



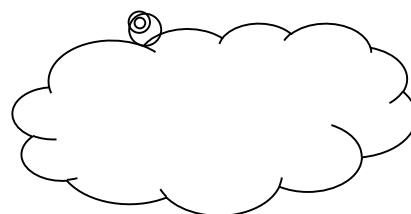
puede hacer.



Tu mamá es muy preocupada de tu educación, te revisa tu agenda, va al colegio a las reuniones atiende las actividades del hogar, te cuida cuando



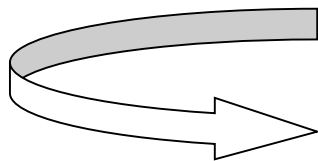
estás enfermo y te enseña a reflexionar.



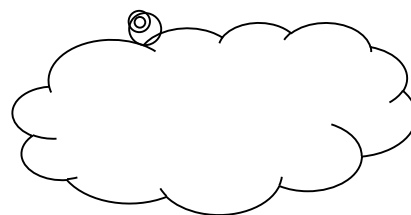
Componente Interpersonal: Responsabilidad social (RS)

QUE LE DIRÍAS

Mi hermano mayor es preocupado en sus tareas del colegio, además en casa siempre cumple con sus deberes que le da mis papás, de ordenar su

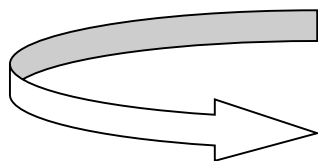


cuarto y de cuidarme cuando nos quedamos solos.

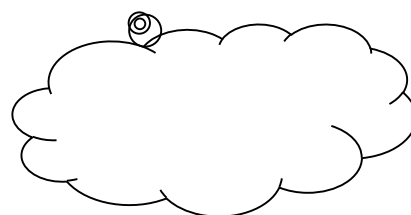


Componente Interpersonal: Responsabilidad social (RS)

Tu amigo es responsable, estudia mucho porque quiere aprender y se da cuenta del esfuerzo que hacen sus padres para pagarle el colegio; además

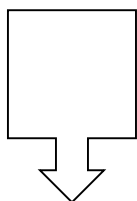
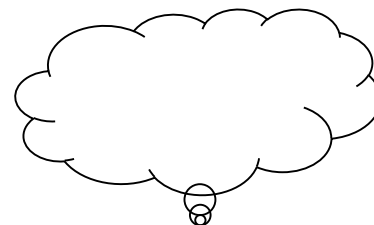
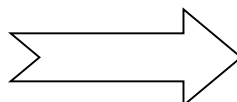
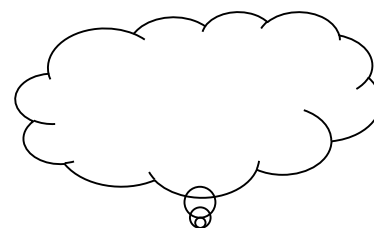
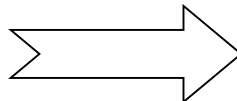
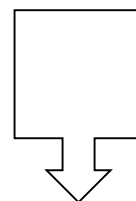


en su casa hace sus tareas del hogar .

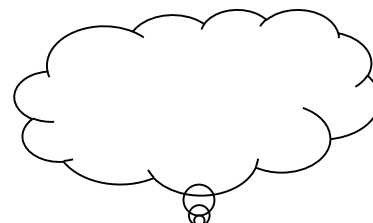
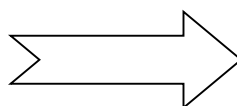


6.2. b) Y A MI , ME FELICITAN POR MIS RESPONSABILIDADES :

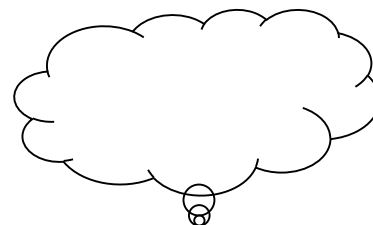
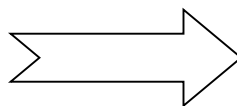
Componente Estado de ánimo general: Felicidad (FE), Optimismo (OP)

¿ QUIÉNES ?**DE QUÉ ME FELICITAN**

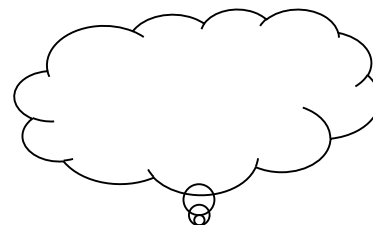
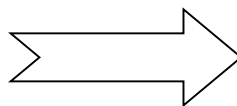
MI HERMANO(A)



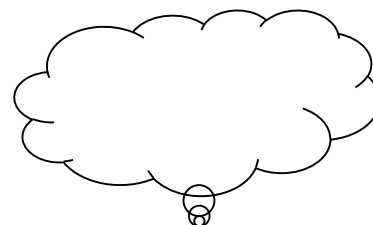
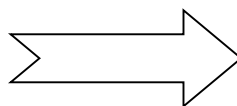
MI MAESTRO(A)



MI AMIGO(A)



YO MISMO(A)



AUTOEVALUACIÓN

Tiempo: 10 minutos

1. Escribe lo que son las responsabilidades:

.....
.....
.....

2. Describe algunas responsabilidades tuyas que en este ejercicio recién la has descubierto:

.....
.....
.....

3. ¿Escribe cuatro frases sobre tu responsabilidad y eficiencia cuando las realizas?

.....
.....
.....

4. Ahora ¿Cuáles son las responsabilidades que más admiras en los demás y en ti ?

.....
.....
.....

5. ¿Qué les dirías a los demás?

A tus padres

A tus familiares.....

A tus profesores.....

A tus amigos.....

Fuente: Valles, A. (1994, Método EOS Programas de Refuerzo de las Habilidades Sociales- II . pp. 140-148). Adaptación por Pareja, F. Ana Cecilia.

PARTE I : MI YO
COMO EXPRESAR UNA QUEJA
Séptima Sesión

Objetivo: Incrementar conductas emocionales orientadas a los componentes y subcomponentes *intrapersonal*: Asertividad (AS); *Interpersonal*: Relaciones interpersonales (RI); *Adaptabilidad*: Flexibilidad (FL); *Manejo del estrés*: Tolerancia al estrés (TE); *Estado de ánimo general*: Felicidad (FE), Optimismo (OP)

Tiempo total de sesión: 45 minutos

Actividades :

7.1 Relajación Física : Ejercicio “ Los globos de colores”

Tiempo: 5 minutos

Ahora vamos a trabajar con nuestra imaginación, haremos un ejercicio que se llama “Los globos de colores”

A los niños se les distribuyen en el salón de clases en posición vertical y de pie, luego se les indica: Vamos a respirar hondo tres veces: Uno.....dos.....tres.....

Van a escoger un color que más les guste.....ahora van a tomar aire todo lo que puedan porque este globo se va a inflar todo lo posible y ahora van a abrir la boquilla del globo porque van a ir inflándolo poco a poco.....lentamente..... y van sintiendo una gran tranquilidad en su cuerpo.....este se relaja.....se relaja.....y se sienten muy bien.

.....
Fuente: Autora: Pareja F, Ana Cecilia. (2015). Programa “Mirándome a mí mismo”- PAMI.

7.2. Relajación Psicológica : “ El árbol crece”

Componente Estado de ánimo general: Felicidad (FE), Optimismo (OP)

Tiempo: 10 minutos

Vamos a trabajar con nuestra imaginación, haremos un ejercicio que se llama “El árbol crece”

Vamos a colocarnos muy cómodos, pensando que nos encontramos echados sobre la colchoneta y para poder trabajar mejor nuestro ejercicio, empezaremos respirando hondo tres veces: Uno.....dos.....tres.....

Se van a imaginar que se paran y se dirigen hacia la puerta del colegio y caminan por las calles con el debido cuidado dirigiéndose hacia la carretera, como quien se va para Chosica, pasas por Huampani que seguramente conoces porque allí son los paseos escolares, y ahora van a ver un camino largo que alrededor de todo es un campo verde y van a disponerse a sembrar una semilla para que nazca un árbol, esta semilla es hermosa, brilla como el oro porque es lo más bello de ustedes y al sembrarla van a dar una gran receta porque luego de haber cavado la tierra, van a echarle mucha agua, mucha confianza para que crezca, paciencia, tranquilidad y le van a infundir mucha fuerza de éxito porque saben que ese estímulo impulsor mueve montañas y da excelentes resultados. Ahora van a ver poco a poco que va creciendo y de esa semilla empieza a brotar su raíz pequeña que poco a poco va convirtiéndose en su raíz principal y central; ahora brotan sus raíces secundarias, empiezan a salir el tallo que se va fortificando poco a poco y engrosando. Luego van viendo cómo aparecen sus ramas una tras otra y se va poniendo cada vez más coposo el árbol, están viendo su hermosura, su esplendor externa en su estética pero lo mejor es la parte interna que sigue teniendo mucha fuerza y alimento interno porque ahora le van a salir hermosos frutos que nunca antes lo habían percatado y que ahora reflexionan sobre la maravilla de la naturaleza.

Miren y contemplen ese árbol inmenso, alto, vigoroso y con excelentes dotes para seguir dando frutos.....a quién le hacen recordar ese árboltambién las personas podemos ser hermosos árboles con grandes virtudes y creadas con exactos ingredientes para que sean exclusivos y que brillen por su propia luz natural.....pues ese árbol puede ser ustedes si lo desean.....

Ahora piensen cómo quisieran ser y empiecen a luchar, por ser como sus mentes se lo están imaginando ahora.....

Bueno, ya están pensando que es hora de regresar y salen del campo verde donde se encuentran, muy satisfechos por lo que han visto y reflexionando. Inician su viaje de regreso, van viniendo por la ciudad, ingresan al local del colegio y se ubican en el asiento donde se encuentran y hasta que cuente el número tres ustedes poco a poco irán abriendo sus ojos: Uno.....dos.....tres.

.....
Fuente: Autora: Pareja F, Ana Cecilia. (2015). Programa "Mirándome a mí mismo"- PAMI.

7.3. Ejercicio Emocional : “ ¿CÓMO EXPRESAR UNA QUEJA ?”

Componente Intrapersonal: Asertividad (AS)

Tiempo: 10 minutos

El Viernes pasado Juan le prestó a Pepe su Disquete de Juegos para la computadora pero Juan se la devolvió en muy malas condiciones :

- PEPE : ¡ Esto está hecho un desastre !
- JUAN : Es que se me cayó y se maltrató.
- PEPE : Yo te lo presté en buenas condiciones
y me doy cuenta que no sabes cuidar
las cosas de los demás.
- JUAN : Tienes toda la razón. Pienso que lo
mejor será comprarte uno nuevo.

¿ Cómo crees que se siente Pepe ?

..... Enfadado Molesto Sorprendido
..... Enfurecido Le da igual Defraudado por el amigo
..... Otros.....		

Yo creo que Pepe

- Ha actuado correctamente
- No debería de haberle dicho nada.
- Pepe debería de haberse mostrado agresivo.

Quisiera saber si alguna vez te ha ocurrido algo parecido y qué actitud tomaste en esa ocasión.

.....

.....

.....

.....

Una queja es expresar algo a los demás que no nos gusta y que están perjudicando nuestros derechos.

Recuerda:

- Siempre es bueno que los demás sepan cuando nos encontramos descontentos por algo que tenemos la razón, pero lo importante es saberlo decir.
- No es bueno callarse, porque en el futuro se continuaría con el problema sin ser solucionado.

AHORA, ESCRIBE ALGUNAS QUEJAS QUE SEAN RAZONADAS Y JUSTIFICADAS EN RELACIÓN A :

Componente Manejo del estrés: Tolerancia al estrés (TE)

UN (UNA) AMIGO (A)	EN EL COLEGIO	EN LA CASA
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Tiempo: 10 minutos

Si las quejas se expresan amablemente no tienen por qué molestar, no deben herir los sentimientos de los demás y también enseñamos el respeto para nosotros mismos.

Ahora vamos a practicar con algunos ejemplos que pueden darse en la vida real.

A la salida del salón tu compañero te ha empujado y te caíste

.....

- Si la queja que nos hacen es razonable y justa, debemos aceptarla para mejorar

Tu compañero te ha hablado mal de

Tu hermano frecuentemente es muy egoísta contigo

.....

**ANALIZANDO
PODREMOS
ENCONTRAR
VARIAS VENTAJAS SOBRE EL HECHO
DE DAR A CONOCER NUESTRAS
QUEJAS.**

nuestro comportamiento y no incomodar a los demás.

- Puedes empezar a cambiar tu comportamiento.
- Si la queja es injusta y no es cierta, podremos defendernos con nuestras habilidades de conversación.

Ahora yo te pregunto a ti:

Componente manejo del estrés: Tolerancia al estrés (TE)

¿ Cómo actuarías, cuando te expresan una queja “adecuada”



.....

Componente Interpersonal: Relaciones interpersonales (RI)

¿ Cómo actuarías, cuando te expresan una queja “injusta”



.....

Ahora vamos a identificar los sentimientos:

Componente Adaptabilidad: Flexibilidad (FL)

Tu compañero (a) de clases se ha quejado porque tú no le has prestado tu cuaderno y no es la primera vez que esto sucede. **¿Cómo te sientes tú?**

.....

¿ De quién recibes quejas? Completa :

Mis padres se quejan de mí, porque yo

.....

En el colegio, mi maestro (a) se queja de mí porque

.....

En mi casa, mi hermano (a) se queja de mí porque

.....

En el barrio, mis amigos se quejan de mí porque

.....

AUTOEVALUACIÓN

Tiempo: 10 minutos

1. Escribe lo que son las quejas:

.....

2. Describe algunas quejas tuyas que en este ejercicio recién las has descubierto:

.....

3. ¿Escribe cuatro quejas que has expuesto a los demás y que te ha dado alivio decir las?

.....

4. Ahora ¿Cuáles son los valores que más admiras en los demás y en ti?

.....

5. ¿Qué les dirías a los demás?

A tus padres

.....

A tus familiares.....

.....

A tus profesores.....

.....

A tus amigos.....

.....

Fuente: Valles, A. (1994, Método EOS Programas de Refuerzo de las Habilidades Sociales- II . pp. 65-73). Adaptación por Pareja, F. Ana Cecilia.

PARTE I : MI YO

SABER DECIR NO CUANDO CONVIENE

Octava Sesión

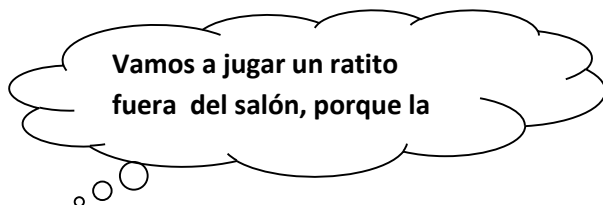
Objetivo: Incrementar conductas emocionales orientadas a los componentes y subcomponentes
Intrapersonal: Asertividad (AS); *Interpersonal:* Responsabilidad social (RS); *Adaptabilidad:* Solución de problemas (SP), Prueba de la realidad (PR); *Manejo del estrés:* Control de impulsos (CI); *Estado de ánimo general:* Felicidad (FE), Optimismo (OP)

Tiempo total de sesión: 45 minutos

8.1. Ejercicio Emocional: “ SABER DECIR NO CUANDO CONVIENE”

Componente Manejo del estrés: Control de impulsos (CI)

Tiempo: 10 minutos



Lo siento, no podré acompañarte eso está mal, me quedo en el salón para hacer mis tareas que ha dejado.

Yo pienso que decir NO se refiere a :

..... Negarse a todo.

..... Rechazar una petición de alguien cuando no nos conviene.

..... Negarse a un solo aspecto cada día.

AHORA YO TE PREGUNTO:

¿Cómo dices tú NO cuando alguien te pide algo y tú no de lo puedes conceder?

.....

Ahora completa esta idea:

“Yo una vez me negué a
porque
 y conmigo mismo me quedé

Hay oportunidades que las personas nos piden hacer algo inapropiado y realmente nos cuesta decir NO. Pero, te aconsejo que si es bueno decir NO cuando vemos que esto es lo que debe ser, porque muchas veces se abusa de los niños que siempre dicen SI.

Si sabemos decir NO con educación obtendremos un buen control de las situaciones y además maduramos cada día más.

Tiempo: 10 minutos

8.2. Ahora te voy a mostrar unos ejemplos para que tú me puedas poner tu respuesta diciendo NO adecuadamente.

- 1) Un amigo(a) quiere que tú no le prestes tu cuaderno a otro compañero, sabiendo que éste niño ha estado enfermo y por eso te pide ayuda para que le des tus apuntes del cuaderno.
 ¿Qué le dirías al supuesto amigo que te propone esto ? y ¿Por qué?

.....

Componente Interpersonal: Responsabilidad social (RS), Componente Adaptabilidad: Solución de problemas (SP)

2) Tu compañero del salón que tú sabes que es bastante flojo para realizar trabajos en grupo, te dice que te va a dar un video juego a cambio que coloques su nombre en el trabajo de grupo que ha dado la profesora. ¿Cuál sería tu respuesta ?

..... ¡ Déjame tranquilo, no quiero escucharte!

..... Te callas solamente.

..... No es conveniente, porque todos debemos trabajar así son los trabajos en grupo.

..... Está bien.

Componente Interpersonal: Responsabilidad social (RS), Componente Adaptabilidad: Solución de problemas (SP)

3) ¿ En qué circunstancias puedes decir NO adecuadamente ?

Elige tu respuesta:

..... Siempre que quiera.

..... Cuando alguien me lo diga.

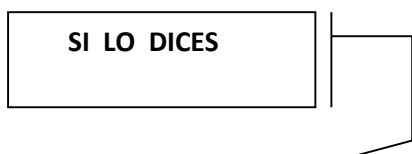
..... Cuando lo que me pidan me perjudique y no me parezca adecuado.

..... Otros

Componente Intrapersonal: Asertividad (AS)

Cuando estás convencido(a) de no aceptar una petición inadecuada debes expresarlo claramente para después no pasarlo mal.

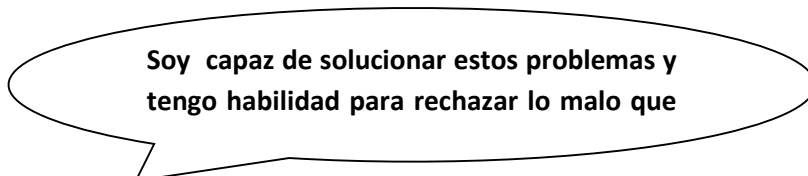
Componente Intrapersonal: Asertividad (AS)



- Das a conocer a los demás lo que sientes.
- Te sientes más seguro(a) de ti mismo (a).
- Evitas que abusem de ti.
- Mejora tu autoestima.
- Te sientes bien contigo mismo(a).

- En el futuro ya no te pedirán algo no debido.
- Alcanzas mayor madurez personal.
- Sigue así y encontrarás mayor éxito personal y respeto de los demás hacia tu persona.

PIENSA ESTO :



Cuando rechazo una petición inadecuada, me siento:

..... Feliz Valioso(a) Importante
..... Alegre Amable Sincero(a)
..... Otro		

Tiempo: 10 minutos

8.3. Ahora practica con las siguientes preguntas:

1.) ¿Cómo te sientes cuando te comportas adecuadamente?

.....

Componente Intrapersonal: Asertividad (AS)

2.) Tú le dices a uno de tus compañeros ¡Por favor, no me empujes que me vas hacer daño! Y el responde ¡Pero si el que está molestando eres tú!

¿Cómo te sientes ?

¿Por qué?

Componente Intrapersonal: Asertividad (AS)

3.) Ahora puedes mirarte al espejo y verte a ti mismo, analizar tus características y principalmente cómo te sientes con lo que has alcanzado.

.....

Componente Estado de ánimo general: Felicidad (FE)

4.) ¿Cómo te has sentido cuando has rechazado una petición inadecuada?

..... Bien Regular Supercontento(a) Otro

Componente Adaptabilidad: Prueba de la realidad (PR)

5.) Rechazar las peticiones inadecuadas de una manera amable y educada es una buena habilidad social.

..... Verdadero Falso

Componente Intrapersonal: Asertividad (AS)

AUTOEVALUACIÓN

1. Escribe lo que significa para ti decir NO:

.....

2. Describe algunas ventajas de decir NO adecuadamente:

.....

3. ¿Escribe cuatro formas de decir NO a los demás y que te ha dado alivio decirlas?

.....

4. Ahora Lo peor de aceptar peticiones inadecuadas es que:

.....

5. ¿Qué les dirías a los demás?

A tus padres

.....

A tus familiares.....

.....

A tus profesores.....

.....

A tus amigos.....

.....

Fuente: Valles, A. (1994, Método EOS Programas de Refuerzo de las Habilidades Sociales- II . pp. 75-83). Adaptación por Pareja, F. Ana Cecilia.

PARTE I : MI YO

HACER CUMPLIDOS Y RECIBIRLOS

Novena Sesión

Objetivo: Incrementar conductas emocionales orientadas a los componentes y subcomponentes
intrapersonal: Asertividad (AS); *Interpersonal:* Relaciones interpersonales (RI); *Estado de ánimo*
general: Felicidad (FE)

Tiempo total de sesión: 45 minutos

Actividades:

9.1. Relajación Física : Ejercicio “ Las marionetas bailan ”

Tiempo: 5 minutos

Ahora vamos a trabajar con nuestra imaginación, haremos un ejercicio que se llama “las marionetas bailan”

A los niños se les distribuyen en el salón de clases en posición vertical y de pie, luego se les indica: Vamos a respirar hondo tres veces: Uno.....dos.....tres.....

Van a escoger una marioneta que más les guste en su imaginación.....ahora van a mover las diferentes partes de su cuerpo, según lo que les vaya indicando, van a tener sus manos sobre su cabeza para ir haciendo el movimiento de la marioneta como si estuviesen en un teatro. Ahora bien se mueven todo su cuerpo totalmente al compas de la música de fondo que están escuchando, luego mueven su cabeza.....de un lado para el otro.....ahora su cuello.....su hombro derecho.....el hombro izquierdo.....su brazo derecho.....ahora el brazo izquierdo.....su cintura como si estuviesen bailando la zamba.....luego su pierna derecha.....le sigue ahora la izquierda.....por último su pie derecho..... y el izquierdo.

