

**UNIVERSIDAD ESTATAL A DISTANCIA
SISTEMA DE ESTUDIO POSGRADO
ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PSICOPEDAGOGÍA**

**EL PAPEL DE LA MAESTRA EN LA PROMOCIÓN DEL CONOCIMIENTO
Y MANEJO DE LAS EMOCIONES COMO COMPETENCIAS
DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL DE LOS NIÑOS Y DE LAS NIÑAS
DE QUINTO GRADO ESCOLAR: UN ESTUDIO DE CASO.**

Trabajo Final de Graduación sometido a la consideración del Tribunal Examinador
para optar por el grado de Maestría en Psicopedagogía

Grettel Valenciano Canet

Ruth Villanueva Barbarán

San José, Costa Rica

2007

Este Trabajo Final de Graduación fue presentado en forma oral y pública ante el Tribunal Examinador del Programa de Estudios de Maestría en Psicopedagogía de la Escuela de Ciencias de la Educación de la UNED, como requisito para optar al grado de:

MAESTRÍA EN PSICOPEDAGOGÍA

Zayra Méndez Barrantes Ph.D
Coordinadora del Programa de Maestría
En Psicopedagogía

Delfilia Mora Hamblin Ph.D
Directora de Tesis

Doris Carvajal de Valdés M.Sc.
Lectora

Ericka Jiménez Espinoza M. Sc.
Lectora

Grettel Valenciano Canet
Postulante

Ruth Villanueva Barbarán
Postulante

TABLA DE CONTENIDOS

	Pág.
CAPITULO I	
1.1. Antecedentes.....	1
1.2. Planteamiento del problema	17
1.2.1. Formulación del problema y subproblemas.....	19
1.3. Justificación.....	20
1.4. Objetivos de la investigación.....	21
1.4.1. Objetivos generales.....	21
1.4.2. Objetivos específicos.....	21
1.5. Posición paradigmática de las investigadoras.....	22
CAPITULO II: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	24
2.1. La inteligencia emocional.....	24
2.1.1. Origen de la inteligencia emocional.....	24
2.1.2. Concepto de inteligencia emocional.....	26
2.2. Competencias de la inteligencia emocional.....	27
2.2.1. Conocimiento de las propias emociones o autoconciencia.....	27
2.2.2. Manejo de las emociones o autorregulación.....	30
2.2.3. Automotivación.....	32

2.2.4. Reconocer las emociones de los demás.....	32
2.2.5. Destrezas sociales.....	33
2.3. El papel del maestro y la maestra en el desarrollo de la de la inteligencia emocional del estudiantado.....	35
2.4. La importancia del desarrollo de la inteligencia emocional en el estudiantado.....	38
2.5. La educación emocional como parte del currículo escolar, sus estrategias de intervención y prevención.....	39
CAPITULO III: MARCO METODOLÓGICO.....	44
3.1. Tipo de investigación.....	44
3.2. Negociación de la entrada.....	46
3.3. Contextualización y personas participantes.....	47
3.4. Técnicas de investigación.....	47
3.4.1. Entrevista cualitativa semi-estructurada.....	48
3.4.2. La observación participante.....	48
3.4.3. Grupos focales.....	49
3.4.4. Cuestionario.....	50
3.5. Procesamiento y análisis de la información.....	51
3.6. Categorías de análisis y su descripción.....	51

CAPITULO IV: ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS.....	54
4.1. Conocimiento de las propias emociones que tienen los y las estudiantes de quinto grado.....	55
4.1.1 Concepto de emoción o emociones que poseen los niños y las niñas.....	55
4.1.2 Emociones que conocen e identifican los y las estudiantes.....	56
4.1.3 Diferenciación de emociones.....	58
4.2. Manejo de las propias emociones que tienen los y las estudiantes de quinto grado.....	59
4.3 Estrategias que utiliza la maestra para la promoción del conocimiento y el manejo de las emociones de los y las estudiantes en el salón de clases.....	65
4.4 Manejo de las emociones por parte de la maestra en el salón de clases.....	68
4.5. El papel de la maestra en la promoción del conocimiento y manejo de las propias del estudiantado de quinto grado.....	72
CAPITULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	76
5.1 Conclusiones.....	76
5.2. Recomendaciones.....	77

PROPUESTA PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES DE LA	
LA INTELIGENCIA EMOCIONAL DEL ESTUDIANTADO.....	78
GUÍA METODOLÓGICA PARA EL DESARROLLO DE LAS SESIONES.....	81
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	98
ANEXOS.....	106
Anexo N° 1.....	107
Anexo N° 2.....	108
Anexo N° 3.....	109
Anexo N° 4.....	110
Anexo N° 5.....	111

DEDICATORIAS

A Dios, quien ha dado un verdadero sentido a mi vida.