Bien ahora poco a poco y lentamente colocan su cuerpo en posición normal.....y van sintiendo una gran tranquilidad en sus cuerpos.....este se relaja.....se relaja..... y se sienten muy bien.

.....
Fuente: Autora: Pareja F, Ana Cecilia. (2015). Programa “Mirándome a mí mismo”- PAMI.

9.2. Relajación Física : “La carta”

Componente interpersonal: Relaciones interpersonales (RI)

Tiempo: 10 minutos

Ahora ya NO vamos a trabajar con nuestra imaginación, sino con nuestro puño y letra, porque realizarán una carta, ejercicio que lleva su nombre: La carta. Les voy a dar un lápiz, borrador y un papel. Esta carta va estar dirigida a la persona que en estos momentos, se preocupa mucho por ustedes, o porque le tienen un cariño muy especial.....sólo escríbele todo lo que tal vez conversando no les sale las palabras desde su pensamiento y desde su corazón.

.....ESCRÍBANLE

.....
Fuente: Pareja F, Ana Cecilia. (1988) Ejercicio de los Estudios en terapia Existencial Humanista.

9.3. Ejercicio Emocional : “HACER CUMPLIDOS Y RECIBIRLOS”

Componente interpersonal: Relaciones interpersonales (RI)

Tiempo: 10 minutos

.. Sábes lo que es..

¿Sabes lo que es “Hacer un cumplido” ?

.....

¿A quién tú le haces cumplidos?.....

.....

¿Cómo te sientes cuando te hacen un cumplido?

..... Feliz

..... Sorprendido, porque no te lo esperabas

..... Supercontento

..... Conforme

Hacer un cumplido consiste en decir algo positivo o mostrar agradecimiento a otra persona de manera sincera y en el momento oportuno.

A todos nos gusta que nos hagan cumplidos por los hechos buenos que hacemos, esto nos hace sentir contentos y orgullosos de nosotros mismos.

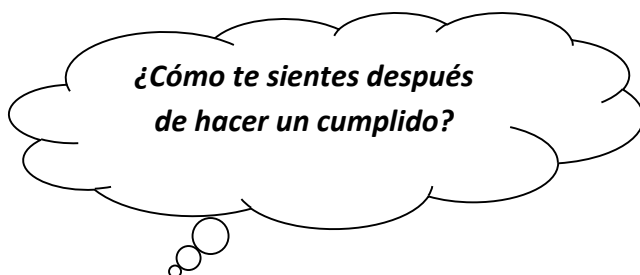
Tu compañero(a) de aula te ha ayudado a resolver un problema de matemática y Tú se lo agradeces diciéndole: MUCHAS GRACIAS, ERES GENIAL.

¿ Es sincero este cumplido?

..... SI NO ¿Por qué?

Componente Intrapersonal: Asertividad (AS)

Ves a tu mami muy arregladita y simpática, entonces le dices: “Mami que guapa estás , te asienta muy bien esa ropa y como te has arreglado en el maquillaje”



Me siento

Componente Intrapersonal: Asertividad (AS)

Completa las siguientes ideas con cada uno de estos elogios:

- | | |
|--|------------------|
| Tu mamá está muy bien arreglada y | hábil |
| Eres una persona muy de trato. | simpática |
| Me he dado cuenta que eres para resolver problemas de matemáticas. | guapa |
| Cuando pintas tus cuadros en lienzo, veo que eres un excelente..... | servicial |
| Siempre que hay un necesitado, observo que eres muy | artista |

Componente Intrapersonal: Asertividad (AS)

ACEPTAR CUMPLIDOS.

Componente Estado de ánimo general: Felicidad (FE)

Tiempo: 10 minutos

SI TU ACEPTAS AGRADECES UN CUMPLIDO, LE DAS A ENTENDER AL QUE TE LO HACE QUE LE LE APRECIAS MUCHO LO QUE ÉL O ELLA DICE.

Ejemplos de bonitos cumplidos que puedes usar en el momento oportuno siendo asertivo y así también adquirirás otra habilidad social el de ser simpático en tu trato.

- Eres muy simpático(a) en tu trato.
- ¡Que bien te sienta ese corte de pelo que llevas!
- Eres muy hábil para jugar futbol(si es varón) o vóley (si eres mujer) te felicito.

Ahora puedes hacer una lista de tus cualidades que se relacionan con los cumplidos.

.....
.....
.....
.....
.....
.....

NOTA: Si tú haces un cumplido..... (Marca lo que creas que es lo conveniente)

- a) Te sientes bien porque has sido capaz de vencer tu timidez.
- b) Hago que otros se sientan bien.
- c) Los demás saben lo que a mí me gusta de ellos.
- d) Pues me da igual.
- e) Maduro más como persona.

AUTOEVALUACIÓN

Tiempo: 10 minutos

1. Escribe lo que significa para ti el cumplido:

.....

2. Describe algunas ventajas de saber decir los cumplidos:

.....

3. ¿Cómo deben ser los cumplidos?

.....

4. Piensas que a los demás les agrada que les hagan cumplidos? SINO ¿Por qué?

.....

5. ¿Qué les dirías a los demás?

A tus padres

.....

A tus familiares.....

.....

A tus profesores.....

.....

A tus amigos.....

.....

Fuente: Valles, A. (1994, Método EOS Programas de Refuerzo de las Habilidades Sociales- II . pp. 85-93). Adaptación por Pareja, F. Ana Cecilia.

PARTE I : MI YO

PEDIR Y HACER FAVORES

Décima Sesión

Objetivo: Incrementar conductas emocionales orientadas a los componentes y subcomponentes *intrapersonal*: Asertividad (AS); *Interpersonal*: Empatía (EM), Relaciones interpersonales (RI), Responsabilidad social (RS).

Tiempo total de sesión: 45 minutos

10.1. a) Ejercicio Emocional : “ PEDIR Y HACER FAVORES ”

Componente Interpersonal: Empatía (EM), Relaciones Interpersonales (RI)

Tiempo: 5 minutos

El corazón y el espíritu son solidarios el uno del otro. He dado a cada uno un corazón para amar y el espíritu para razonar. Cada hombre debe apoyar su vida en el amor y con toda su voluntad, aumentar en él su capacidad para amar. Los medios no faltan para eso.

La divina caridad es mansa y paciente y no se desasosiega en medio de las vicisitudes de una vida.

Margarita. Mensaje del amor misericordioso de las Pequeñas almas. pp. 254.

En nuestra vida nos encontraremos con muchas ocasiones de pedir favores, unos serán sencillos como el solicitar una dirección o buscarla si nos encontramos en un lugar donde las calles no las conocemos y otros favores de mayor magnitud como un préstamo de dinero, etc. Pero, para cualquiera sea el caso, hay que tener una actitud positiva y educación para pedir los favores; para ello vamos viendo y analizando cómo hacerlo a través de los siguientes ejercicios.

Tiempo: 10 minutos

¿ALGUNA VEZ HAS PEDIDO ALGÚN FAVOR?

Componente Interpersonal: Responsabilidad social (RS)

..... SI NO A VECES

FECUENTEMENTE

¿A quiénes?

..... A mi papá A mi mamá A mi hermano(a)

..... A mis abuelos A mis profesores(as) A mis amigos(as)

..... A mis vecinos A gente que no conozco A otros familiares

..... A gente que pasa por la calle A mis

¿Cómo te sientes cuando pides un favor?

..... Bien Incómodo(a) Con vergüenza

..... Temeroso(a) Nervioso (a) Tímido(a)

..... Normal

Ahora, mírate hacia ti mismo ¿Tú haces favores?

..... SI NO A VECES

..... DEPENDE ¿De qué depende ?

Si a ti te piden un favor, cómo te agradecería que te lo pidan:

..... Con educación De frente sin rodeos Mirándote a los ojos

Es bueno siempre saber, que cuando se pide un FAVOR es porque se tiene una NECESIDAD que nosotros mismos no lo podemos solucionar.

¡ AH ¡ También es necesario que te des cuenta si la persona que te pide un favor es por verdadera NECESIDAD y no porque te está tomando el pelo.

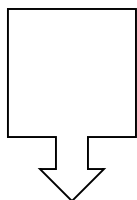
..... Con sinceridad ¿Cómo?

10.2 Ahora imagínate que le pedirías un favor pero a diferentes personas ¿Cómo lo pedirías?

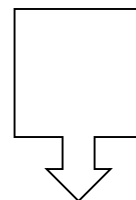
Componente Intrapersonal: Asertividad (AS)

Tiempo: 10 minutos

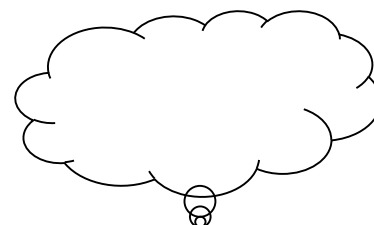
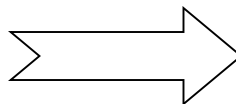
¿ QUIÉNES ?



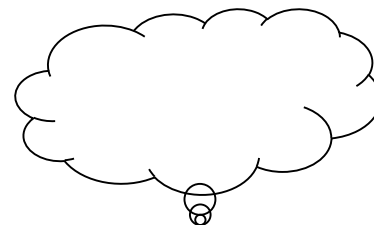
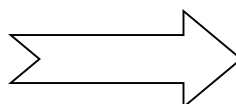
CÓMO SE LO DIRÍAS



A MI PADRE
Necesito dinero para comprar un libro para el colegio.

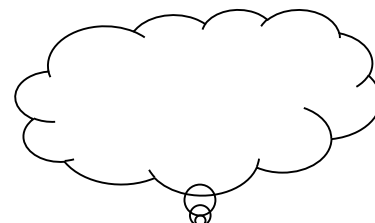
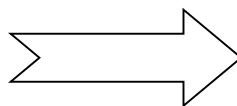


A MI MADRE
Necesito la reparación de la mochila porque se ha roto.

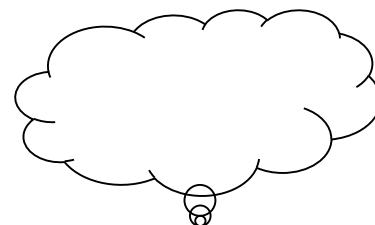
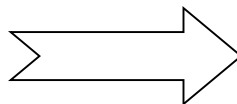


A MI HERMANO(A)

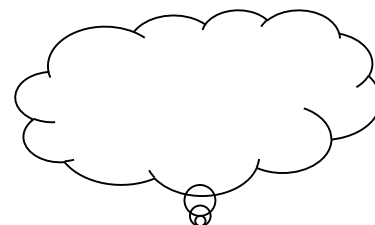
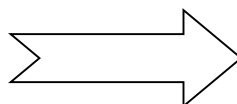
Para ir a casa de un
compañero

**A MI MAESTRO(A)**

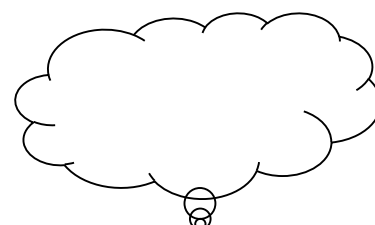
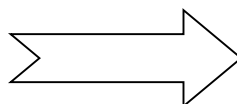
Que me vuelva a explicar el
tema de clase que no
entendí.

**A MI AMIGO(A)**

Me preste su bicicleta un
rato, que no tengo para
distraerme.

**OTRAS PERSONAS**

Una dirección, saber la hora,
etc.



Tiempo: 10 minutos

¿Alguna vez no has hecho un favor? ¿A quién? y ¿Cómo fue?

.....

.....

.....

Y si alguna persona alguna vez, no te hizo un favor, analizaste por qué fue; piensa en esto:

A veces no se puede realizar un pedido porque no está en las posibilidades . Lo importante es saberlo decir para que no exista mal entendidos en nuestro obrar.

Qué pasa si un amigo te pide un favor pero de malas formas y tú te sientes incómodo por su actuar, ¿Qué le dirías ?

.....

.....

.....

Y qué pasaría si vas donde un compañero(a) en tu salón del colegio y le pides que te preste el ejercicio de matemáticas, pero estaba ocupado(a). Tú has comprendido y lo has aceptado; entonces:

¿Cómo te sientes ?

.....

.....

RECUERDA :

**SI PIDES LOS FAVORES CON EDUCACIÓN
DEBES DE FELICITARTE A TI MISMO (A)**

AUTOEVALUACIÓN

Tiempo: 10 minutos

1. Escribe lo que significa para ti pedir un favor:

.....

.....

.....

2. Describe algunas ventajas de saber decir los favores:

.....

.....

.....

3. ¿Cómo se deben pedir los favores?

.....

.....

.....

4. Piensas que a los demás les agrada que les hagas favores? SINO ¿Por qué?

.....

.....

.....

5. ¿Qué les dirías a los demás?

A tus padres

.....

.....

A tus familiares.....

.....

.....

A tus profesores.....

.....

.....

Fuente: Valles, A. (1994, Método EOS Programas de Refuerzo de las Habilidades Sociales- II . pp. 105-112). Adaptación por Pareja, F. Ana Cecilia.

PARTE I : MI YO

CONTROLA TUS PENSAMIENTOS

Onceava Sesión

Objetivo: Incrementar conductas emocionales orientadas a los componentes y subcomponentes *Interpersonal*: Solución de problemas (SP), Manejo del estrés: Tolerancia al estrés (TE) ; Estado de ánimo general: Felicidad (FE) y Optimismo (OP).

Tiempo total de sesión: 45 minutos

Actividades :

11.1. Relajación Física: Ejercicio “Los mimos y la música ”

Tiempo: 5 minutos

La investigadora coloca música de fondo suave. Se les explica a los alumnos que se encuentran esparcidos en el aula y en postura de pie y que vayan moviendo las partes de su cuerpo que se les va mencionando, pero habrá una voz de mando proveniente de la propia investigadora y se convertirán en esos momentos en mimos que no deben de moverse hasta el momento indicado.

.....
Fuente: Autora Pareja F, Ana Cecilia. (2015). Programa “Mirándome a mí mismo” – PAMI.

11.2. Relajación Psicológica : Ejercicio “ El reflejo en el lago”

Tiempo: 10 minutos

Ahora vamos a trabajar con nuestra imaginación, haremos un ejercicio que se llama: “El reflejo en el lago”.

Van a ponerse muy cómodos en sus respectivos asientos, cierran sus ojos para poder realizar mejor el ejercicio, empezaremos respirando hondo tres veces: Uno.....dos.....tres.....

Se van a imaginar que se paran y se dirigen hacia la puerta del salón, luego salen del colegio y caminan por las calles con el debido cuidado dirigiéndose hacia el aeropuerto Jorge Chávez y mentalmente van a dirigirse a Puno para ir al Lago Titicaca, y subirán primero al avión rumbo a Juliaca, llegan y ahora se transportan en un ómnibus que los llevará a la ciudad de Puno. Ven una carretera con bastante llanura, un cielo despejado pero con un clima muy frío puesto que es la sierra, pero empezarán a respirar hondo, se sienten bien porque no solo se encuentran en un

paseo fuera de Lima donde viven sino que están conociendo nuevos lugares, así como también se van conociendo nuevas características de ustedes durante todas estas sesiones de trabajo que hasta ahora han tenido y tendrán todavía. Se sienten diferentes y en otro lugar porque están visualizando nuevos horizontes para ustedes mismos; ya están visualizando un hermoso lago en esa ciudad andina, de casas muy propias del lugar y con calles de subidas y bajadas. Se encuentran mirando de cerca la hermosura de nuestro Lago Titicaca, se bajan y se sientan cerca de, muy cerca, se aproximan y se ven reflejados, ven su cara y empiezan a reflexionar sobre sus características personales, comienzan con un pequeño recuento sobre cómo se sienten, cómo actualmente se están comunicando con los demás, con su familia, con las personas de su alrededor, tienen ahora más habilidades para comunicarse con los demás, se encuentran más responsables en su comportamiento, saben expresar adecuadamente una queja, saben decir NO cuando la oportunidad lo requiere, saben pedir los favores y hacer cumplidos, controlan sus pensamientos y emociones, resuelven sus problemas siendo asertivos....se encuentran mirando en el lago y se ven con otra cara, con más tranquilidad, más seguros(as) de sí mismos(as) y..... encuentran diferencia de la cara con que se vieron en la primera sesión , cuando se vieron reflejados en el espejo.....Ahora se sienten..... Preguntar ¿Cómo se sienten en esta nueva etapa de sus vidas?, en la que han hecho ya varias sesiones para mejorar sobre sí mismo, sobre el manejo, control y conocimiento de sus emociones y de los demás..... han aprendido más de sí mismos(as).....Se felicitan-----Los felicito.....Piensen ustedes pueden y lo más importante en la vida es LUCRAR y ver la vida siempre positivamente.

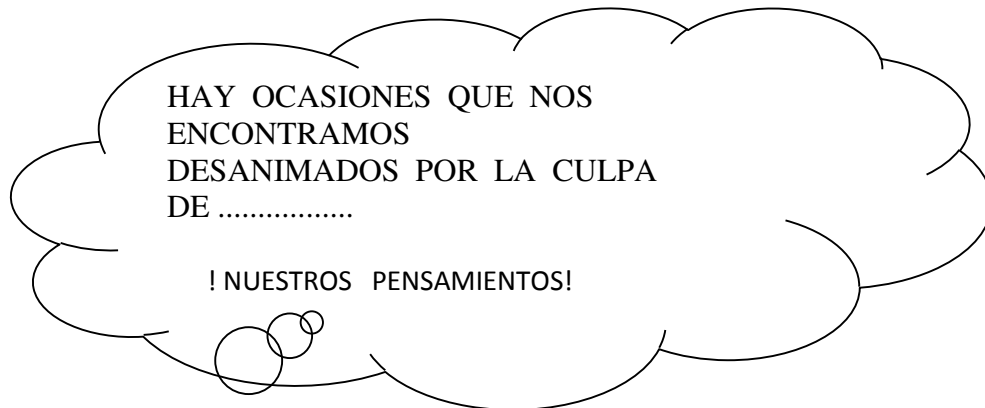
Ahora respiren hondo tres veces y al mirar el cielo se dan cuenta que empieza a oscurecer por lo tanto tienen que retornar a Lima, empiezan a emprender su viaje de regreso, suben al ómnibus que los llevará al aeropuerto de Juliaca, luego abordan el avión que los trae a Lima; ya aterriza el avión se encuentran en el Aeropuerto Jorge Chávez, vienen por la ciudad y ahora se encuentran ingresando al colegio, se encuentran ya en el aula y cada uno de ustedes están en sus respectivos asientos. Hasta que cuente el número tres ustedes poco a poco irán abriendo sus ojos.....Uno.....dos.....tres.

.....
Fuente: Autora Pareja F, Ana Cecilia. (2015). Programa “Mirándome a mí mismo” – PAMI.

11.3. Ejercicio Emocional : “CONTROLA TUS PENSAMIENTOS”

Tiempo: 10 minutos

Componente Manejo del estrés: Tolerancia al estrés (TE)



Por lo tanto:

Cuando algo no nos va bien, me encuentro:

- Normal, no hago caso.
- Triste y sin ánimo.
- Otra respuesta

Yo pienso que cuando nos encontramos con el ánimo por los suelos, significa:

- Estar todo el día sentado en el suelo.
- No significa nada.
- Estar desanimado, con poca ilusión, triste.....etc.
- Otra respuesta

Yo a veces lo que hago para animarme es

.....

.....

Cuando yo me encuentro desanimado (a) enseguida los demás se dan cuenta y me dicen.....

.....

PENSAMIENTOS QUE FASTIDIAN

A veces tenemos pensamientos sobre nosotros mismos que nos ponen tristes, nos apena y nos decimos: ¡TODO ME SALE MAL! Y eso no es verdad. En la vida hay veces que las situaciones nos pueden salir bien y otras mal.

Si nos ponemos a pensar en todas las circunstancias que nos sale mal, nos estamos teniendo poca confianza en nosotros mismos...

Tenemos que manejar nuestra mente y autodecirnos:

¡ Yo si sirvo !

Ahora trata de averiguar en tí mismo las causas,

por qué te sientes desanimado(a) a veces:

Cuando pienso que soy torpe porque

.....

Cuando un hecho me sale mal ha sido porque

.....

Cuando estoy desanimado(a) mis pensamientos son

.....

PIENSA :

NO DEJES QUE UN PENSAMIENTO NEGATIVO ESTE EN TU MENTE
CÁMBIALO INMEDIATAMENTE POR UN PENSAMIENTO BUENO DE TI
MISMO(A). **REC U É R D A L O**

Tiempo: 10 minutos

Haz una lista de actividades que podrías realizar para “ **levantar tu estado de ánimo**”

* Practicar mi deporte favorito.

* Escuchar música.

*

*

Escribe los pensamientos positivos;

1.

2.

3.

Escribe algunas actividades que hoy te han salido bien:

1

2

3

Tú no tienes la culpa de todo lo que pasa:

¿Por qué ?

.....

.....

Escribe tres frases contrarias a las que te presento y analízalas:

NO SE HACER NADA> _____

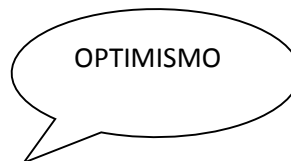
NADIE ME HACE CASO> _____

NUNCA PODRÉ APROBAR> _____

SOY BASTANTE FEO (A)> _____

LE CAIGO MAL A MUCHOS> _____

INTENTA LEVANTAR TU ESTADO DE ÁNIMO



ASOCIA CON UNA FLECHA Y/O COMPLETA:



Yo estoy muy contento(a) de

Me siento capaz de

Estoy contento(a) porque

Mi mejor cualidad es

Yo sé hacer muy bien

HOY NO HE TENIDO NI UN PENSAMIENTO
NEGATIVO.

SER UN / UNA EXCELENTE COMPAÑERO(A)

TENER BUENOS AMIGOS.

SER UN BUEN ESTUDIANTE.

.....

AUTOEVALUACIÓN

Tiempo: 10 minutos

1. Escribe lo que significa para ti manejar tus pensamientos:

.....

.....

.....

2. Describe algunas ventajas de saber manejar tus pensamientos:

.....

.....

.....

3. ¿Qué debes hacer cuando tienes en tu cabeza un pensamiento negativo?

.....

.....

.....

4. Piensas que los demás se dan cuenta de tu estado de ánimo? SINO ¿Por qué?

.....

.....

.....

5. ¿Qué les dirías a los demás?

A tus padres

.....