A mi esposo Javier, por demostrarme un amor concreto y apoyarme en la consecución de mis metas.

A mi hija Gloriana: dulce alegría e ilusión en mi vida.

A mi padre, a mi madre y hermanos queridos, por su amor, apoyo y comprensión.

Grettel

Dedico este logro:

Al Padre Celestial, por su amor eterno, que lo es todo para mí.

A Luis, amigo y compañero, por su motivación, apoyo y sobre todo por su amor.

A Esteban y Samuel por traer tanto amor y felicidad a mi vida y por quienes deseo ser cada día mejor.

A mis padres Virgilio y Ruth por enseñarme a esforzarme para lograr realizar mis sueños.

Ruth

AGRADECIMIENTO

Un sincero agradecimiento:

A Dios, por darnos la fuerza, la sabiduría y el apoyo constante que nos ha llevado a perseverar y terminar este proceso.

A la Doctora Zayra Méndez Barrantes, coordinadora del programa de la Maestría en Psicopedagogía por su interés en nuestro avance y constante motivación.

A la Doctora Delfilia Mora Hamblin, directora de este Trabajo Final de Graduación por sus aportes y entera disposición.

A la Máster Doris Carvajal de Valdés y a la Máster Ericka Jiménez Espinoza por sus valiosas observaciones realizadas como lectoras del presente trabajo.

A la Directora de la Escuela San Vicente por abrirnos las puertas de esta institución y hacer posible la realización de este trabajo.

A la maestra y al grupo de niños y niñas de quinto grado por su apertura y colaboración durante el proceso de esta investigación.

CAPÍTULO I

1.1. Antecedentes

La humanidad actual enfrenta problemas de violencia, estrés, depresión, crímenes, suicidios, drogadicción, entre otros. Tales situaciones son reflejo de un analfabetismo emocional, es decir, un déficit en las habilidades de la inteligencia emocional.

En relación con la temática de la educación emocional y específicamente de la inteligencia emocional, realizamos una revisión bibliográfica referente al campo que concentra nuestra atención, con el fin de mediar las inquietudes personales con aquellos estudios que pudieran estar relacionados directamente con el tema de esta investigación.

En Costa Rica se llevó a cabo una búsqueda de información en varios centros de documentación tales como la Biblioteca Nacional, la Biblioteca Carlos Monge de la Universidad de Costa Rica, el Centro de Documentación de la Facultad de Ciencias Sociales y el Centro de Documentación de la Facultad de Educación de la misma universidad; la Biblioteca de la Universidad Estatal a Distancia y la Biblioteca Joaquín García Monge de la Universidad Nacional, se halló en ellos varias investigaciones relacionadas con la temática de la inteligencia emocional, cuyos objetivos, resultados y conclusiones se detallan más adelante.

En Internet se consultaron investigaciones al respecto realizadas en países como España, Estados Unidos, Chile y otros, disponibles todas ellas en el sitio Web., así como fuentes bibliográficas de autores reconocidos en el exterior, se encontró lo siguiente:

Investigadores como Daniel Goleman (1996) han puesto de manifiesto la importancia que tiene la inteligencia emocional en el comportamiento humano y en la consecución del éxito en la vida. Este trabaja en programas pilotos en colegios de los Estados Unidos, donde se enseña a los niños y a las niñas a resolver conflictos, a controlar sus impulsos y a desarrollar habilidades sociales, porque está convencido de que el control emocional se puede aprender, y mejor desde edades tempranas. A partir de estos trabajos se ha comprobado que la situación de niños y niñas que eran rechazados, ha mejorado.

Otras de las afirmaciones que realiza el citado autor en su investigación sobre la inteligencia emocional es que, si el aprendizaje del dominio de los impulsos no se ha realizado durante los primeros años de vida del niño y de la niña, estos tienen mayor

dificultad de prestar atención en la escuela. Si el padre y la madre de familia no alfabetizan emocionalmente a sus hijos o hijas, se produce una sobrecarga en las tareas de la escuela.

Vaillant citado por Cortese en la página web (<http://www.inteligenciaemocional.org/investigaciones/elpesodelconcienteintelectual.htm>) analizó el comportamiento de noventa y cinco estudiantes de la Universidad de Harvard, desde sus años de estudiantes universitarios hasta llegar a la mediana edad. No fueron los del coeficiente intelectual más alto los que ganaron más dinero como ejecutivos de empresa, ni los que lograron más reconocimientos en una carrera docente. Este estudio demuestra que el coeficiente intelectual por sí solo no permite predecir el éxito que una persona podrá tener en su trabajo y, por lo tanto, en otras esferas de su vida, incluyendo la salud mental y física, sus relaciones familiares y sociales.

Como la mayor parte del estudiantado que ingresa en Harvard tiene un coeficiente intelectual superior al promedio general, los resultados de este estudio sugieren que, más allá de un nivel mínimo de inteligencia abstracta, hay otros factores que contribuyen mucho más al éxito en ocupaciones exigentes y muy competitivas.

En el otro extremo de la escala intelectual, este investigador y un colega siguieron la vida de más de cuatrocientos cincuenta hombres menos privilegiados, del centro de la ciudad, durante un período similar. Descubrieron que los que mantuvieron una tasa de empleo más regular no fueron aquellos que tenían el coeficiente intelectual más elevado, sino quienes, ya desde jóvenes, habían demostrado su capacidad para resolver problemas prácticos y de relación. De ahí se desprende que las habilidades prácticas pueden ser más importantes que la inteligencia abstracta para alcanzar un desempeño exitoso, tanto en trabajos de alto nivel como de bajo nivel.

Gardner (1995) en un estudio realizado sobre las inteligencias múltiples demuestra que las pruebas sobre el coeficiente intelectual no predicen por sí solas el éxito profesional o personal futuro. Muchas personas relevantes y creativas (músicos, artistas, líderes sociales, deportistas, políticos y otros) no serían detectados mediante un test que mide sólo el coeficiente intelectual. Desde la perspectiva emocional, este autor menciona que existen dos tipos de inteligencia: la intrapersonal y la interpersonal. La primera se refiere a la capacidad para examinar y reconocer nuestros propios sentimientos y emociones; la segunda es el poder percibir y comprender la conducta de emociones y motivaciones de las personas que nos rodean.

Fernández y otros (1997) realizaron un estudio preliminar sobre “Cultura, inteligencia emocional percibida y ajuste emocional”. Este es un estudio transcultural que toma pequeñas muestras de poblaciones en países como España, Chile y Estados Unidos. Este trabajo resultó relevante en la medida en que se acerca a las relaciones de interacción que se dan entre las personas y sus habilidades para atender, comprender y regular las emociones, y la importancia y el tratamiento que la cultura hace de ellas.

Los principales resultados de este estudio fueron que las culturas individualistas tienen peores indicadores de ajuste emocional, lo cual coincide con los resultados de otras investigaciones que señalan que en este tipo de culturas, se intensifica la expresión y vivencia de emociones negativas.

Por otra parte, en las culturas colectivistas las redes naturales de apoyo social sirven como un amortiguador del malestar emocional, permitiendo que las situaciones estresantes y problemáticas para las personas sean menos perjudiciales.

Begoña (2003) menciona varias investigaciones en relación con la inteligencia emocional, señalando los siguientes resultados:

Se ha comprobado que los programas de educación emocional mejoran las calificaciones académicas y el desempeño escolar. Según esta autora, este no es un descubrimiento aislado: aparece una y otra vez en diferentes estudios. En un momento en que demasiados niños y niñas parecen carecer de la capacidad para manejar sus problemas, concentrarse, controlar sus impulsos, sentirse responsables por su trabajo o interesarse en su aprendizaje, cualquier cosa que sostenga estas habilidades ayudará a su educación. En este sentido, la alfabetización emocional mejora la capacidad de la escuela para enseñar.