A tus familiares.....

.....

A tus profesores.....

.....

A tus amigos.....

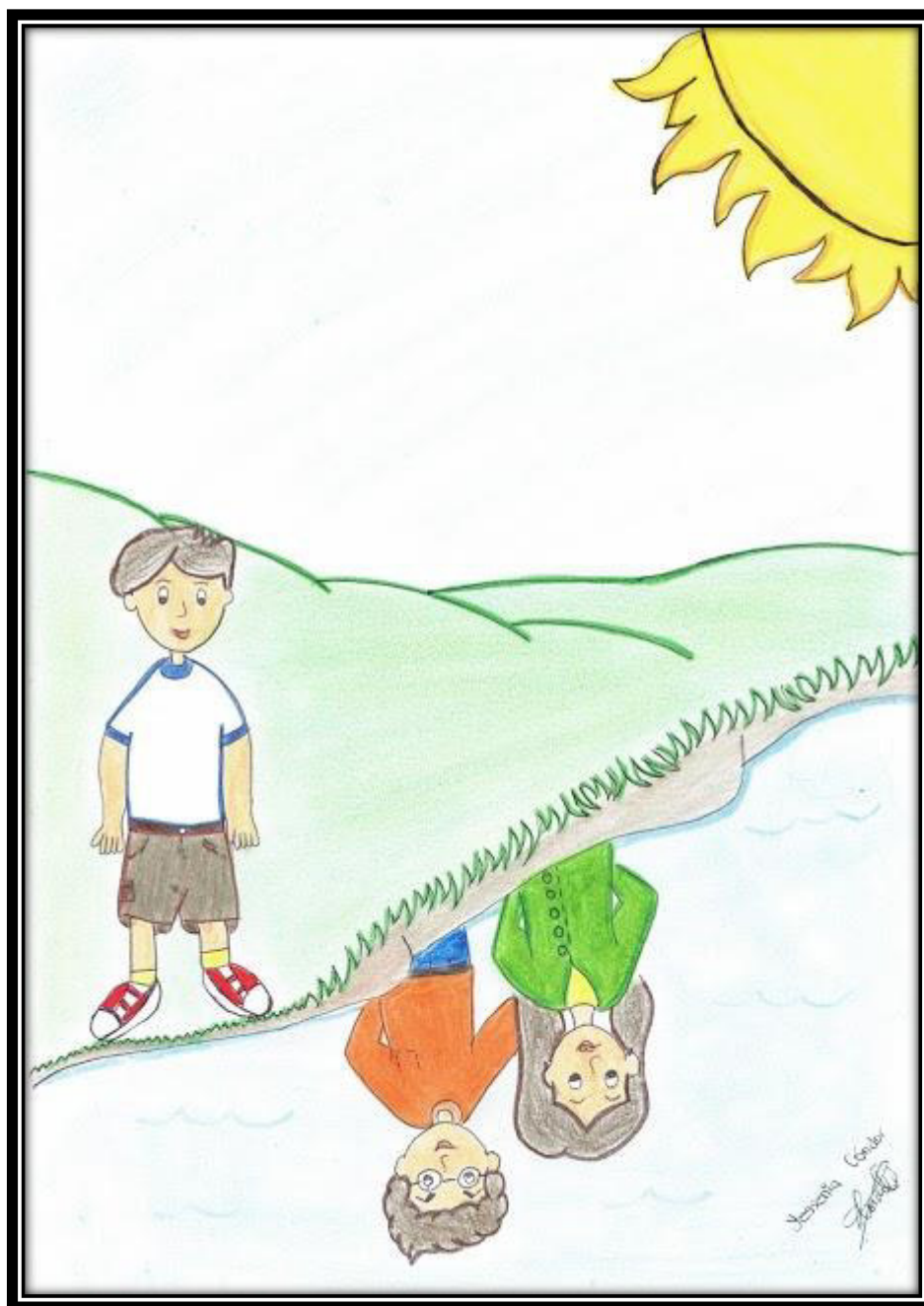
.....

Fuente: Valles, A. (1994, Método EOS Programas de Refuerzo de las Habilidades Sociales- II . pp. 149-158). Adaptación por Pareja, F. Ana Cecilia.

Clima Familiar



Clima Familiar



PARTE II: CLIMA FAMILIAR

EL GENOGRAMA FAMILIAR

Décima Segunda Sesión

Objetivo: Incrementar conductas emocionales orientadas a los componentes y subcomponentes:
Intrapersonal: Comprensión emocional de sí mismo (CM), Autoconcepto (AC), Autorrealización (AR);
Interpersonal: Relaciones interpersonales (RI), Empatía (EM); *Adaptabilidad:* Solución de problemas (SP); *Manejo del estrés:* Tolerancia al estrés (TE) y *Estado de ánimo general:* Felicidad (FE) y Optimismo (OP).

Tiempo total de sesión: 45 minutos

Actividades :

12.1. Relajación Física: Ejercicio “Las marionetas bailan”

Componente: Manejo del estrés: Tolerancia al estrés (TE)

Tiempo : 5 minutos

Los niños en un primer momento, se distribuyen esparcidos en el salón en posición vertical.. En un segundo momento, como instrucciones se le dice a los niños: “Ustedes son ahora una marioneta y van a procurar hacer los movimientos que hago. Se empieza a realizar los modelos corporales y los alumnos lo reproducirán con su propio cuerpo. Cuando los niños hayan logrado dichos diseños corporales a su vez están ejecutando acciones de relajación física manejando el estado de tensión. En un tercer momento, los niños expresarán en sus rostros la sensación placentera de relajación.

.....

Fuente: Autora: Pareja F. Ana Cecilia. (2015) Programa “Mirándome a mí mismo”-PAMI.

12.2. Relajación Psicológica: “Arquitecto de mi casa”.

Tiempo: 10 minutos

Componente: Intrapersonal Comprensión emocional de sí mismo (CM), Autoconcepto (AC), Autorrealización (AR), Independencia (IN); Interpersonal Relaciones interpersonales (RI), Empatía (EM); Adaptabilidad: Solución de problemas (SP) y Estado de ánimo general: Felicidad (FE) y Optimismo (OP).

Instrucciones: “Ahora vas a dibujar el contorno de una casa como si fuese tu casa y vas hacer su sala, comedor, dormitorios, baño, cocina y tú te vas a dibujar en la parte de la casa donde te sientes más cómodo(a) y vas a pintar cada parte que dibujes con el color que desees. Recuerda que las casas tienen sus puertas y ventanas.”

(Como materiales vas a tener una hoja aparte para que dibujes la casa y la pintes)

.....

Fuente: Autora: Pareja F. Ana Cecilia. (2015) Programa “Mirándome a mí mismo”-PAMI.

12.3. Vamos a construir ahora TU GENOGRAMA FAMILIAR y aprenderás cómo es la

estructura de tu hogar y lo que se llama también el árbol familiar.

Tiempo: 20 minutos

Intrapersonal: Comprensión emocional de sí mismo (CM), Autoconcepto (AC), Asertividad (AS), Autorrealización (AR); Interpersonal: Relaciones interpersonales (RI), Empatía (EM); Adaptabilidad: Solución de problemas (SP); Manejo del estrés: Tolerancia al estrés (TE) y Estado de ánimo general: Felicidad (FE) y Optimismo (OP).

Vamos aprender unos símbolos para que lo construyas:



O

Persona

Persona

Varón

Mujer

- Un círculo ovoideo relleno significa aborto, el No Nacido.
- Si dentro del cuadrado del círculo tiene un aspa significa que está muerta.
- La línea recta indica la unión o las uniones.
- La línea entrecortada entre la unión del símbolo del padre con la madre es
Indicador de una unión de convivencia de los progenitores o abuelos según
sea el caso en el dibujo del genograma.
- Dos líneas diagonales cortando la línea que une el símbolo el padre con la
madre significa separación o divorcio.

Como material vas a tener una hoja, allí vas hacer el dibujo de tu Genograma
Familiar.

Fuente: McGoodrick y Gerson, R (2005) Genogramas en la Evaluación Familiar.

A U T O E V A L U A C I Ó N

Tiempo: 10 minutos

1. Escribe lo que es el Genograma Familiar:

.....

.....

.....

.....

2. Escribe alguna característica de tu familia que a través de este ejercicio recién la has descubierto:

.....

.....

.....

.....

3. ¿Qué es lo que quisieras cambiar de tu familia?

.....

.....

.....

.....

4. Ahora ¿Te sientes mejor? ¿Has descubierto más de tu familia? Explícalo

.....

.....

.....

.....

5. ¿Qué les dirías a los demás?

A tus padres.....

A tus familiares.....

A tus profesores.....

A tus amigos.....

.....

PARTE II: CLIMA FAMILIAR

LA ESCULTURA FAMILIAR Y LA MATERIA PRIMA

Décima Tercera Sesión

Objetivo: Incrementar conductas emocionales orientadas a los componentes y subcomponentes:
Intrapersonal: Comprensión emocional de sí mismo (CM), Autoconcepto (AC), Autorrealización (AR); *Interpersonal:* Relaciones interpersonales (RI), Empatía (EM); *Adaptabilidad:* Solución de problemas (SP); *Manejo del estrés:* Tolerancia al estrés (TE) y *Estado de ánimo general:* Felicidad (FE) y Optimismo (OP).

Tiempo total de sesión: 45 minutos

Actividades :

13.1. Relajación Física : Ejercicio “ La Vela ”

Tiempo : 10 minutos

Componente Manejo del estrés: Tolerancia al estrés (TE)

Instrucciones: “Se van a imaginar que son una vela el examinador(a) hace el ademán que prende la mecha que está en la parte superior de la cabeza de los niños) y se les pregunta ¿Qué sucede cuando la mecha de la vela se prende? Los niños contestarán que se empiezan a derretir, entonces se van a derretir la frente, ojos, poco a poco..... Se derriten la cabeza (cabello, frente, ojos, nariz, orejas, boca, labios, dientes...) ahora se derrite su cuello, sus hombros, sus brazos, antebrazos, muñeca, manos, dedos de la mano, su troco, su pierna, sus pies, sus dedos de los pies.....”

.....

Fuente: Portellano, J. (s/f), La disgrafía. Concepto, Diagnóstico y Tratamiento de los trastornos de la escritura. Madrid: CEPE Colección de Educación Especial.

13.2. Relajación Psicológica: “ El Baúl y la maleta ”.

Tiempo : 10 minutos

Componente Intrapersonal: Comprensión emocional de sí mismo (CM), Autoconcepto (AC), Autorrealización (AR);Componente: Estado de ánimo general: Felicidad (FE) y Optimismo (OP).

Instrucciones: Imagínate que te vas de viaje elije el lugar dentro del Perú o para el extranjero y si vas por bus, barco o avión. Disfrutas del lugar, vives días felices y debes de regresar porque todo lo que tiene un inicio también tiene un final. “Ahora vas a escribir dentro del baúl todas tus características personales que no te sirven para disfrutar del viaje y en la maleta vas a escribir todas tus características buenas que tienes tú en tu forma de ser y te harán disfrutar del viaje. Quisiera además que no olvides de pintar tanto el baúl como la maleta escogiendo el color que desees.

Como material tienes una hoja aparte que se te entregará.

.....

Fuente: Vargas (2002) La autoestima y sus relaciones interpersonales.

13.3. La Escultura Familiar

Tiempo : 15 minutos

Componente Intrapersonal: Comprensión emocional de sí mismo (CM), Autoconcepto (AC), Autorrealización (AR); Interpersonal Relaciones interpersonales (RI), Empatía (EM); Adaptabilidad: Prueba de la realidad (PR), y Estado de ánimo general: Felicidad (FE) y Optimismo (OP).

Te voy a entregar unas hojas que tienen las siluetas de personas, vas a escoger una que represente a tu papá, a tu mamá, a tus hermanos si los tuvieses y a ti. Luego a dichas siluetas le vas hacer las facciones de su cara, le vas a completar con vestimenta y los pintarás los personajes que elijas. Por último las recortarás y no olvides que tienen un pedazo de papel en sus pies de forma extra, que van a servir como una base para que cuando las pegues sobre la parte posterior de esta hoja, te de Tu Escultura familiar con si fuese una Maqueta de Personajes de una Familia sobre un papel.

.....

Fuente: Como se citó en Gómez, F.; Munuera, P. ; Prado, J. & Rodriguez, A. (2005) "Orientación, Consejería y Psicoterapia Familiar – Segunda Especialidad" Arequipa: UNSA., técnica ideada por Kanton y Duhl ("Boston Family Institute") y desarrollada por Papp ("Family Institute" de Nueva York) y por Virginia Satir. Adaptada por Pareja F. Ana Cecilia. (2010).

AUTOEVALUACIÓN

Tiempo: 10 minutos

1. Escribe lo que es la Escultura Familiar de tu familia:

.....
.....
.....
.....

2. Escribe alguna característica de tu familia que a través de este ejercicio recién la has descubierto:

.....
.....
.....
.....

3. ¿Qué es lo que quisieras cambiar de tu familia?

.....
.....
.....
.....

4. Ahora ¿Te sientes mejor? ¿Has descubierto más de tu familia? Explícalo

.....
.....
.....
.....

5. ¿Qué les dirías a los demás?

A tus padres.....

.....

A tus familiares.....

.....

A tus profesores.....

.....

A tus amigos.....

.....

PARTE II: CLIMA FAMILIAR**YO Y MI SISTEMA FAMILIAR****Décima Cuarta Sesión**

Objetivo: Incrementar conductas emocionales orientadas a los componentes y subcomponentes: Intrapersonal: Comprensión emocional de sí mismo (CM), Autoconcepto (AC), Autorrealización (AR); Interpersonal: Relaciones interpersonales (RI), Empatía (EM); Adaptabilidad: Solución de problemas (SP); Manejo del estrés: Tolerancia al estrés (TE) y Estado de ánimo general: Felicidad (FE) y Optimismo (OP).

Tiempo total de sesión: 45 minutos

Actividades :

14.1. Relajación Física : Ejercicio “ La Margarita de mis virtudes y las virtudes de mi familia ”

Tiempo : 10 minutos

Componente Intrapersonal: Comprensión emocional de sí mismo (CM), Autoconcepto (AC).

Instrucciones: Los niños deberán dibujar una margarita de flor y en cada pétalo escribir una cualidad que ellos saben que poseen en su personalidad e irlas numerando conforme las van denominando.

.....

.....

.....

14.2. Relajación Psicológica: “ Mi carnet de identidad ”.

Tiempo: 25 minutos

Componente Intrapersonal: Comprensión emocional de sí mismo (CM), Autoconcepto (AC), Autorrealización (AR); Interpersonal Relaciones interpersonales (RI), Empatía (EM); Responsabilidad social (RS); Adaptabilidad: Prueba de la Realidad (PR y Estado de ánimo general: Felicidad (FE) y Optimismo (OP).

Ejemplo:

14.2. Relajación Psicológica: “Mi carnet de identidad”.

<p style="text-align: center;">DATOS PERSONALES</p> <div data-bbox="395 439 639 936" style="border: 1px solid black; height: 222px; margin: 0 auto;"></div>	<p style="text-align: center;">RECUERDOS CON MI FAMILIA</p>
<p style="text-align: center;">MIS DISTRACCIONES – HOBBIES</p>	<p style="text-align: center;">MIS VIRTUDES Y DEFECTOS</p>

Fuente: Vargas (2002). La autoestima y sus relaciones interpersonales.

AUTOEVALUACIÓN

1. Escribe que significa Yo y Tu Sistema Familiar:

.....

.....

.....

.....

2. Escribe algunas virtudes y defectos de tu familia que a través de este ejercicio recién la has descubierto:

.....

.....

.....

.....

3. ¿Qué es lo que quisieras cambiar de tu familia?

.....

.....

.....

.....

4. Ahora ¿Te sientes mejor? ¿Has descubierto más de tu familia? Explícalo

.....

.....

.....

.....

5. ¿Qué les dirías a los demás?

A tus padres.....

.....

A tus familiares.....

.....

A tus profesores.....

.....

A tus amigos.....

.....

PARTE II: CLIMA FAMILIAR

DIALOGANDO CON MI SISTEMA FAMILIAR

Décima Quinta Sesión

Objetivo: Incrementar conductas emocionales orientadas a los componentes y subcomponentes: Intrapersonal: Comprensión emocional de sí mismo (CM), Autoconcepto (AC), Autorrealización (AR); Interpersonal: Relaciones interpersonales (RI), Empatía (EM); Adaptabilidad: Solución de problemas (SP); Manejo del estrés: Tolerancia al estrés (TE) y Estado de ánimo general: Felicidad (FE) y Optimismo (OP).

Tiempo total de sesión: 45 minutos

Actividades :

15.1. Relajación Física : Ejercicio “ Caminando y decir sus cualidades cognitivas y afectivas ”

Tiempo : 10 minutos

Componente Intrapersonal: Comprensión emocional de sí mismo (CM), Autoconcepto (AC), Autorrealización (AR); Estado de ánimo general: Felicidad (FE) y Optimismo (OP).

Instrucciones: Los niños podrán caminar en silencio y respetando su espacio vital psicológico en el aula preparada sin carpetas, el investigador(a) da una palmada y se formarán en parejas posteriormente entre ellos se van presentando y dirán sus cualidades cognitivas y afectivas.

.....

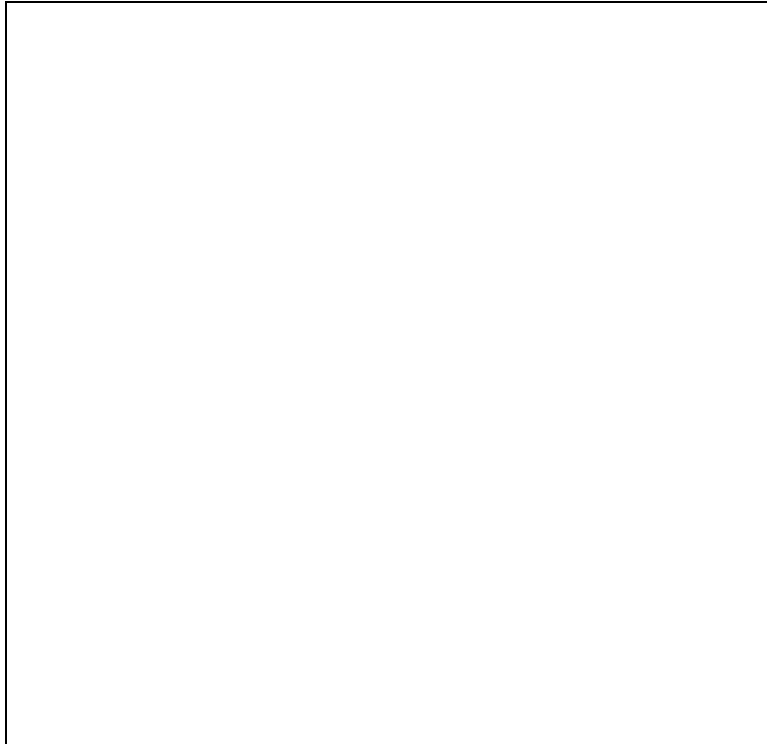
Fuente: (2007) Arequipa - UNSA. Ejercicio aprendido en estudios de la Segunda Especialidad en Orientación al Niño, Adolescente y Terapia Familiar Sistémica Pareja F. de Muratta, Ana Cecilia.

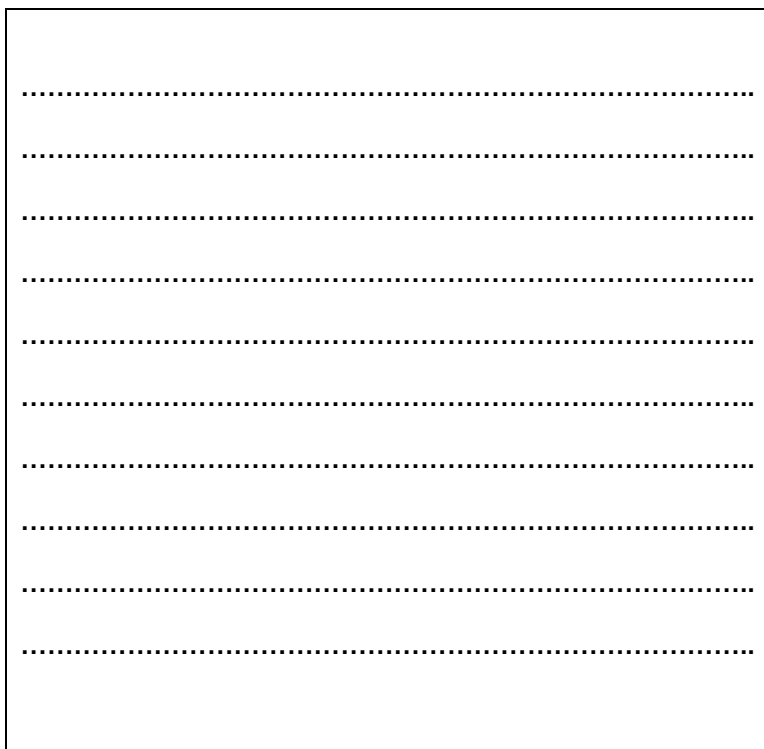
.....

15.2. Relajación Psicológica: “ La Mochila de mis sentimientos familiares ”

Los niños llevarán entre 10 a 12 fotos elegidas por ellos de sus diferentes etapas de la vida, lo ordenarán y se le interpretará. Se colocará dentro de la mochila que lo llevarán en su espalda y el papá o mamá repetirá las interpretaciones que le dio la investigadora.

Tiempo : 25 minutos



A rectangular box with a solid black border. Inside the box, there are ten horizontal dotted lines, evenly spaced, providing a template for writing.

Fuente: (2007) Arequipa - UNSA. Ejercicio aprendido en estudios de la Segunda Especialidad en Orientación al Niño, Adolescente y Terapia Familiar Sistémica. Adaptado por: Pareja F, Ana Cecilia.

AUTOEVALUACIÓN

Tiempo; 10 minutos

1. Escribe que es Dialogar con tu familia:

.....

.....

.....

.....

2. Escribe algunas cualidades y defectos que tienes y que a través de este ejercicio recién la has descubierto o te das mas cuenta de ellos:

.....

.....

.....

.....

3. ¿Qué es lo que quisieras cambiar de tu familia?

.....

.....

.....

.....

4. Ahora ¿Te sientes mejor? ¿Has descubierto algunos sentimientos que expresan tu familia?
Explícalo

.....

.....

.....

5. ¿Qué les dirías a los demás?

A tus padres.....

.....

A tus familiares.....

.....

A tus profesores.....

.....

A tus amigos.....

.....

PARTE II: CLIMA FAMILIAR

LOS LADOS FUERTES DE MI FAMILIA

SUS APORTES Y SUS DEFECTOS

Décima Sexta Sesión

Objetivo: Incrementar conductas emocionales orientadas a los componentes y subcomponentes: Intrapersonal: Comprensión emocional de sí mismo (CM), Autoconcepto (AC), Autorrealización (AR); Asertividad (AS); Interpersonal: Relaciones interpersonales (RI), Empatía (EM); Adaptabilidad: Solución de problemas (SP), Prueba de la Realidad (PR), Flexibilidad (FL); Manejo del estrés: Tolerancia al estrés (TE) y Estado de ánimo general: Felicidad (FE) y Optimismo (OP).

Tiempo total de sesión: 45 minutos

Actividades:

16.1. Relajación Física : Ejercicio “ Historia de mi Nombre ”

Tiempo: 15 minutos

Componente Intrapersonal: Comprensión emocional de sí mismo (CM), Autoconcepto (AC), Autorrealización (AR)

Instrucciones: Se les pregunta a los participantes si saben el significado de sus nombres, el niño o niña que lo sabe lo puede indicar al grupo, caso contrario se le indica extrayendo en significado del libro sobre este aspecto, indicando las características de personalidad que quiere decir nombre. Se les pregunta quién les puso su nombre y por qué o por quién.

.....

.....

.....

16.2. Relajación Psicológica: “ Colage de sentimientos ”

Tiempo: 10 minutos

[Lined writing area for the "Colage de sentimientos" exercise, consisting of a large rectangular box with horizontal dotted lines for writing.]

Fuente: Vargas (2002). La autoestima y sus relaciones interpersonales

Fuente: (2007) Arequipa - UNSA. Ejercicio aprendido en estudios de la Segunda Especialidad en Orientación al Niño, Adolescente y Terapia Familiar Sistémica. Adaptado por: Pareja F, Ana Cecilia.

[Small lined writing area at the bottom of the page with three horizontal dotted lines.]

AUTOEVALUACIÓN

Tiempo: 10 minutos

1. Escribe lo que es lo que quiere decir Los lados Fuertes y Defectos de tu familia:

.....

.....

.....

.....

2. Escribe alguna característica especial de tu familia que a través de este ejercicio recién la has descubierto:

.....

.....

.....

.....

3. ¿Qué es lo que quisieras cambiar de tu familia?

.....

.....

.....

.....

4. Ahora ¿Te sientes mejor? ¿Has descubierto más de tu familia? Explícalo

.....

.....

.....

5. ¿Qué les dirías a los demás?

A tus padres.....

.....

A tus familiares.....

.....

A tus profesores.....

.....

A tus amigos.....

.....

PARTE II: CLIMA FAMILIAR

HONRAR A LOS DADORES Y A LOS DONES

Décima Séptima Sesión

Objetivo: Incrementar conductas emocionales orientadas a los componentes y subcomponentes: Intrapersonal: Comprensión emocional de sí mismo (CM), Autoconcepto (AC), Autorrealización (AR); Asertividad (AS); Interpersonal: Relaciones interpersonales (RI), Empatía (EM); Adaptabilidad: Solución de problemas (SP), Prueba de la Realidad (PR), Flexibilidad (FL); Manejo del estrés: Tolerancia al estrés (TE) y Estado de ánimo general: Felicidad (FE) y Optimismo (OP).

Tiempo total de sesión: 45 minutos

Actividades :

17.1. Relajación Física : Ejercicio “ El Regalo ”

Tiempo: 10 minutos

Componente Intrapersonal: Comprensión emocional de sí mismo (CM), Asertividad (AS); Interpersonal: Relaciones interpersonales (RI), Empatía (EM); Adaptabilidad: Solución de problemas (SP), Prueba de la Realidad (PR), Flexibilidad (FL); Manejo del estrés: Tolerancia al estrés (TE) y Estado de ánimo general: Felicidad (FE) y Optimismo (OP).

Instrucciones: Se les indica lo siguiente:

Ahora vamos a trabajar con nuestra imaginación, haremos un ejercicio que se llama El regalo.

Primero vamos a ponernos muy cómodos en sus respectivos asientos, cierran sus ojos y se imaginan que se encuentran echados sobre una colchoneta para poder trabajar mejor este ejercicio. Empezaremos respirando hondo tres veces: Uno.....dos.....tres.....

Se van a imaginar que se paran y se dirigen hacia la puerta del aula, luego del colegio y caminan por las calles con el debido cuidado, ven niños jugando en los parques, gente caminando y observan que hay un camino anexo se dirigen hacia dicho sendero y al final de ese largo camino hay una ciudadela de tiendas de regalo, ingresan y hay presentes de todo tipo para diferentes tipos de personas, ustedes, piensan en regalar un obsequio para alguien muy especial para ustedes piensen qué le gustaría recibir a esa persona (imagínense quién es? escogen el regalo lo empaqueta el encargado(a) y salen contentos en búsqueda de dicha persona, se encuentran con ella y se lo obsequian, miren sus emociones que tienen, traten de leer sus emociones a través de su lenguaje gestual y facial, hay una comunicación afectiva entre ambos o ambas. De pronto al mirar al cielo se percatan que ya es tarde y tienen que despedirse y ya tienen que regresar porque comienza a oscurecer, se despiden de esa persona y se van alejando puesto que ya empieza su viaje de retorno hacia la ciudad y al colegio. Están caminando por las calles, cruzando las pistas con cuidado y ya están ingresando al local, entran por la puerta a este salón y se encuentran cada uno de ustedes en sus asientos.

Bueno, ahora respiran nuevamente hondo y piensa: ¿Cómo se sienten?, ¿Qué piensan?, bien ya hemos terminado este ejercicio con su imaginación y poco a poco hasta que cuente el número tres van abrir tus ojos: Uno.....dos.....tres.

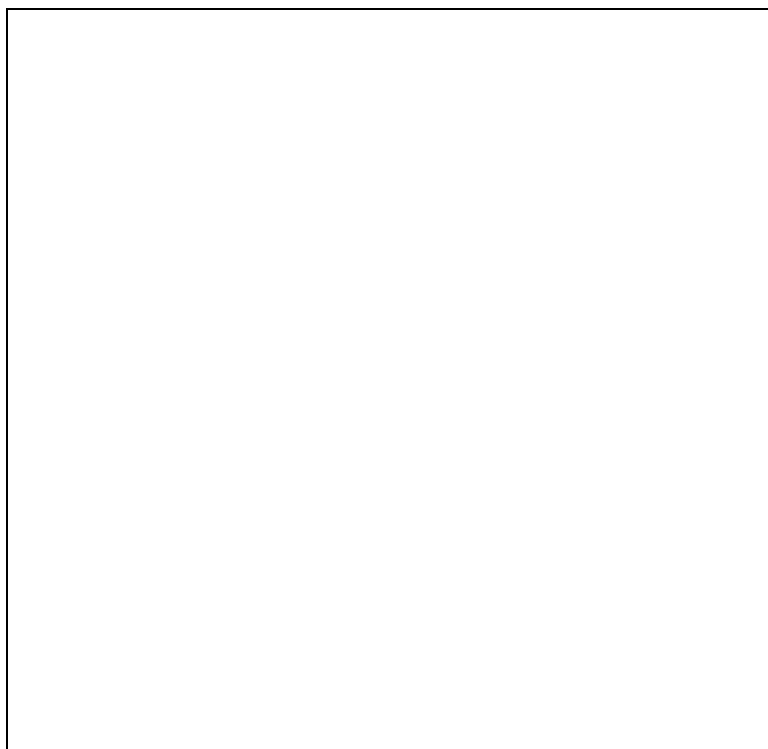
.....

Fuente: (1988) Autora: Pareja F. Ana Cecilia. (2015) Programa “Mirándome a mí mismo”-PAMI._

.....

17.2. Relajación Psicológica: “ Reconciliarse con la Propia Historia Familiar ”

Tiempo: 25 minutos

A rectangular box with a thin black border, containing ten horizontal dotted lines. This is a template for writing a response or notes.

Fuente: (2007) Arequipa - UNSA. Ejercicio aprendido en estudios de la Segunda Especialidad en Orientación al Niño, Adolescente y Terapia Familiar Sistémica. Adaptado por: Pareja F, Ana Cecilia.

AUTOEVALUACIÓN

Tiempo: 10 minutos

1. Escribe lo que es Honrar a los Dadores y los Dones de tu familia:

.....

.....

.....

.....

2. Escribe alguna característica de tu familia que a través de este ejercicio recién la has descubierto:

.....

.....

.....

.....

3. ¿Qué es lo que quisieras cambiar de tu familia?

.....

.....

.....

.....

4. Ahora ¿Te sientes mejor? ¿Has descubierto más de tu familia? Explícalo

.....

.....

.....

.....

5. ¿Qué les dirías a los demás?

A tus padres.....

.....

A tus familiares.....

.....

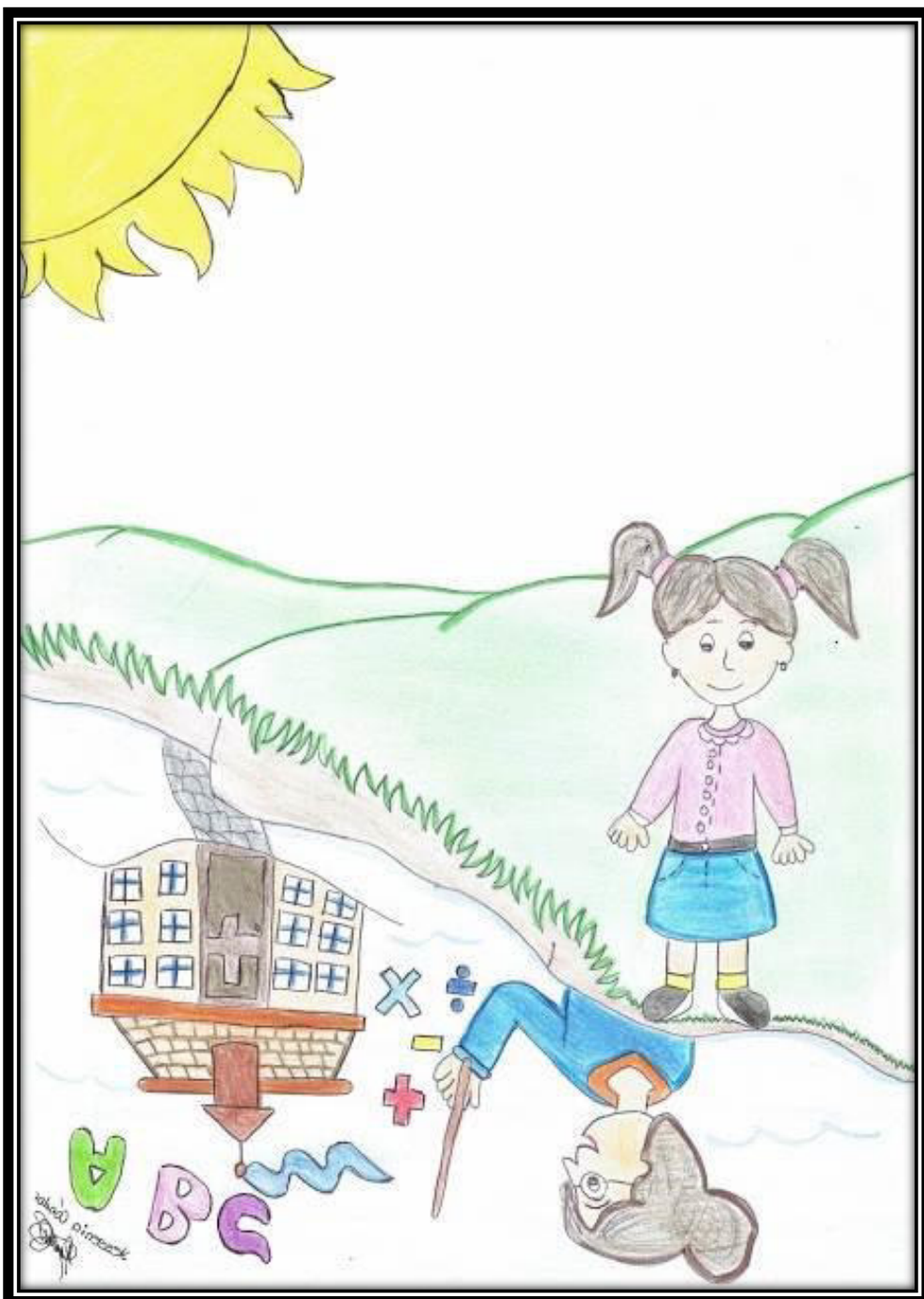
A tus profesores.....

.....

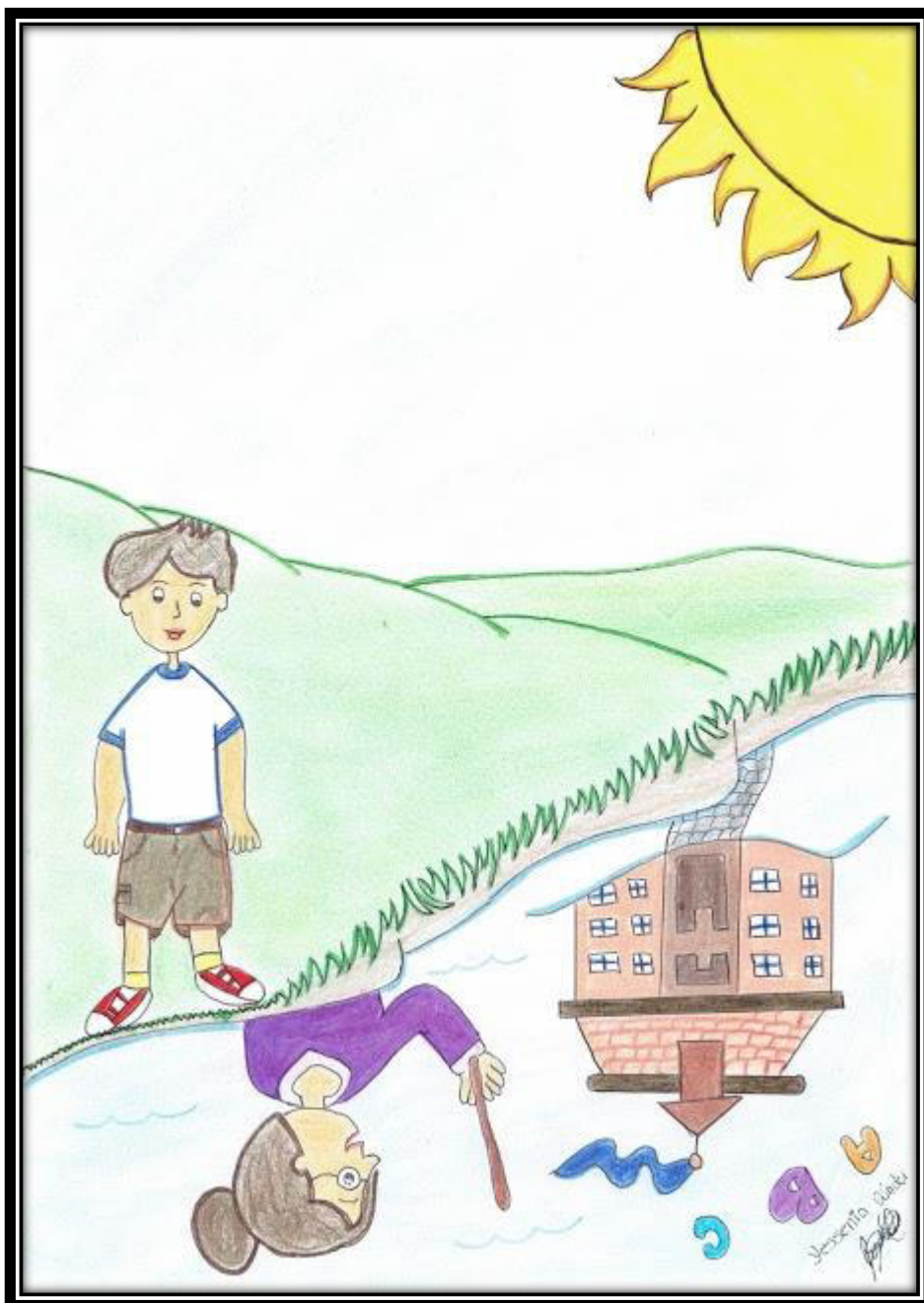
A tus amigos.....

.....

Mi Red Social



Mi Red Social



PARTE III: MI RED SOCIAL

YO Y MI RED SOCIAL

Por: Fiana Dabas

Décima Octava

Objetivo: Incrementar conductas emocionales orientadas a los componentes y subcomponentes:
 Intrapersonal: Comprensión emocional de sí mismo (CM), Autoconcepto (AC), Autorrealización (AR)
 Interpersonal: Relaciones interpersonales (RI), Adaptabilidad: Flexibilidad (FL); Manejo del estrés:
 Tolerancia al estrés (TE) y Estado de ánimo general: Felicidad (FE) y Optimismo (OP).

Tiempo total de sesión: 45 minutos

Apellidos y nombres.....

Grado de instrucción

Fecha

Actividades:

18.1. Relajación Física : Ejercicio “ Soy una bolsa de color que me inflo y me desinflo ”

.....

18.2. Relajación Psicológica: “ Mapa de Red Social, Familia e Institución Educativa”.

Instrucciones: “Ahora en la hoja siguiente vas a encontrarla dividida en cuatro partes.

Se te pide dibujar las personas que te indique cada casillero así en el casillero superior izquierdo dice mi familia, por lo tanto dibujarás o pondrás los nombres de los integrantes de tu familia que consideres importante para ti y así en cada cuadrante.

(Como materiales vas a tener una hoja aparte para que dibujes la casa y la pintes)

AUTOEVALUACIÓN

1. Escribe lo que es una Red Social:

.....

.....

.....

.....

2. Escribe alguna característica de tu familia y de ti sobre la red familiar que a través de este ejercicio recién la has descubierto:

.....

.....

.....

.....

3. ¿Qué es lo que quisieras cambiar de tu familia?

.....

.....

.....

.....

4. Ahora ¿Te sientes mejor? ¿Has descubierto más de tu familia? Explícalo

.....

.....

.....

.....

5. ¿Qué les dirías a los demás?

A tus padres.....

.....

A tus familiares.....

.....

A tus profesores.....

.....

A tus amigos.....

.....

PARTE III: MI RED SOCIAL

DIMENSIONES DEL ENTORNO DE APRENDIZAJE

DE UNA FAMILIA

Modelo Ecológico: Una mirada de factores biológicos, psicológicos, familiares y red social

Por: Green (1990)

Décima novena

Objetivo: Incrementar conductas emocionales orientadas a los componentes y subcomponentes: Intrapersonal: Comprensión emocional de sí mismo (CM), Asertividad (AS); Interpersonal Relaciones interpersonales (RI), Empatía (EM); Adaptabilidad: Flexibilidad (FL); Manejo del estrés: Tolerancia al estrés (TE) y Estado de ánimo general: Felicidad (FE) y Optimismo (OP).

Tiempo total de sesión: 45 minutos

Apellidos y nombres.....

Grado de instrucción

Fecha

Actividades :

19.1. Relajación : Ejercicio “ A través del reloj vas a escribir cuatro horas de cita con diferentes compañeros y luego cuando se te diga las horas de la cita , comentarás con tu compañero citado las dimensiones familiares que están en el cuadrante inferior”.

Hora citada con :

.....

Hora citada con:

.....

Hora citada con:

.....

Hora citada con:

.....

19.2. Relajación Psicológica: “ Mapa de las Dimensiones de mi familia”.

Instrucciones: “Ahora en la hoja siguiente vas a encontrarla dividida en cuatro dimensiones.

Se te pide que escribas en cada casillero lo que te diga el examinador(a).

(Como materiales vas a tener una hoja aparte para que dibujes la casa y la pintes)

1era Dimensión	2da. Dimensión
<p>Desvíos en la Comunicación familiar</p>	<p>Estructura Familiar</p>
<p>(Se da como indicación que hechos en casa impiden que se dé la comunicación)</p>	<p>(Se le indica quiénes forman parte de la estructura de la familia, que lo indique)</p>

3era Dimensión	4ta Dimensión
Atribuciones Familiares	Valoración familiar del logro
<p>(Indicar cuáles son las responsabilidades que se da)</p>	<p>(Cómo la familia valora un logro de sus integrantes)</p>

AUTOEVALUACIÓN

1.- Escribe lo que son las dimensiones del entorno de aprendizaje de tu familia (Modelo Ecológico):

.....

2. Escribe alguna característica de tu familia y de ti sobre las dimensiones del entorno de aprendizaje de tu familia, que a través de este ejercicio recién la has descubierto:

.....

3. ¿Qué es lo que quisieras cambiar de tu familia?

.....

4. Ahora ¿Te sientes mejor? ¿Has descubierto más de tu familia? Explícalo

.....

5. ¿Qué les dirías a los demás?

A tus padres.....

.....

A tus familiares.....

.....

A tus profesores.....

.....

A tus amigos.....

.....

PARTE III: MI RED SOCIAL
PERTENENCIA Y ORDEN EN LA ESCUELA

Por: Angélica Olvera

Vigésima

Objetivo: Incrementar conductas emocionales orientadas a los componentes y subcomponentes: Intrapersonal: Comprensión emocional de sí mismo (CM), Autoconcepto (AC), Autorrealización (AR); Interpersonal: Relaciones interpersonales (RI), Empatía (EM); Adaptabilidad: Solución de problemas (SP), Prueba de la Realidad (PR), Flexibilidad (FL); Manejo del estrés: Tolerancia al estrés (TE) y Estado de ánimo general: Felicidad (FE) y Optimismo (OP).