Todas las personas investigadoras en estos estudios, coinciden en las características de los alumnos y las alumnas emocionalmente inteligentes, que, a modo de resumen son las siguientes: buen nivel de autoestima; aprenden más y mejor; presentan menos problemas de conducta; se sienten bien consigo mismos; son personas positivas y optimistas; tienen la capacidad de entender los sentimientos de los demás; resisten mejor la presión de sus compañeros y compañeras; superan sin dificultad las frustraciones; resuelven bien los conflictos; son más felices, saludables y tienen más éxito.

Otro argumento que justifica educar con inteligencia emocional, según la autora mencionada, se basa en los estudios realizados para determinar la incidencia de las emociones en el proceso de aprendizaje, estos han puesto de manifiesto que no basta con un elevado coeficiente intelectual para superar los exámenes o concluir con éxito los diferentes ciclos del proceso educativo. Es necesario desarrollar programas que enseñen a la población estudiantil a tomar conciencia del mundo de los sentimientos, a saber hablar sobre ellos y ellas, a descubrir las conexiones entre pensamientos, emociones y reacciones, y a manejar adecuadamente el enfado, la tristeza, la ansiedad y otros.

Los resultados de las investigaciones de Lautrey, citado por Begoña (2003), demuestran que los fracasos escolares masivos se deben con frecuencia a factores afectivos, emocionales o relacionales frente a los cuales el análisis de los procesos cognitivos equivale a la realización de un “bordado inglés sobre tela de saco”. También Goleman, citado por Begoña, dice que los alumnos y las alumnas con bajo rendimiento escolar, presentan claras deficiencias en su inteligencia emocional.

Basados en diversos estudios recientes, según la mencionada autora, los expertos creen ahora que el coeficiente intelectual o la inteligencia general, no contribuye en más del 25% al éxito global de una persona. La competencia técnica y la preparación contribuyen en un 10-20%. Podemos sumar también algunos pocos puntos si contemplamos la suerte o las oportunidades que intervienen, pero el elemento clave, el que más peso específico tiene, es sin duda la inteligencia emocional de un 60-70%. En esta línea se encuentra en Inglaterra un claro ejemplo de esta urgencia, ya que el Gobierno ha decidido instruir a todos los directores de instituciones educativas para que eleven el coeficiente emocional en su alumnado.

Por otro lado, otro estudio, citado por la misma autora, señala que las competencias de la inteligencia emocional no son cualidades innatas, sino habilidades aprendidas, cada una de las cuales aporta una herramienta básica para potenciar la eficacia. La carencia de las aptitudes anteriores se denomina actualmente analfabetismo emocional.

Daniel Goleman (1995) presentó los resultados de sus investigaciones haciendo referencia a cinco competencias: conciencia de uno mismo, autocontrol, motivación, competencia social y gestión de las relaciones, proponiendo un nuevo modelo orientado al desarrollo de la inteligencia emocional.

En general las investigaciones consultadas que se han realizado en Costa Rica, relacionadas con la temática sobre la educación e inteligencia emocional son las siguientes:

Bolaños y Mora (1999) hacen un estudio sobre: “Actividad física recreativa y estado emocional que presentan los adultos mayores de 55 a 75 años de edad de dos grupos gerontólogos de área central (San José y Heredia)” para optar por el grado de licenciatura de ciencias del deporte de la Universidad Nacional.

Este estudio es de tipo exploratorio, pre y postfacto de mediación múltiple; cuyo propósito fue determinar los beneficios en el estado emocional que ofrece la actividad física recreativa (acondicionamiento físico, natación).

Finalizado el estudio se encontró que estas personas, son activas físicamente hablando, y que su principal motivación para dicha actividad es su estado de salud integral, a la vez que se determinó que según sea la actividad física que se practique, los estados emocionales sí los benefician, pero a su vez se concluye que el medio acuático logra mejores sensaciones emocionales que el medio terrestre.