Tiempo total de sesión: 45 minutos

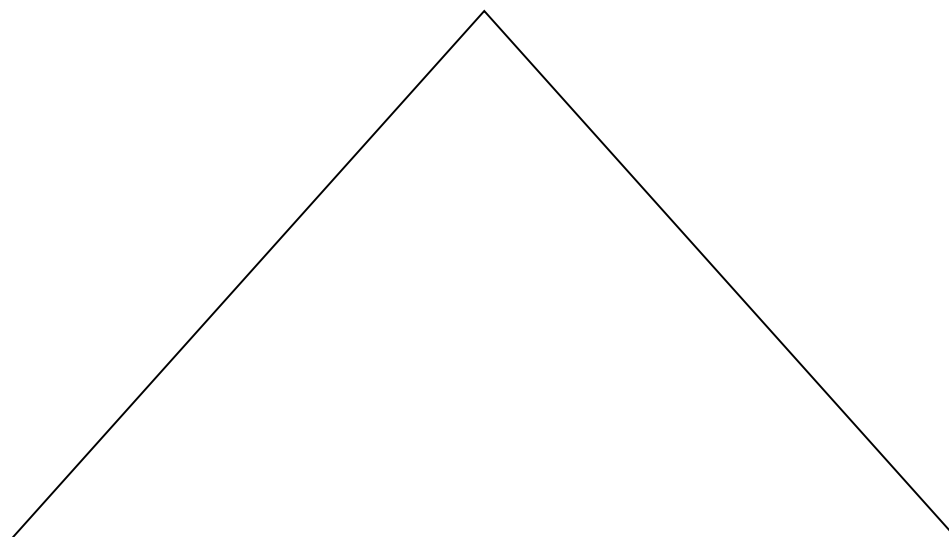
Apellidos y nombres.....

Grado de instrucción

Fecha

Actividades :

20.1. Relajación : Ejercicio “ La Pirámide del éxito” En la siguiente pirámide en cada eslabón, vas a escribir una fase u oración que te auto estimule, que te de mucha fuerza para luchar por tus ideales planteados y te va a permitir llegar a la meta. Cada eslabón o lo vas a pintar con el color que desees.



Meta a nivel Personal :

.....

Meta a nivel Familiar :

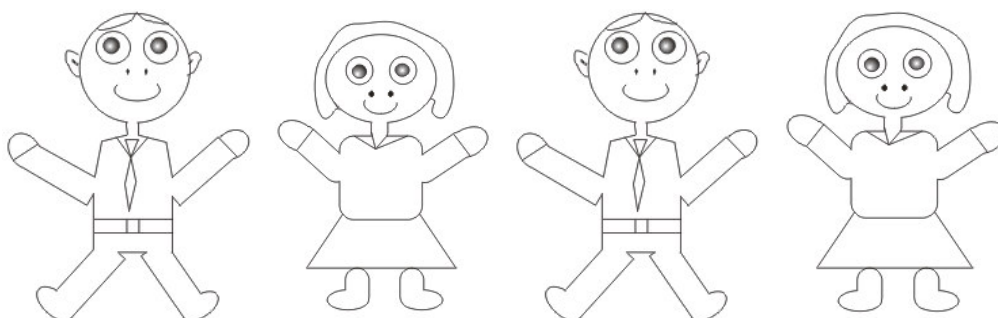
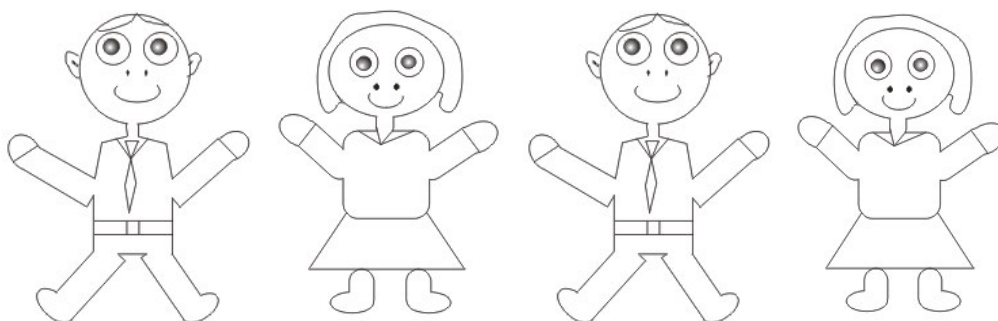
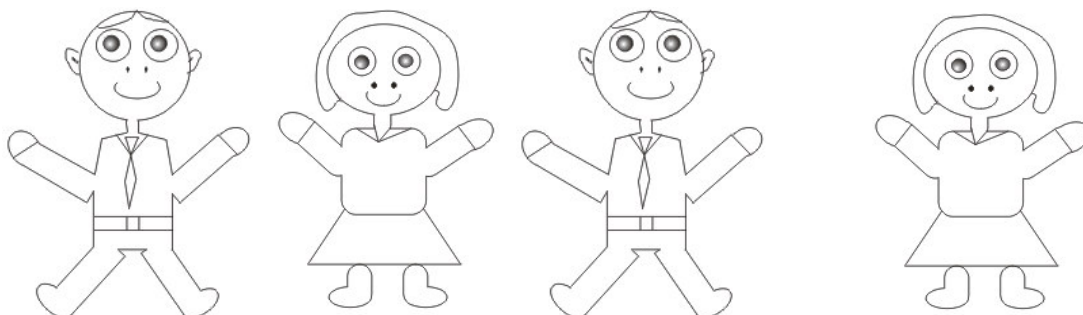
.....

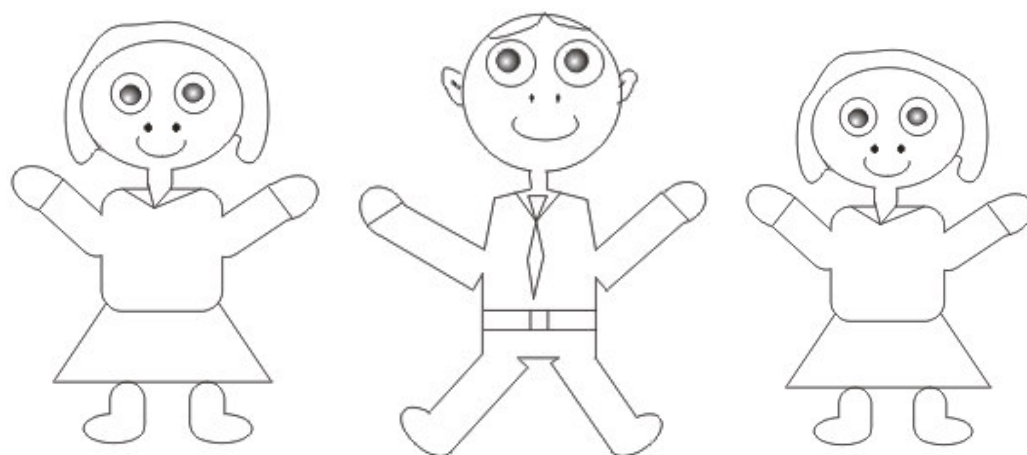
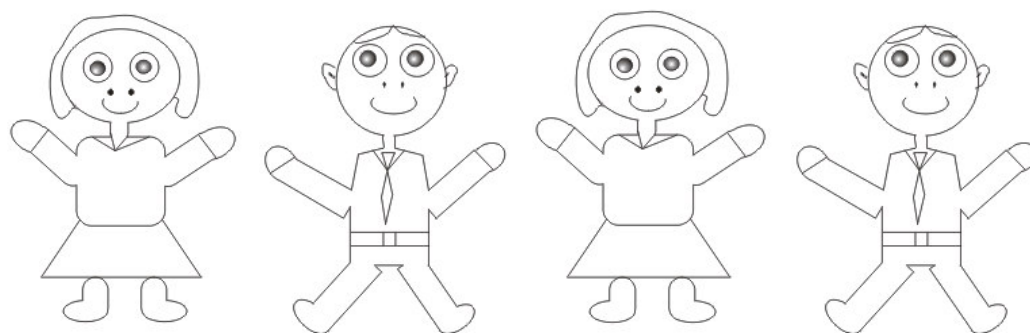
Meta a nivel escolar :

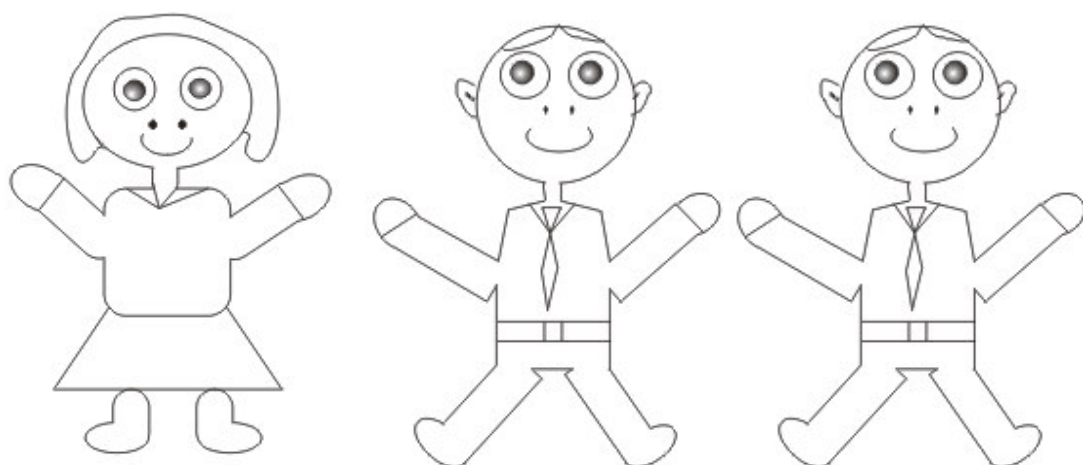
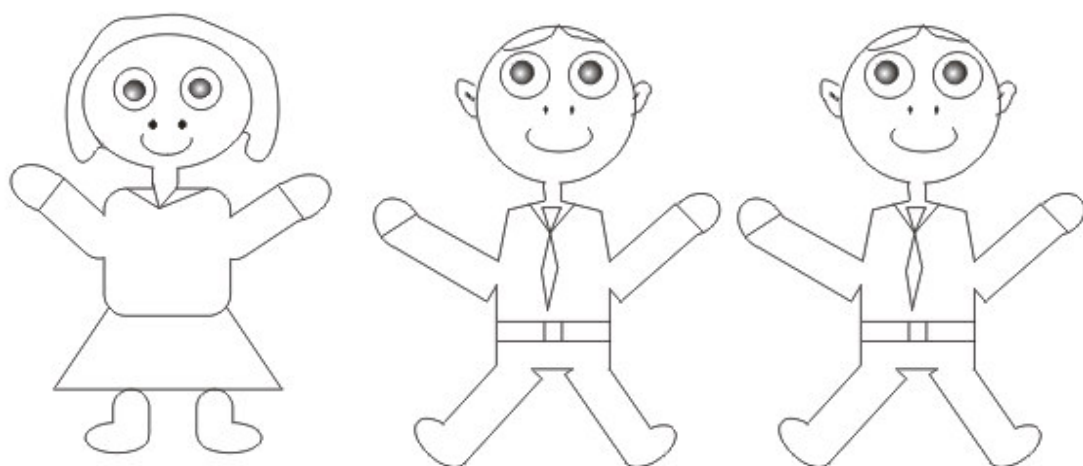
.....

Fuente: Autora: Pareja F, Ana Cecilia (2015) Programa "Mirándome a mí mismo". PAMI.

20.2. Ejercicio : Pertinencia y Orden en la Institución Educativa. Vas a tener una serie de muñecos que pueden representar a tu director (a), Coordinadora del Nivel de Primaria, a tus profesores y a tus compañeros de aula. Ahora vas a ubicarlos en esta hoja vacía en relación a su orden jerárquico para ti.







AUTOEVALUACIÓN

1. Escribe que significa guardar el orden de la jerarquía en la escuela:

.....

2. Escribe alguna característica lo que significa conocer el orden de la jerarquía en tu familia y en la escuela y que a través de este ejercicio recién la has descubierto:

.....

3. ¿Qué es lo que quisieras cambiar de tu manera de ordenar a las personas de autoridad en la escuela?

.....

4. Ahora ¿Te sientes mejor? ¿Has descubierto más de tu familia y escuela? Explícalo

.....

5. ¿Qué les dirías a los demás?

A tus padres.....

.....

A tus familiares.....

.....

A tus profesores.....

.....

A tus amigos.....

.....

PARTE III: MI RED SOCIAL

ÓRDENES DEL AMOR PARA EL LOGRO DE LA RELACIÓN DEL ALUMNO EN EL AULA

Por: Bert Hellinger en la Práctica Sistémica

Vigésima Primera

Objetivo: Incrementar conductas emocionales orientadas a los componentes y subcomponentes: Intrapersonal: Comprensión emocional de sí mismo (CM), Autoconcepto (AC), Autorrealización (AR); Asertividad (AS); Interpersonal: Relaciones interpersonales (RI), Empatía (EM); Adaptabilidad: Solución de problemas (SP), Prueba de la Realidad (PR), Flexibilidad (FL); Manejo del estrés: Tolerancia al estrés (TE) y Estado de ánimo general: Felicidad (FE) y Optimismo (OP).

Tiempo total de sesión: 45 minutos

Apellidos y nombres.....

Grado de instrucción

Fecha

Actividades :

21.1 Ejercicio : “El agradecimiento” Ahora con los ojos cerrados y en red del grupo que son ustedes en el aula, van a pensar en quiénes ustedes pueden agradecer por estar aquí. Háganlo de corazón luego lo van a compartir con su compañero(a) de al lado.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

I.- EL PRIMER ORDEN: De la vinculación.

Ejercicio	Cuando conversamos	Cuando nos distraemos
Como me sentí		
Como se sentirán mis padres		

II.- EL SEGUNDO ORDEN: Del Equilibrio entre el Dar y el Recibir.

Ejercicio	QUE DOY	QUE TOMO
Como me siento		
Como se sentirán mis padres		
Como se sentirán mis maestros		

III.- EL TERCER ORDEN: El de Normas y Reglas del Grupo.

Ejercicio	NORMAS Y REGLAS QUE SE OBEDECER	NORMAS Y REGLAS QUE NO SE OBEDECER
Como me siento		
Como se sentirán mis padres		
Como se sentirán mis maestros		

AUTOEVALUACIÓN

1. Escribe lo que significa órdenes del Amor y cuáles son esas tres órdenes:

.....

2. Escribe alguna característica de tu familia y de ti sobre las órdenes del amor que recién haz descubierto del entorno de aprendizaje con tu familia y con tu institución educativa, con el Primer Orden, Segundo Orden y Tercer Orden.:

.....

3. ¿Qué es lo que quisieras cambiar de tu familia y de tu institución educativa (escuela) ?

.....

4. Ahora ¿Te sientes mejor? ¿Has descubierto más de tu familia y de tu escuela? Explícalo

.....

5. ¿Qué les dirías a los demás?

A tus padres.....

A tus familiares.....

A tus profesores.....

A tus amigos.....

PARTE III: MI RED SOCIAL**Vigésima Segunda****CONOCIÉNDOME A MÍ MISMO(A)****YO, MI FAMILIA, MI INSTITUCION EDUCATIVA Y MI RED SOCIAL****Integración Sistémica****Por: Ana Cecilia Pareja Fernández y la Práctica Sistémica**

Objetivo: Incrementar conductas emocionales orientadas a los componentes y subcomponentes: Intrapersonal: Comprensión emocional de sí mismo (CM), Autoconcepto (AC), Autorrealización (AR); Asertividad (AS); Interpersonal Relaciones interpersonales (RI), Empatía (EM); Adaptabilidad: Solución de problemas (SP), Prueba de la Realidad (PR), Flexibilidad (FL); Manejo del estrés: Tolerancia al estrés (TE) y Estado de ánimo general: Felicidad (FE) y Optimismo (OP).

Tiempo total de sesión: 45 minutos

Apellidos y nombres.....

Grado de instrucción

Fecha

Actividades :

22.1. Relajación : Ejercicio “ Mi Carta”. Escribe dirigido hacia ti mismo (a) una carta en la hoja siguiente en relación con todo lo que has aprendido durante este periodo que hemos compartido una serie de temas tales como:

Parte I Sobre el YO : El Autoconcepto, la Autoestima, Comunica lo que sientes, Habilidades para comunicarnos verbalmente y con gestos, Ser responsables, ¿Cómo expresar una queja?, Aprender a decir NO, Hacer cumplidos y recibirlos, Pedir y Hacer favores, Controla tus pensamientos.

Parte II Sobre CLIMA FAMILIAR : El Genograma Familiar, La Escultura Familiar y la Materia Prima, Yo y mi Sistema Familiar, Dialogando con mi Sistema Familiar, Los Lados Fuertes de mi familia, sus aportes y sus defectos, Honrar a los Dadores y a los Dones.

Parte III Sobre MI RED SOCIAL : Yo y mi Red Social, Dimensiones del entorno de Aprendizaje de una familia, Pertenencia y Orden en la Escuela, Ordenes del Amor para el Logro de la Relación del alumno en el Aula y la Integración de Conociéndome a Mí Mismo : Yo, Mi Familia, Mi Institución Educativa y Mi Red Social.

22.2. Relajación Psicológica: “ La Voz de mi conciencia”.

Instrucciones: “Ahora en la hoja siguiente vas a encontrar un reloj con sus manijas y vas a girar hasta que pare por sí misma y tendrás tres opciones de girar para encontrar un número a la suerte. Por cada número obtendrás un pensamiento el cual deberás analizar y reflexionar, aconsejándote a ti mismo(a) o con uno de tus compañeros Se te pide que escribas en cada casillero lo que te diga el examinador(a).



“ La Voz de mi conciencia”.

Integración Sistémica

Por: Ana Cecilia Pareja Fernández y la Práctica Sistémica



YO MI FAMILIA MI INSTITUCIÓN MI RED SOCIAL
EDUCATIVA

AUTOEVALUACIÓN

2. Escribe lo que es Conociéndome a mí mismo(a) considerando las partes estudiadas en este Programa: Yo, Mi Familia, Mi Institución Educativa y Mi Red Social:

.....

.....

.....

.....

2. Escribe alguna característica de tu persona, de tu familia, de tu institución educativa y de tu red social que durante este Programa has descubierto:

.....

.....

.....

.....

3. ¿Qué es lo que quisieras cambiar de tu persona, de tu familia, de tu institución educativa y de tu red social?

.....

.....

.....

.....

4. Ahora ¿Te sientes mejor? ¿Has descubierto algo más de tu persona, de tu familia, de tu institución educativa y de tu red social? Explícalo

.....

.....

.....

5. ¿Qué les dirías a los demás?

A tus padres.....

.....

A tus familiares.....

.....

A tus profesores.....

.....

A tus amigos.....

.....

ANEXO C

RÚBRICAS PARA EVALUACIÓN DE

LAS SESIONES DEL PROGRAMA

RÚBRICA DE LAS AUTOEVALUACIONES PROGRAMA "MIRÁNDOME A MI MISMO" PAMI

PARTE I :

GRADO EDUCATIVO	PROGRAMA	PROGRAMA PAMI
4TO Y 5TO GRADOS	Responsable del programa	MG. ANA CECILIA PAREJA FERNÁNDEZ

Al término de la Primera Parte : El alumno tendrá un mejor conocimiento de sí mismo en relación a: "Mi Yo"

ASPECTOS	NIVELES DE INDICADOR DE DESEMPEÑO
----------	-----------------------------------

DOMINIO TEMÁTICO		Demuestra conocimiento de la mayor parte del tema (6 puntos)	Demuestra conocimiento de algunas partes del tema (5 puntos)	No demuestra conocimiento del tema (0 puntos)
CALIDAD DE PRESENTACIÓN TEMÁTICA	Demuestra la información de manera y la comunica de manera eficaz (3 puntos)	Comunica de manera eficaz las ideas, pero no presenta la información de manera adecuada (2 puntos)	Presenta la información de manera adecuada pero no la comunica eficazmente. (1 puntos)	No presenta la información de manera adecuada ni comunica las ideas eficazmente (0 puntos)
INTERACCIÓN CON EL AUDITORIO	Responde con fundamento todas las preguntas y enriquece el tema con nuevas ideas. (5 puntos)	Responde con fundamento la mayoría de preguntas y enriquece el tema con nuevas ideas (3 puntos)	Responde con fundamento la mayoría de preguntas, pero no aporta nuevas ideas. (2 puntos)	No responde con fundamento las preguntas. (0 puntos)
ACTITUD	Escucha atentamente a los demás, es tolerante con las opiniones de sus compañeros y su presentación personal es la adecuada. (4 puntos)	Cumple con dos de las actitudes previstas (3 puntos)	Cumple con una de las actitudes previstas (2 puntos).	No cumple con las actitudes previstas (0 puntos)

RÚBRICA DE LAS AUTOEVALUACIONES PROGRAMA "MIRÁNDOME A MI MISMO" PAMI

PARTE II :

GRADO EDUCATIVO	PROGRAMA	PROGRAMA PAMI
4TO Y 5TO GRADOS	Responsable del programa	MG. ANA CECILIA PAREJA FERNÁNDEZ

Al término de la Segunda Parte : El alumno tendrá un mejor conocimiento de sí mismo en relación a su: "Clima Familiar"

ASPECTOS	NIVELES DE INDICADOR DE DESEMPEÑO
----------	-----------------------------------

DOMINIO TEMÁTICO	Demuestra conocimiento de todo el tema (8 puntos)	Demuestra conocimiento de la mayor parte del tema (6 puntos)	Demuestra conocimiento de algunas partes del tema (5 puntos)	No demuestra conocimiento del tema (0 puntos)
CALIDAD DE PRESENTACIÓN TEMÁTICA	Demuestra la información de manera y la comunica de manera eficaz (3 puntos)	Comunica de manera eficaz las ideas, pero no presenta la información de manera adecuada (2 puntos)	Presenta la información de manera adecuada pero no la comunica eficazmente. (1 puntos)	No presenta la información de manera adecuada ni comunica las ideas eficazmente (0 puntos)
INTERACCIÓN CON EL AUDITORIO	Responde con fundamento todas las preguntas y enriquece el tema con nuevas ideas. (5 puntos)	Responde con fundamento la mayoría de preguntas y enriquece el tema con nuevas ideas (3 puntos)	Responde con fundamento la mayoría de preguntas, pero no aporta nuevas ideas. (2 puntos)	No responde con fundamento las preguntas. (0 puntos)
ACTITUD	Escucha atentamente a los demás, es tolerante con las opiniones de sus compañeros y su presentación personal es la adecuada. (4 puntos)	Cumple con dos de las actitudes previstas (3 puntos)	Cumple con una de las actitudes previstas (2 puntos).	No cumple con las actitudes previstas (0 puntos)

RÚBRICA DE LAS AUTOEVALUACIONES PROGRAMA "MIRÁNDOME A MI MISMO" PAMI

PARTE III:

GRADO EDUCATIVO	PROGRAMA	PROGRAMA PAMI
4TO Y 5TO GRADOS	Responsable del programa	MG. ANA CECILIA PAREJA FERNÁNDEZ

Al término de la Tercera Parte : El alumno tendrá un mejor conocimiento de sí mismo en relación a su: " Red social"

ASPECTOS	NIVELES DE INDICADOR DE DESEMPEÑO
----------	-----------------------------------

DOMINIO TEMÁTICO	Demuestra conocimiento de todo el tema (8 puntos)	Demuestra conocimiento de la mayor parte del tema (6 puntos)	Demuestra conocimiento de algunas partes del tema (5 puntos)	No demuestra conocimiento del tema (0 puntos)
CALIDAD DE PRESENTACIÓN TEMÁTICA	Demuestra la información de manera y la comunica de manera eficaz (3 puntos)	Comunica de manera eficaz las ideas, pero no presenta la información de manera adecuada (2 puntos)	Presenta la información de manera adecuada pero no la comunica eficazmente. (1 puntos)	No presenta la información de manera adecuada ni comunica las ideas eficazmente (0 puntos)
INTERACCIÓN CON EL AUDITORIO	Responde con fundamento todas las preguntas y enriquece el tema con nuevas ideas. (5 puntos)	Responde con fundamento la mayoría de preguntas y enriquece el tema con nuevas ideas (3 puntos)	Responde con fundamento la mayoría de preguntas, pero no aporta nuevas ideas. (2 puntos)	No responde con fundamento las preguntas. (0 puntos)
ACTITUD	Escucha atentamente a los demás, es tolerante con las opiniones de sus compañeros y su presentación personal es la adecuada. (4 puntos)	Cumple con dos de las actitudes previstas (3 puntos)	Cumple con una de las actitudes previstas (2 puntos).	No cumple con las actitudes previstas (0 puntos)

ANEXO D

PROTOCOLO DEL INVENTARIO

DE INTELIGENCIA EMOCIONAL

DE REUVEN BAR-ON

Nombre : _____ Edad: _____ Sexo: _____
 Colegio : _____ Estatal () Particular ()
 Grado : _____ Fecha: _____

INVENTARIO EMOCIONAL BarOn ICE: NA - Completo

Adaptado por Nelly Ugarriza Chávez y Liz Pajares Del Aguila



INSTRUCCIONES

Lee cada oración y elige la respuesta que mejor te describe, hay cuatro posibles respuestas:

1. **Muy rara vez**
2. **Rara vez**
3. **A menudo**
4. **Muy a menudo**

Dinos cómo te sientes, piensas o actúas **LA MAYOR PARTE DEL TIEMPO EN LA MAYORÍA DE LUGARES**. Elige una, y sólo UNA respuesta para cada oración y coloca un ASPA sobre el número que corresponde a tu respuesta. Por ejemplo, si tu respuesta es “Rara vez”, haz un ASPA sobre el número 2 en la misma línea de la oración. Esto no es un examen; no existen respuestas buenas o malas. Por favor haz un ASPA en la respuesta de cada oración.

		Muy rara vez	Rara vez	A menudo	Muy a menudo
1.	Me gusta divertirme.	1	2	3	4
2.	Soy muy bueno (a) para comprender cómo la gente se siente.	1	2	3	4
3.	Puedo mantener la calma cuando estoy molesto.	1	2	3	4
4.	Soy feliz.	1	2	3	4
5.	Me importa lo que les sucede a las personas.	1	2	3	4
6.	Me es difícil controlar mi cólera.	1	2	3	4
7.	Es fácil decirle a la gente cómo me siento.	1	2	3	4
8.	Me gustan todas las personas que conozco.	1	2	3	4
9.	Me siento seguro (a) de mi mismo (a).	1	2	3	4
10.	Sé cómo se sienten las personas.	1	2	3	4
11.	Sé como mantenerme tranquilo (a).	1	2	3	4
12.	Intento usar diferentes formas de responder las preguntas difíciles.	1	2	3	4
13.	Pienso que las cosas que hago salen bien.	1	2	3	4
14.	Soy capaz de respetar a los demás.	1	2	3	4
15.	Me molesto demasiado de cualquier cosa.	1	2	3	4
16.	Es fácil para mí comprender las cosas nuevas.	1	2	3	4
17.	Puedo hablar fácilmente sobre mis sentimientos.	1	2	3	4
18.	Pienso bien de todas las personas.	1	2	3	4
19.	Espero lo mejor.	1	2	3	4
20.	Tener amigos es importante.	1	2	3	4
21.	Peleo con la gente.	1	2	3	4

22.	Puedo comprender preguntas difíciles.	1	2	3	4
23.	Me agrada sonreír.	1	2	3	4
		Muy rara vez	Rara vez	A menudo	Muy a menudo
24.	Intento no herir los sentimientos de las personas.	1	2	3	4
25.	No me doy por vencido (a) ante un problema hasta que lo resuelvo.	1	2	3	4
26.	Tengo mal genio.	1	2	3	4
27.	Nada me molesta.	1	2	3	4
28.	Es difícil hablar sobre mis sentimientos más íntimos.	1	2	3	4
29.	Sé que las cosas saldrán bien.	1	2	3	4
30.	Puedo dar buenas respuestas a preguntas difíciles.	1	2	3	4
31.	Puedo fácilmente describir mis sentimientos.	1	2	3	4
32.	Sé cómo divertirme.	1	2	3	4
33.	Debo decir siempre la verdad.	1	2	3	4
34.	Puedo tener muchas maneras de responder una pregunta difícil, cuando yo quiero.	1	2	3	4
35.	Me molesto fácilmente.	1	2	3	4
36.	Me agrada hacer cosas para los demás.	1	2	3	4
37.	No me siento muy feliz.	1	2	3	4
38.	Puedo usar fácilmente diferentes modos de resolver los problemas.	1	2	3	4
39.	Demoro en molestarme.	1	2	3	4
40.	Me siento bien conmigo mismo (a).	1	2	3	4
41.	Hago amigos fácilmente.	1	2	3	4
42.	Pienso que soy el (la) mejor en todo lo que hago.	1	2	3	4
43.	Para mí es fácil decirle a las personas cómo me siento.	1	2	3	4
44.	Cuando respondo preguntas difíciles trato de pensar en muchas soluciones.	1	2	3	4
45.	Me siento mal cuando las personas son heridas en sus sentimientos.	1	2	3	4
46.	Cuando estoy molesto (a) con alguien, me siento molesto (a) por mucho tiempo.	1	2	3	4
47.	Me siento feliz con la clase de persona que soy.	1	2	3	4
48.	Soy bueno (a) resolviendo problemas.	1	2	3	4
49.	Par mí es difícil esperar mi turno.	1	2	3	4
50.	Me divierte las cosas que hago.	1	2	3	4
51.	Me agradan mis amigos.	1	2	3	4
52.	No tengo días malos.	1	2	3	4
53.	Me es difícil decirle a los demás mis sentimientos.	1	2	3	4
54.	Me disgusto fácilmente.	1	2	3	4
55.	Puedo darme cuenta cuando mi amigo se siente triste.	1	2	3	4
56.	Me gusta mi cuerpo.	1	2	3	4
57.	Aún cuando las cosas sean difíciles, no me doy por vencido.	1	2	3	4
58.	Cuando me molesto actúo sin pensar.	1	2	3	4
59.	Sé cuando la gente está molesta aún cuando no dicen nada.	1	2	3	4
60.	Me gusta la forma como me veo.	1	2	3	4

ANEXO E

EVIDENCIAS DE TRABAJOS DE

ALUMNOS CORRESPONDIENTES

A LA MUESTRA DE ESTUDIOS

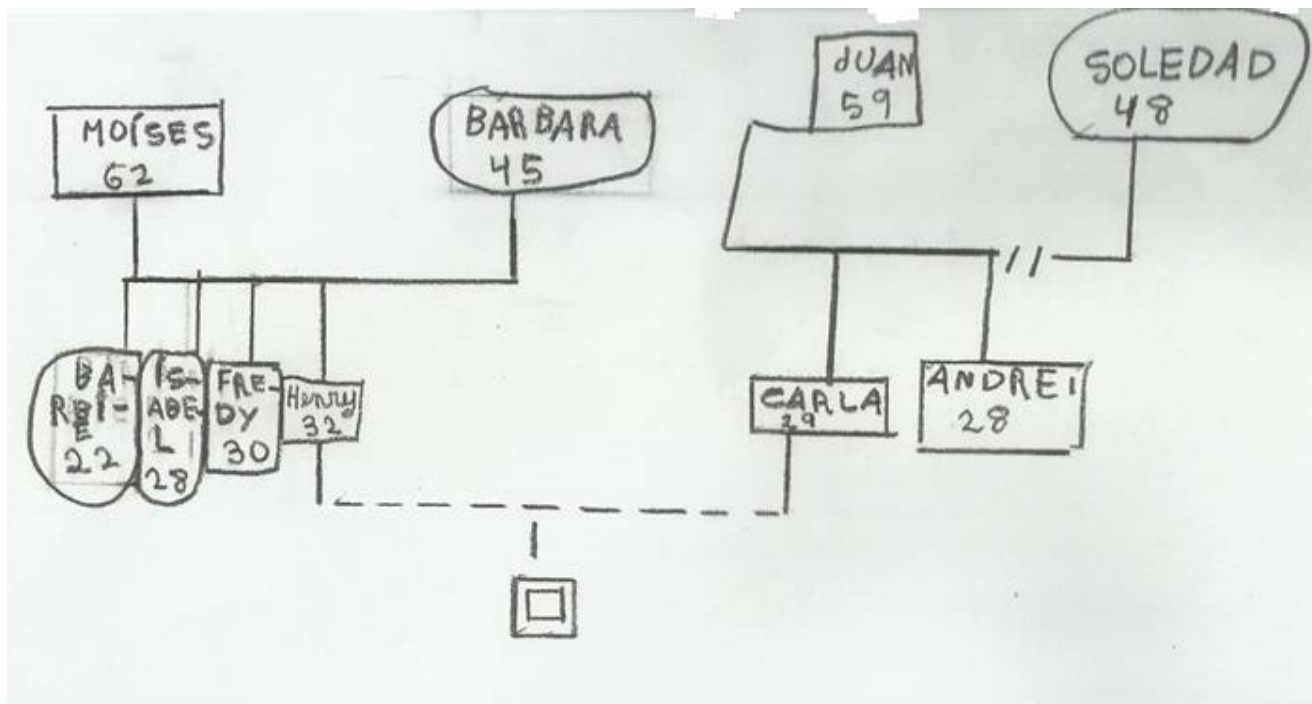
ALUMNO
4TO. GRADO DE PRIMARIA



Ejercicio: Pertinencia y Orden en la Institución Educativa.



Ejercicio: La Escultura Familiar



Genograma Familiar



Arquitecto de mi familia

ALUMNA
4TO. GRADO DE PRIMARIA



Ejercicio: Pertinencia y Orden en la Institución Educativa

AUTOEVALUACION

3. Escribe que significa guardar el orden de la jerarquía en la escuela:

Significa respetar a las personas de autoridad en el colegio.

2. Escribe alguna característica lo que significa conocer el orden de la jerarquía en tu familia y en la escuela y que a través de este ejercicio recién la has descubierto:

Dar respeto a las personas adultas.

3. ¿Qué es lo que quisieras cambiar de tu manera de ordenar a las personas de autoridad en la escuela?

Si, en mis amigos.

4. Ahora ¿Te sientes mejor? ¿Has descubierto más de tu familia y escuela? Explicalo

Si, que siempre va primero el director.

5. ¿Qué les dirías a los demás?

A tus padres... Que son importantes

A tus familiares... Que los quiero

A tus profesores... Que son muy buenos

A tus amigos... Que me importan

amigos



Ejercicio: La Escultura Familiar

ALUMNO
5TO. GRADO DE PRIMARIA



Miss Gesela



Miss Susana



Miss Madeline



Profesor Jimi



Miss Gisella



Director



Profesor Hernán



Ejercicio: Pertinencia y Orden en la Institución Educativa



Ejercicio: La Escultura Familiar

AUTOEVALUACIÓN

2. Escribe lo que es la Escultura Familiar de tu familia:

Es la estructura de tu familia

3. Escribe alguna característica de tu familia que a través de este ejercicio recién la has descubierto:

Es una familia apoyadora, responsable

4. ¿Qué es lo que quisieras cambiar de tu familia?

Que tengamos paciencia y tranquilidad

5. Ahora ¿Te sientes mejor? ¿Has descubierto más de tu familia? Explicalo

Que si lo hacen

6. ¿Qué les dirías a los demás?

A tus padres... que ellos son excelentes

A tus familiares... también son buenos

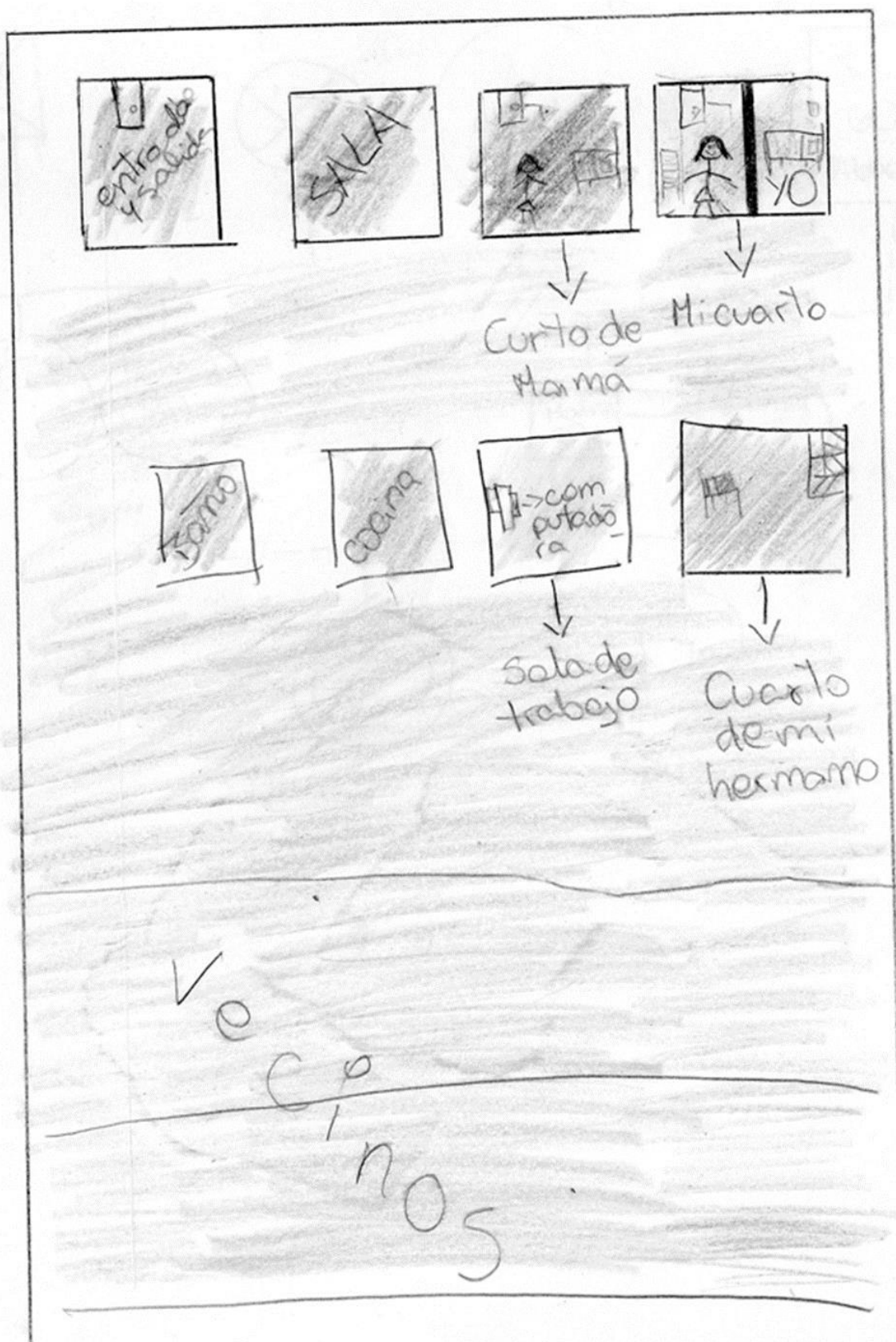
A tus profesores... que enseñan muy bien

A tus amigos... que son amigos buenos

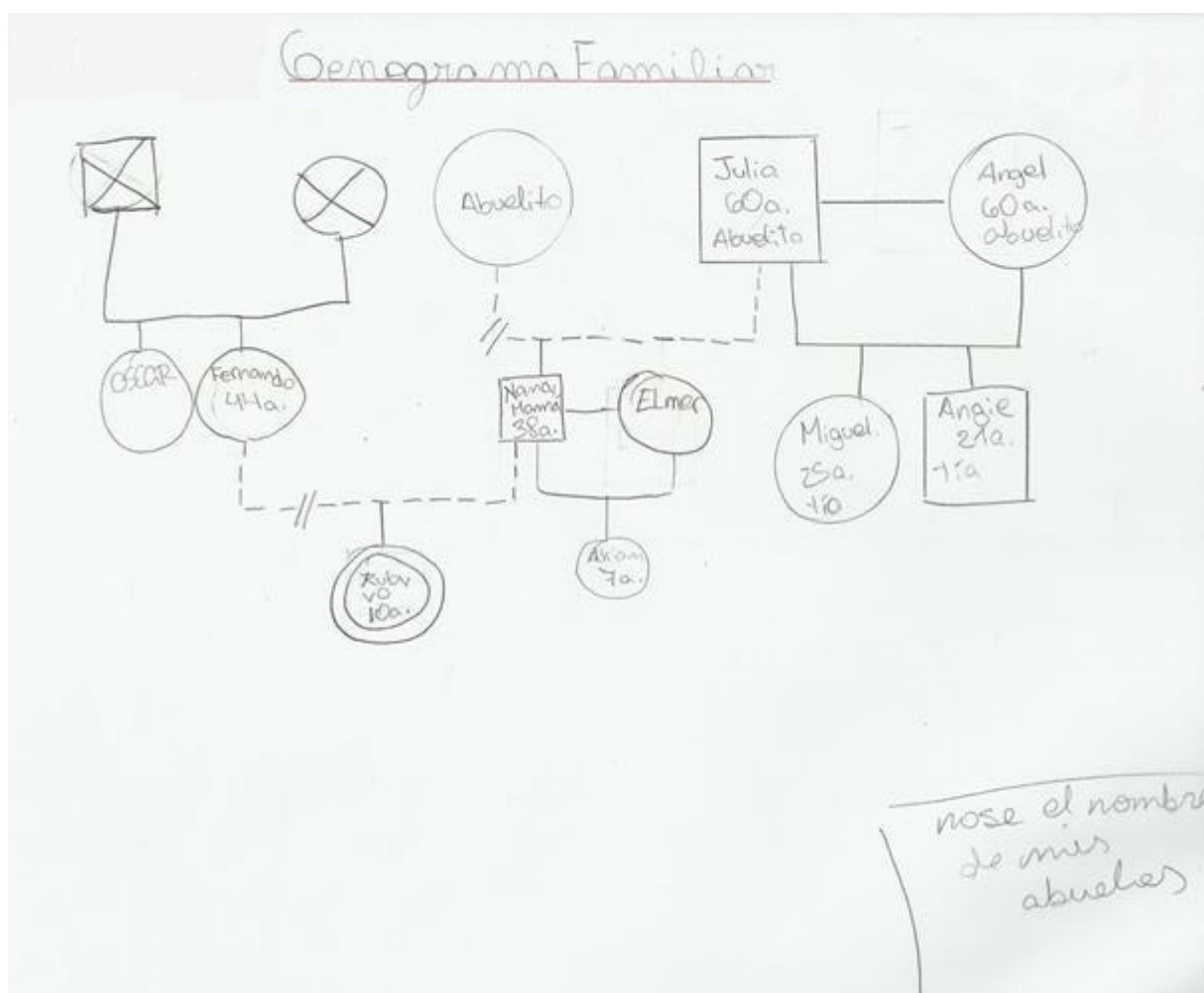
ALUMNA
5TO. GRADO DE PRIMARIA



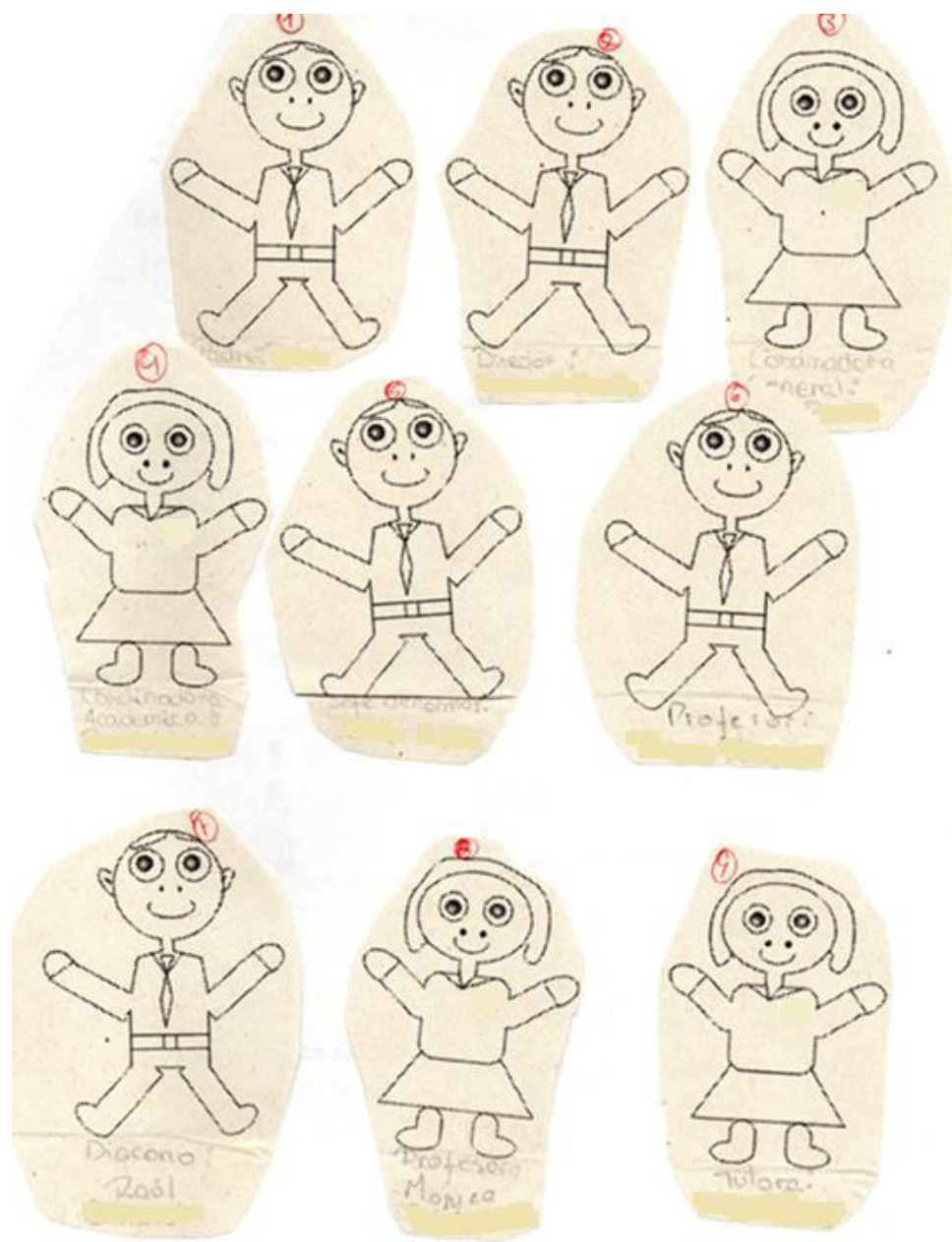
Ejercicio: "La Escultura Familiar"