Andrade (1999) de la Escuela de Estadística de la Universidad de Costa Rica, se avoca a la tarea de la “Construcción y Validación de una prueba para medir la Inteligencia Emocional” como un Seminario de Graduación para obtener el título de Licenciatura. Su principal objetivo se refirió a la elaboración de una prueba psicométrica, para medir la inteligencia emocional en estudiantes universitarios. La población que se consultó para este estudio fueron estudiantes universitarios de primero, segundo y tercer años de carrera de la Universidad de Costa Rica.

El constructo definido de esta prueba, “Inteligencia emocional”, se basó en la definición dada por Daniel Goleman, la cual está determinada por cinco dimensiones: autoconciencia, autocontrol, motivación, empatía y relaciones sociales.

La prueba producto de este trabajo se encuentra bajo la potestad de la Vicerrectoría de Vida Estudiantil de la Universidad de Costa Rica y su custodia la tiene la profesora Eiliana Montero PhD de la Escuela de Estadística.

“Inteligencia Emocional y Resiliencia: Recursos efectivos para los estudiantes con discapacidad visual” es el título de la tesis que Alvarado (2000) propone para obtener su Licenciatura en Psicología de la Universidad de Costa Rica. Se trata de un estudio cualitativo

con cuatro estudiantes universitarios con ceguera legal, así como sus compañeros y profesores. Las técnicas utilizadas en este estudio fueron la entrevista en profundidad con los estudiantes ciegos y cuestionarios a sus compañeros y profesores. El objetivo general de este estudio se orienta a determinar si la inteligencia emocional y la resiliencia son fortalezas que poseen los estudiantes con discapacidad visual para desenvolverse en el ámbito universitario.

Las conclusiones apuntan a que las experiencias difíciles que han tenido que afrontar estos estudiantes, los han provisto de una sensación de autoeficacia en la capacidad de establecer redes de apoyo, lo que les permite salir adelante. Por ello, se sugiere que tanto la inteligencia emocional como actitudes de resiliencia sean fomentadas en las personas con discapacidad visual desde la niñez, tanto en la escuela como en la familia.

Brenes (2000) realizó su tesis con el tema: “Aplicación de un plan de trabajo para el área de ejecución instrumental (flauta dulce) para quinto grado (II ciclo) de la Educación Básica desde un enfoque pedagógico emocional”. Esto con el fin de obtener el grado de Licenciatura en Música en el Centro de Investigación de Educación y Extensión Artística de la Universidad Nacional.

Esta aplicación se realizó en el colegio Conbi, con un grupo de veinticinco niños de quinto grado, en dos lecciones, ochenta minutos en total, durante quince sesiones. Además se observó el caso de cinco niños en particular, que poseían talento musical.

Entre los objetivos de este trabajo se encuentra la aplicación creativa e innovadora de la ejecución instrumental, bajo un modelo basado en inteligencia emocional. Además se procura rescatar las diferencias, propias de la naturaleza humana, entre educadores y educadoras musicales en cuanto a sus destrezas, habilidades, personalidad y emociones en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Las conclusiones muestran los resultados obtenidos con la flauta dulce para la comprensión de las diferencias individuales, dejando en claro que no existen fórmulas mágicas para enseñar y que se debe aceptar, como docentes, que ser diferente es ser normal. Con base en esto se van desarrollando habilidades y de estas surgen las “fórmulas mágicas”.

Calvo y Robles (2000) realizaron su tesis en la Universidad de Costa Rica en relación con un “Estudio sobre el conocimiento y actitudes de docentes de escuelas públicas hacia su intervención para el aprendizaje emocional en el aula”.

Esta investigación es de tipo descriptiva y se desarrolló en tres ámbitos: antecedentes de investigaciones acerca de la inteligencia emocional aplicada en aulas escolares, exposición acerca de las bases teóricas que sustentan la investigación sobre inteligencia y aprendizaje emocional y su divulgación en los maestros y las maestras.

Ambas autoras señalan que las investigaciones realizadas en otros países hacen referencia a la relación entre el rendimiento académico y las habilidades emocionales. Afirmando que los niños y las niñas con un coeficiente intelectual adecuado para un buen rendimiento académico presentan dificultades escolares, debido a que tienen carencias en sus habilidades emocionales y sociales.