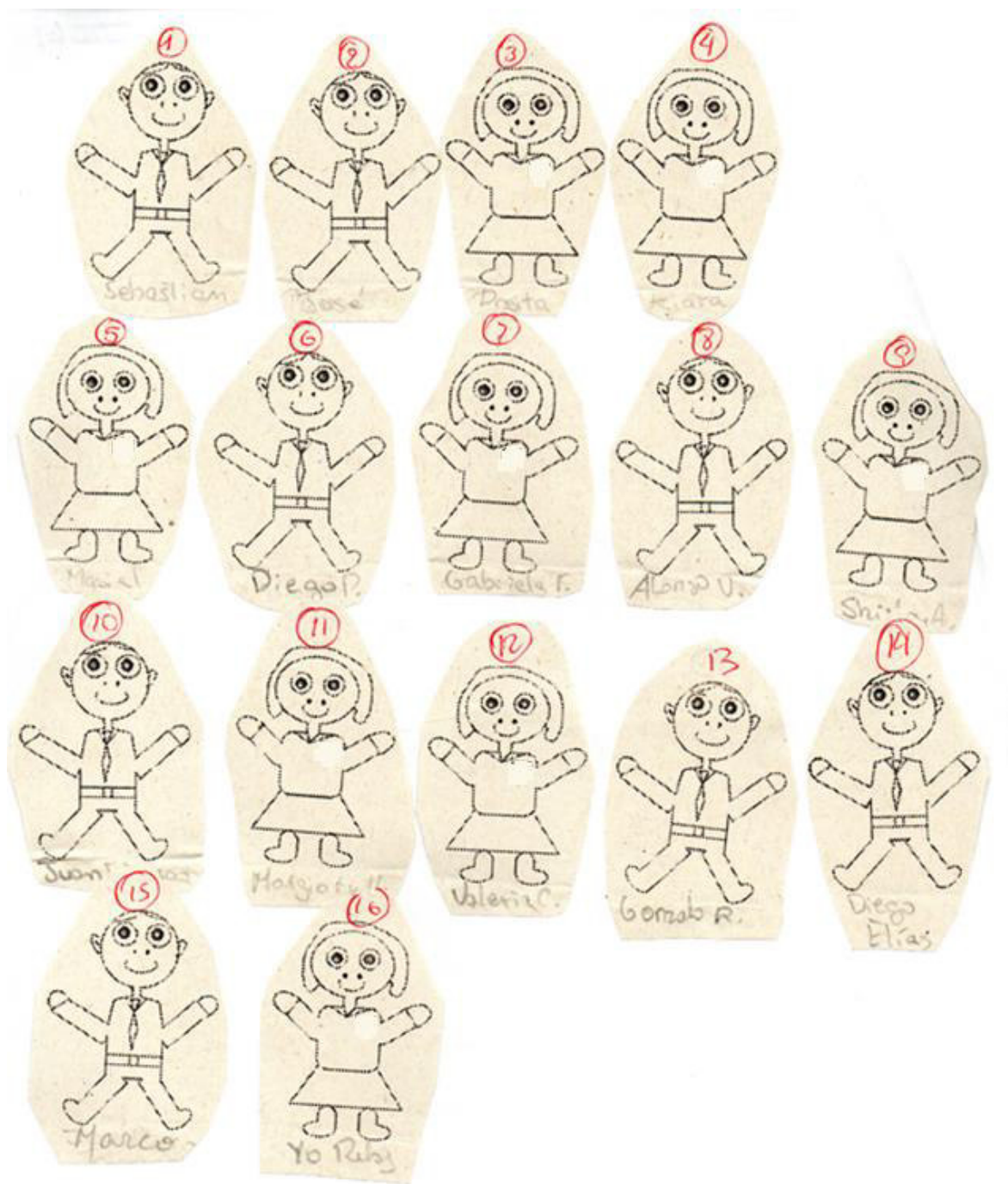


Relajación Psicológica: "Arquitecto de mi casa"



Genograma Familiar





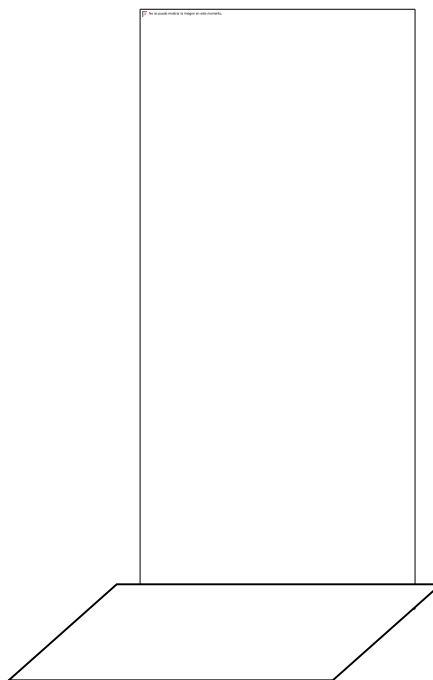
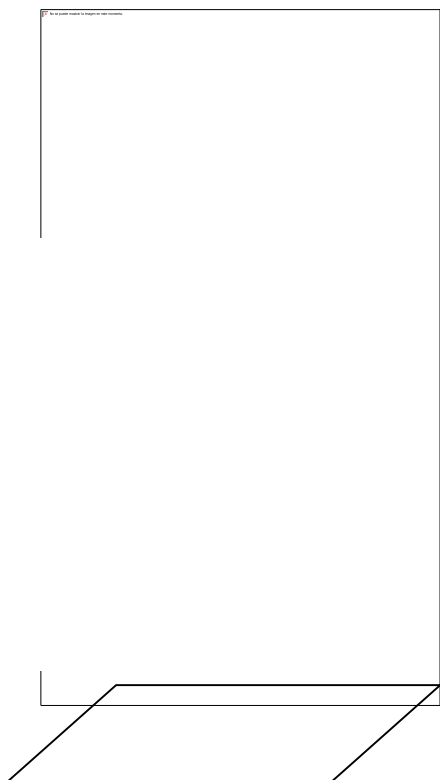
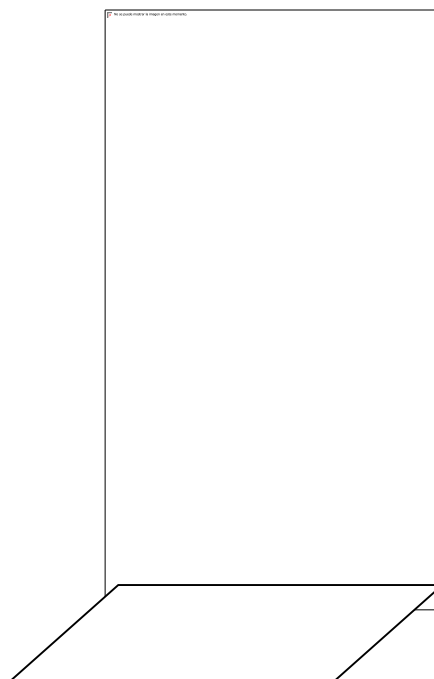
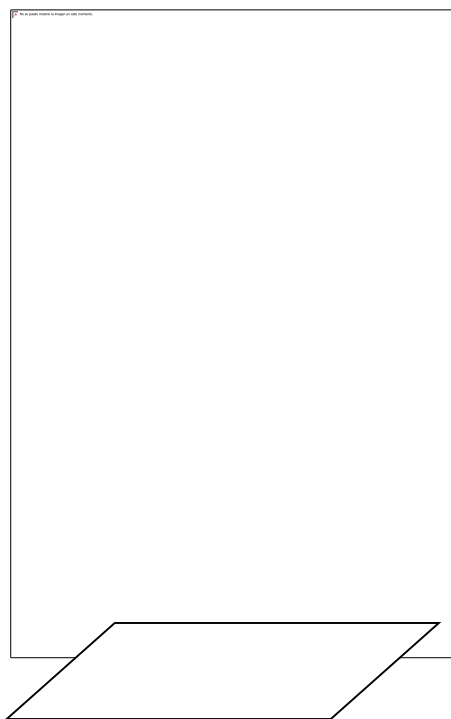
Ejercicio: Pertinencia y Orden en la Institución

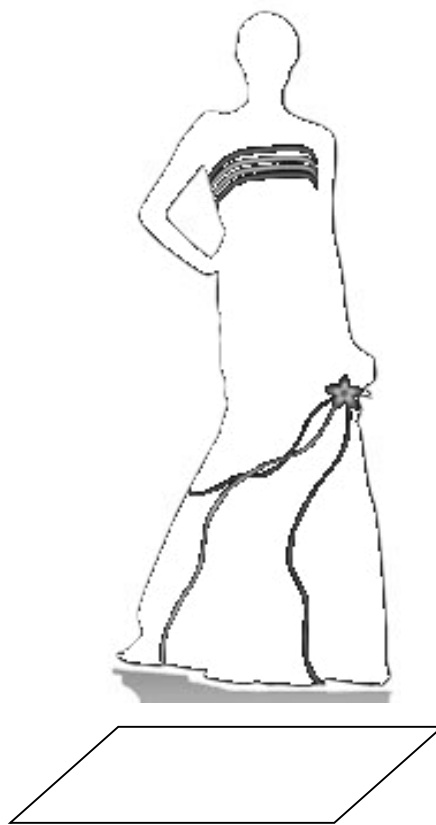
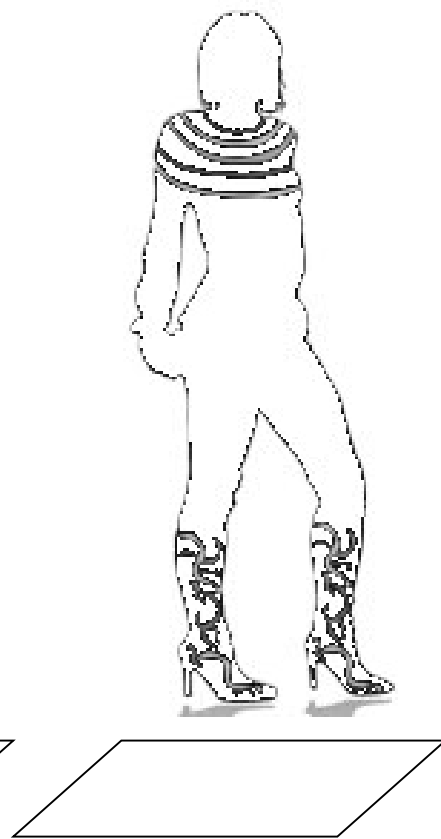
ANEXO F

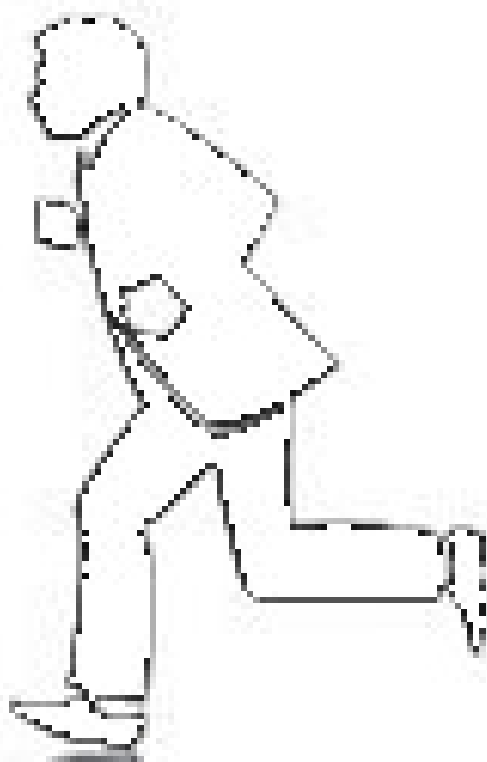
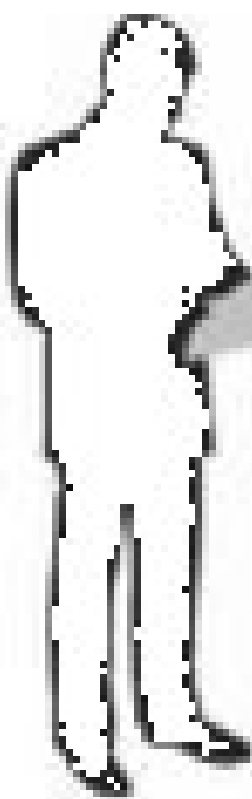
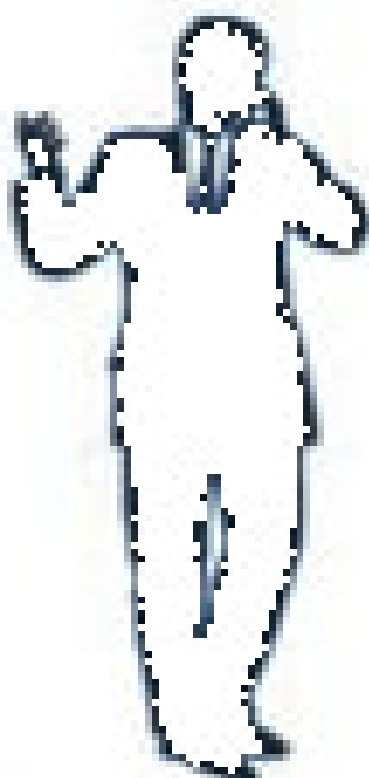
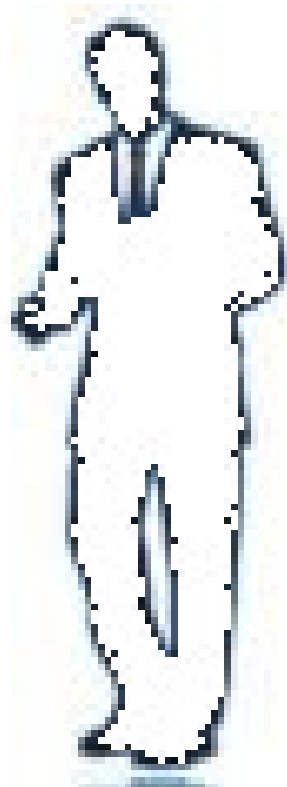
SILUETAS DE FAMILIA PARA EL

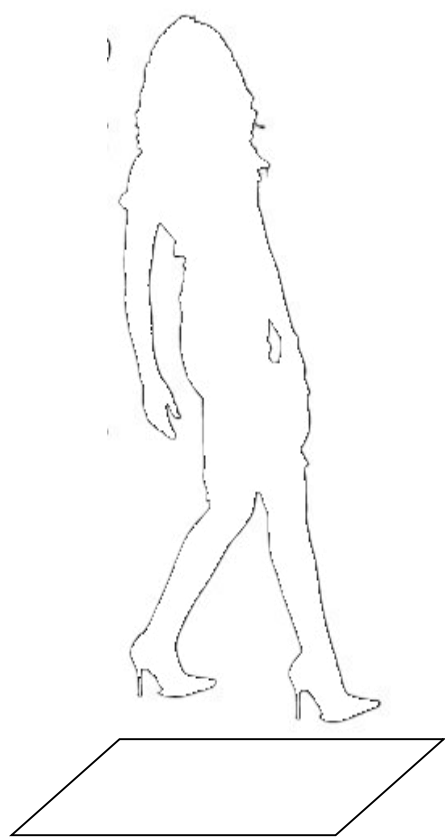
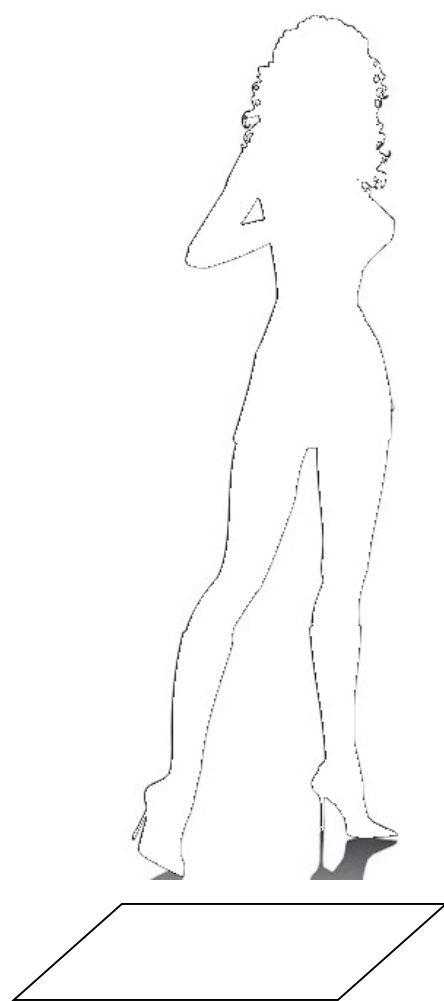
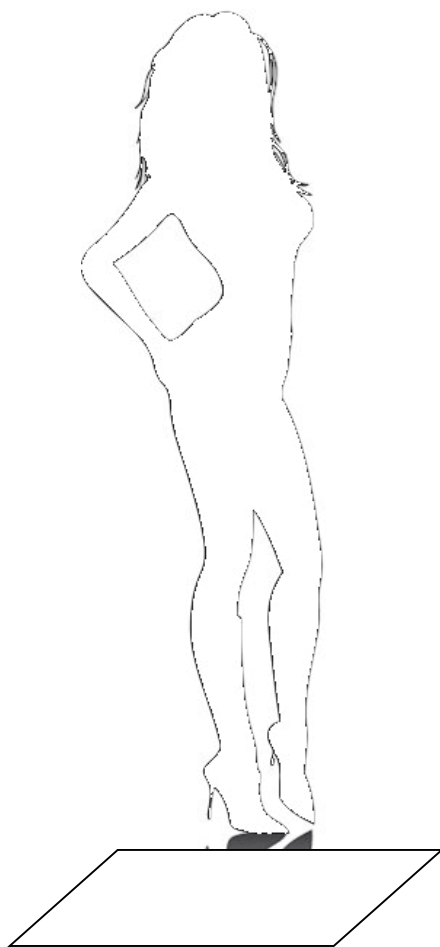
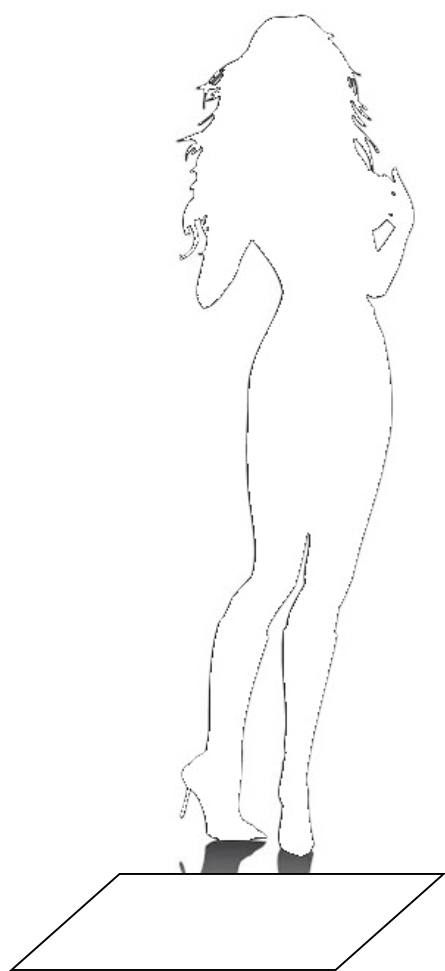
EJERCICIO DE LA ESCULTURA

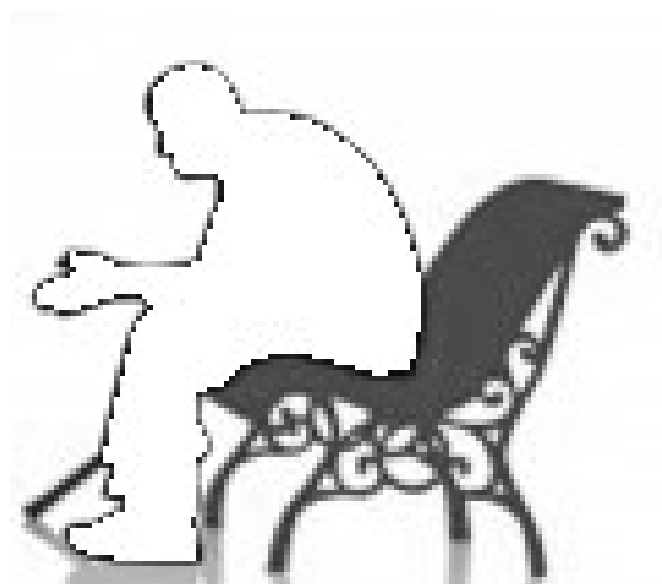
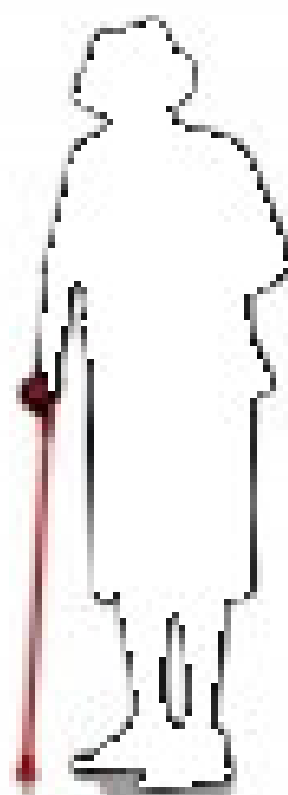
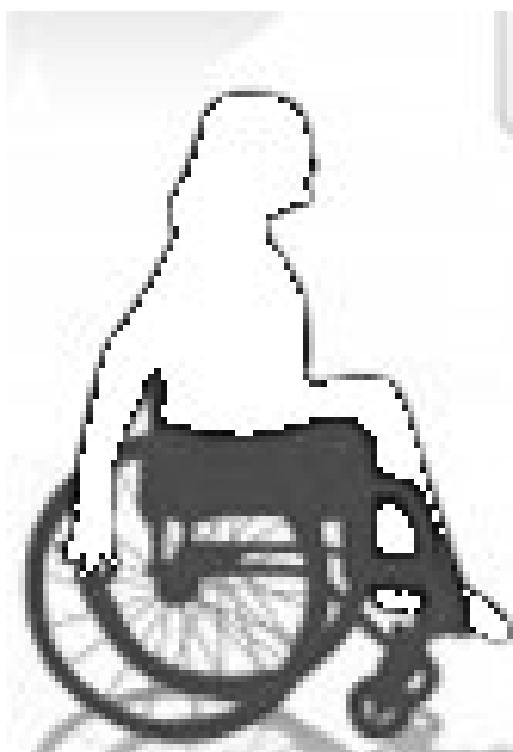
FAMILIAR

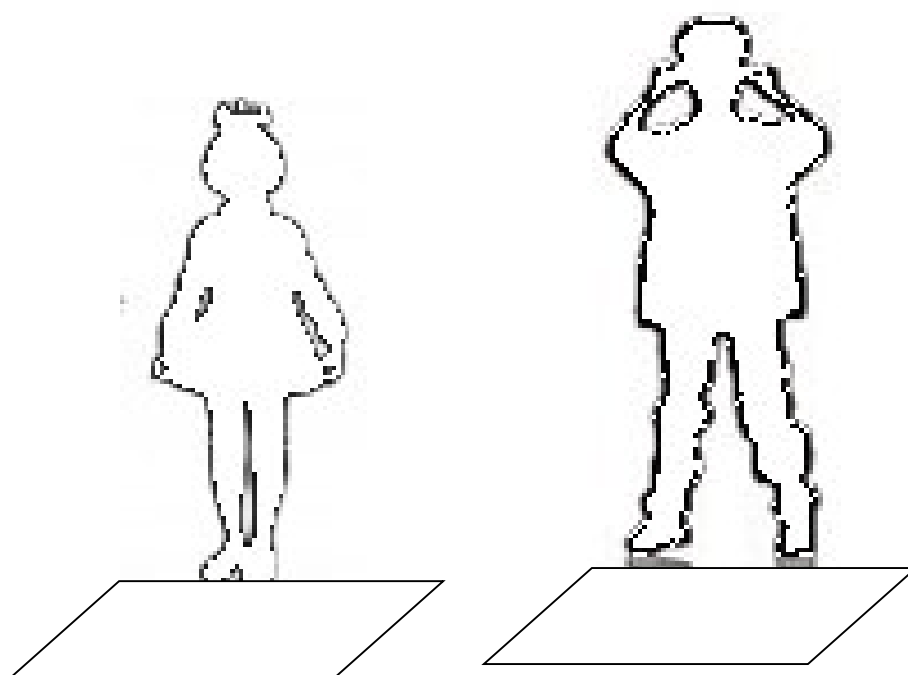
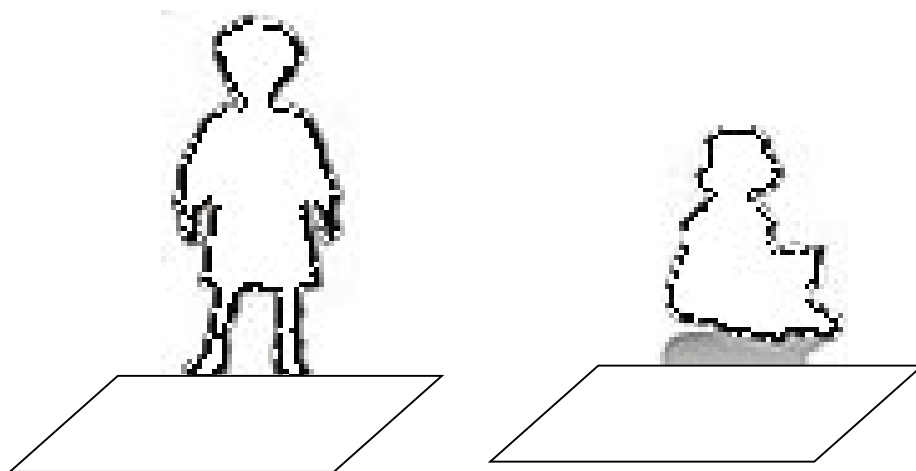


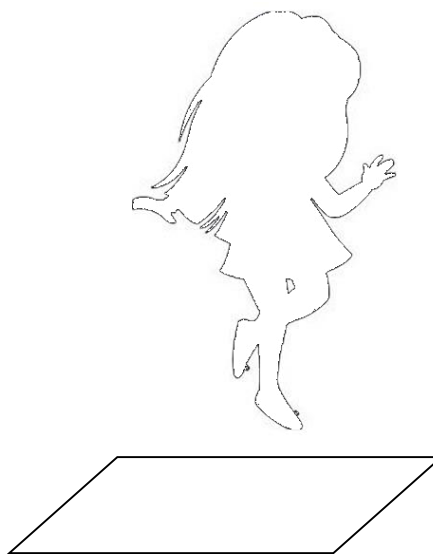
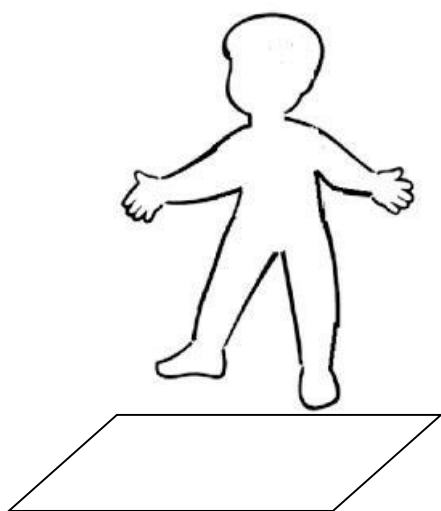
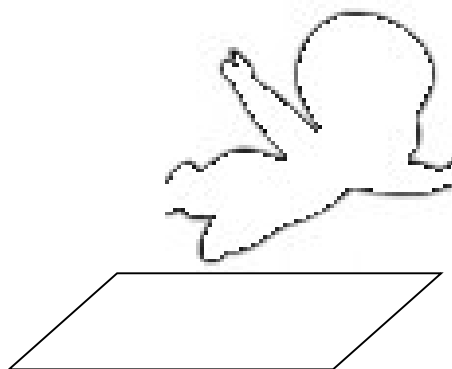
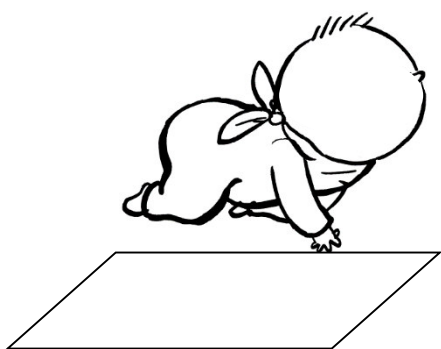
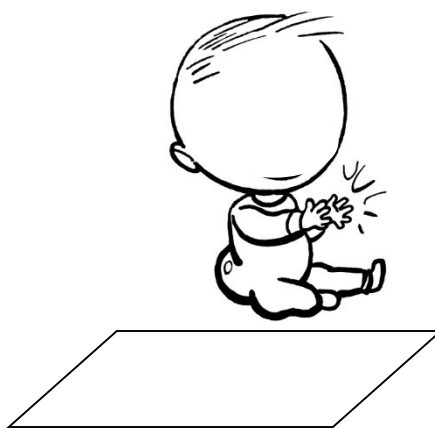
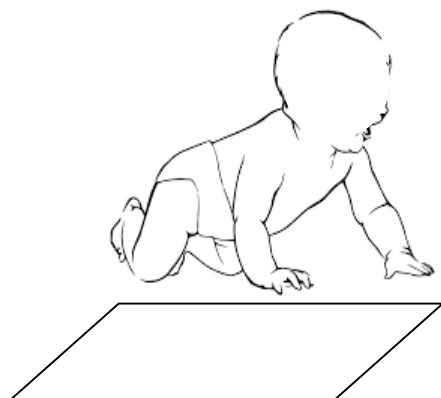






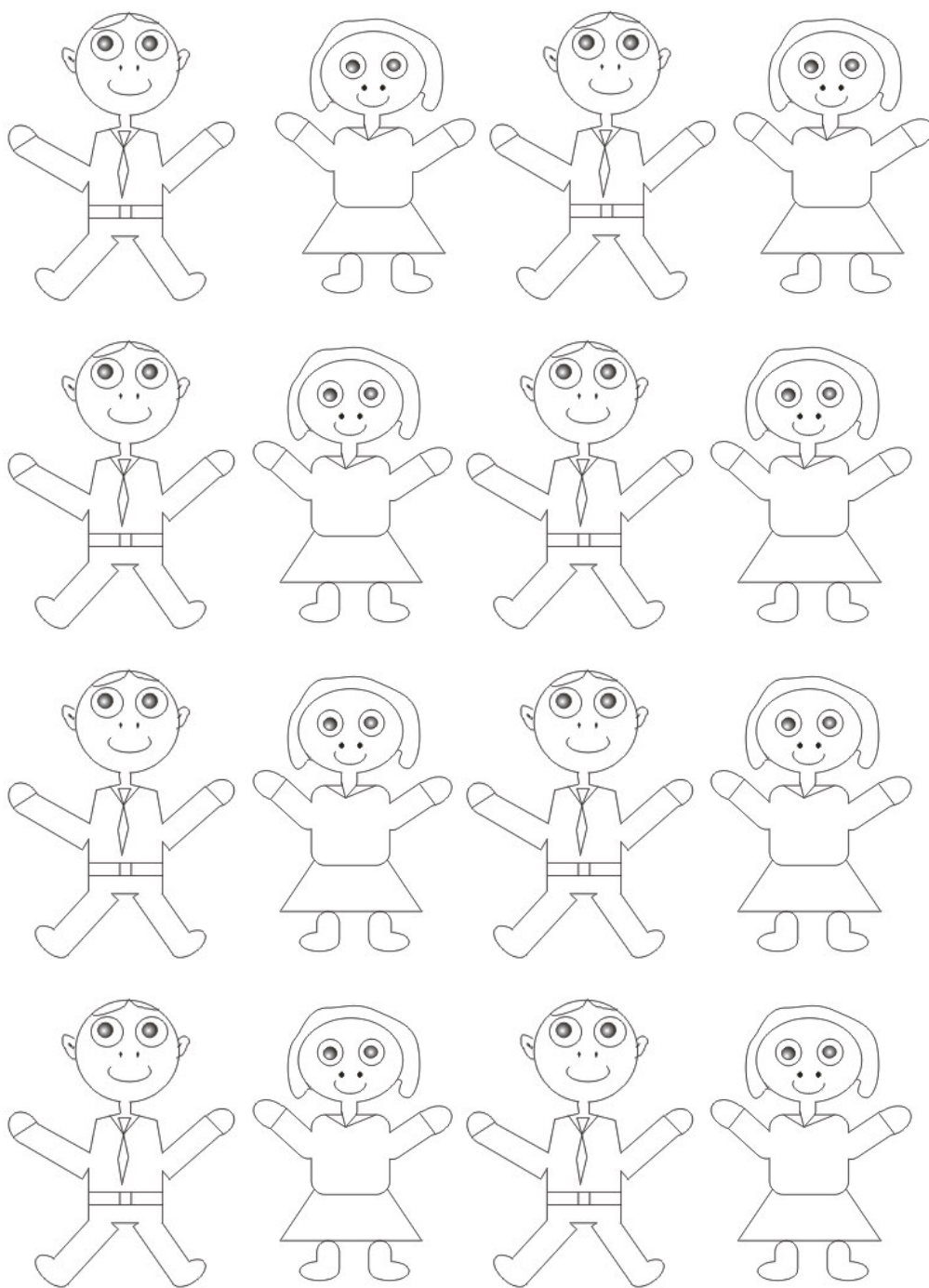




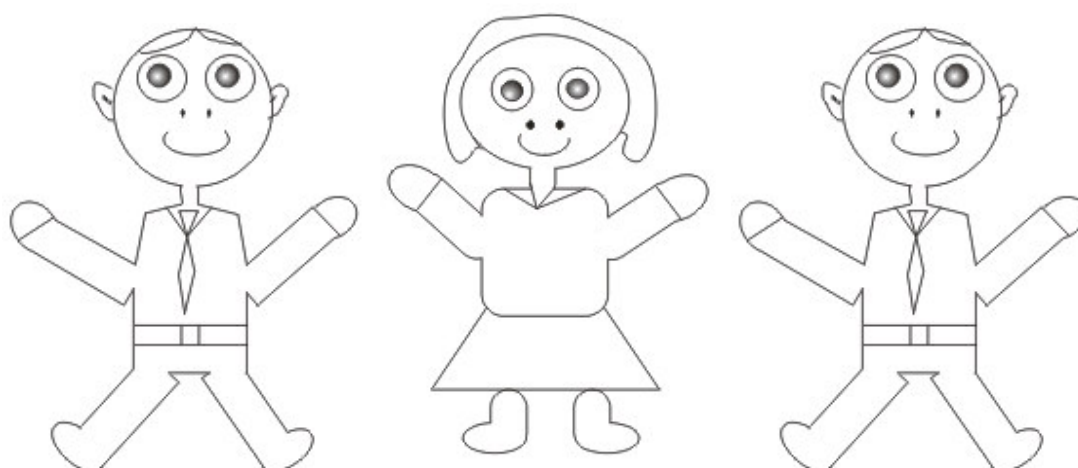
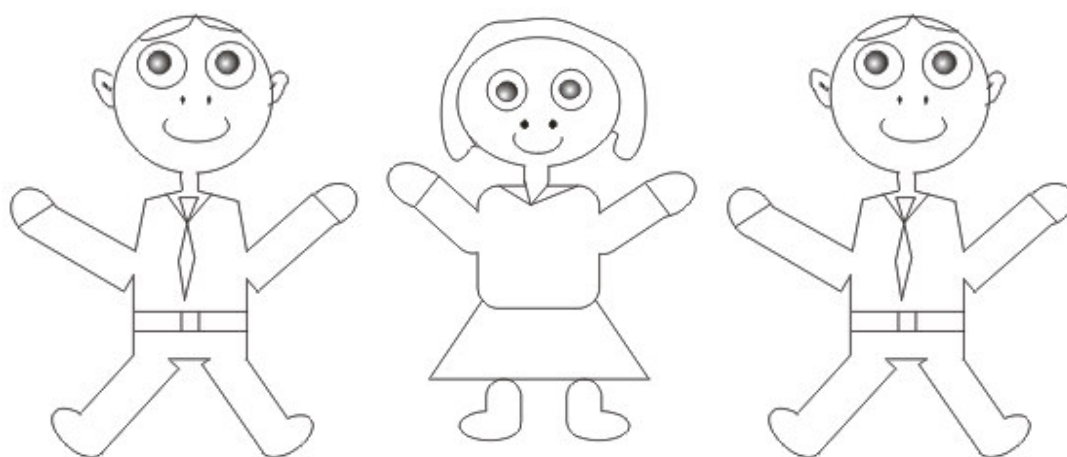
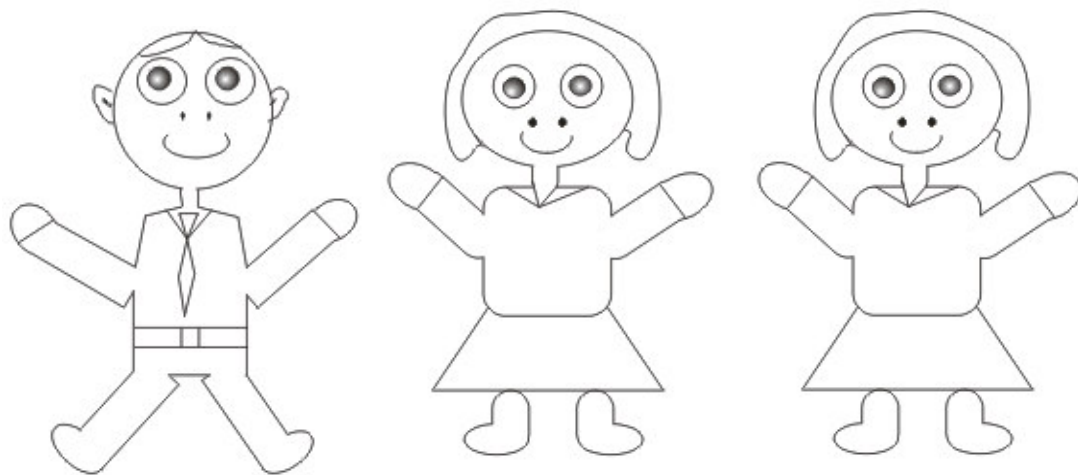


ANEXO G

SILUETAS PARA EL EJERCICIO DE PERTINENCIA Y ORDEN EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA



FIGURAS PARA ALUMNOS (AS)



FIGURAS PARA DOCENTES

ANEXO H

**CONSENTIMIENTO
INFORMADO**

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Por medio del presente documento expreso mi permiso para que los alumnos del Cuarto y Quinto grados de primaria participen de la investigación para optar el Grado Académico de Doctor en Psicología de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos titulada Programa "Mirándome a mí mismo" y efectos en la inteligencia emocional en alumnos de primaria, a cargo de la Magister en Psicología Ana Cecilia Pareja Fernández, quien ha explicado que es un programa dirigido a los alumnos con el objetivo de estimular los componentes de la inteligencia emocional en los alumnos de los grados respectivos y así colaborar en la formación personal del educando en miras que logren éxito en su vida personal y por ende alcancen su bienestar y madurez psicológica en su futuro.

Dicho programa como está estructurado en el cronograma a trabajar por una prueba de entrada, además 22 sesiones correspondientes al programa propiamente dicho y una prueba de salida y las sesiones a realizarse son en presencia de la docente del aula.

Además, es necesario indicar que la información obtenida será manejada con absoluta confidencialidad ética sin que se identifique la identidad de los participantes.

Por lo expuesto anteriormente, firmo mi consentimiento.



Dña Milagros Bazán Cortez

Directora Académica

DNI 40579114

CARTA TESTIGO

Por medio del presente documento:

Yo, María del Rosario Conde Vela, identificada con DNI Nro. 07992600 docente de la Institución Educativa soy testigo que la Psicóloga Magister Ana Cecilia Pareja Fernández de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, ha informado respectivamente a los alumnos (as) que tengo a mi cargo, sobre la investigación titulada Programa "Mirándome a mí mismo" y efectos en la Inteligencia emocional para alumnos de primaria.

Considerando que se me ha expresado la finalidad de la evaluación así como la confidencialidad y su uso solo con fines académicos, razón por la cual decido participar como testigo de su realización.



Profesora Maria del Rosario Conde Vela

DNI Nro. 07992600

ANEXO I

EVALUACIÓN CON EL SOFTWARE TURNITIN

EFFECTOS EN LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN ALUMNOS DE PRIMARIA

INFORME DE ORIGINALIDAD

% **8**

INDICE DE SIMILITUD

% **8**

FUENTES DE INTERNET

% **1**

PUBLICACIONES

% **1**

TRABAJOS DEL ESTUDIANTE

ENCONTRAR COINCIDENCIAS CON TODAS LAS FUENTES (SOLO SE IMPRIMIRÁ LA FUENTE SELECCIONADA)

1%

★ Submitted to Centro Educativo Particular Mixto
Reina del Mundo

Trabajo del estudiante

EXCLUIR CITAS
EXCLUIR
BIBLIOGRAFÍA

ACTIVO
ACTIVO

EXCLUIR
COINCIDENCIAS

APAGADO

**PROGRAMA “MIRÁNDOME A
MÍ MISMO – PAMI ” Y
EFECTOS EN LA
INTELIGENCIA EMOCIONAL
EN ALUMNOS DE PRIMARIA**

por Ana Cecilia Pareja Fernández

Referente a la similitud ya se levantó y se incorporó la siguiente información en la investigación de Turpo, J (2014).

Turpo, J. (2014) investigó sobre la Cultura organizacional, imagen institucional y Calidad de los Servicios educativos según la percepción de los alumnos, padres, docentes y público externo de la Universidad Peruana Unión, en una muestra de 578 sujetos, a quienes se les aplicaron tres instrumentos referidos a las tres variables en mención; estadísticamente el autor del estudio lo analizó en base a la Regresión lineal y con la prueba de ANOVA, encontrando como hallazgo que existe una valoración positiva a la imagen de la institución en referencia a la cultura organizacional y a la calidad de los servicios que imparte de acuerdo con la percepción de los estudiantes, padres de familia, docentes y el público externo de la Universidad Peruana Unión Filial Tarapoto, en el año 2013. El investigador concluye indicando que a nivel general existe una valoración positiva de la imagen en la institución en relación a la imagen institucional.

Referencia: Cultura organizacional, Imagen institucional y Calidad de los Servicios educativos según la Percepción de los alumnos, padres, docentes y público externo de la Universidad Peruana Unión (Tesis de doctorado en Educación) Lima, Perú

Citado en la Tesis: Página 180 en Referencias bibliográficas