Los resultados de estas investigaciones, proponen que estos niños y estas niñas pueden aprender estas habilidades en el contexto del aula. Algunos de los estudios realizados en esta Tesis, mencionan la importancia de la figura del maestro y de la maestra como facilitadores y facilitadoras en la enseñanza de las habilidades emocionales y sociales.

Se encontró que aunque los maestros y las maestras tiendan a mostrarse receptivos al aprendizaje emocional, no reportan el uso de estrategias de intervención en la dinámica del aula que se relacionen con la inteligencia emocional. Este resultado se asocia con el nivel de conocimiento sobre el tema, conocimiento que además, de ser parcial parece que no está sistematizado para ser aplicado por este grupo de profesionales.

Por otra parte, se encontraron indicios de que en las escuelas públicas costarricenses se estuvieron aplicando programas para la enseñanza de habilidades sociales y emocionales.

Estas autoras concluyen que antes de implementar un programa de este tipo en el sistema escolar costarricense, es importante explorar la disposición del maestro o la maestra costarricense para introducir el aprendizaje emocional en el currículo escolar.

Fernández (2001) realizó un estudio para optar por el grado de Licenciatura en Ciencias de la Educación Preescolar con énfasis en Administración de Centros de Educación Preescolar de la Universidad Fidélitas sobre: “El desarrollo de la inteligencia emocional dentro del currículo de la educación preescolar”. Este tenía como propósito identificar el efecto que produce en la conducta del niño y de la niña el desarrollo emocional dentro del currículo preescolar, analizándolo comparativamente en diferentes instituciones tanto

públicas como privadas. Para lograr este objetivo, el autor realizó un estudio comparativo, descriptivo e interpretativo.

Entre los resultados se refleja una marcada diferencia entre los centros privados y públicos en cuanto al manejo de la inteligencia emocional, debido a que en éstos (los privados) los docentes y las docentes han recibido capacitación sobre inteligencia emocional.

Se menciona, en este estudio, que los y las docentes de los centros educativos donde está integrado el desarrollo de la inteligencia emocional dentro del currículo escolar, manejan un concepto correcto y amplio del tema. Mientras que el centro educativo público que no incorpora dentro del currículo el desarrollo de la inteligencia emocional, la totalidad de los y las docentes no manejan el concepto y el tema de forma amplia. Y en una institución privada donde no se integra el desarrollo de la inteligencia emocional dentro del currículo como tal, los y las docentes tienen una mayor información sobre el tema en relación con la institución pública.

En cuanto a las conductas que presentan el niño y la niña, se pudo observar que en las instituciones donde se desarrolla la inteligencia emocional dentro del currículo escolar hay mayor desarrollo emocional. El niño y la niña se distinguen por lograr las siguientes conductas: es capaz de identificar sus propias emociones, de comunicarlas con regularidad, de controlar mejor sus emociones, escuchar atentamente cuando le hablan y de ser una persona más empática. Todo esto destaca la importancia del desarrollo de la inteligencia emocional dentro del currículo escolar.

De Lemos (2001) realiza una investigación para el Departamento de Física de la Facultad de Ciencias Exactas de la Universidad Nacional con el tema: “La relación entre la inteligencia emocional y la inteligencia racional con el aprendizaje significativo de la física en los estudiantes de undécimo año del Liceo León Cortés Castro”. El objetivo principal se refería a la relación de las dos inteligencias mencionadas con el aprendizaje significativo. Para ello se tomó en cuenta a doscientos diecinueve estudiantes en un estudio ex post facto correlacionando ambas inteligencias en ambos sexos y por separado. La información obtenida se tabuló y analizó mediante el paquete estadístico de correlación de Parson.

Las conclusiones mostraron que sí existe relación entre la inteligencia emocional y la inteligencia racional con el aprendizaje significativo del estudio de la física, pero no existe aprendizaje cooperativo entre los estudiantes. Por otro lado se demostró que hay una clara

diferencia entre el aprendizaje significativo de esta disciplina y su respectiva relación emocional.

En el 2001, Montenegro y otras, realizaron una práctica dirigida para la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Costa Rica con el tema: “Modelo de aplicación de la Inteligencia Emocional: una opción para mejorar la calidad de vida de las ciudadanas de oro de la sucursal de Desamparados”.

Partiendo de que uno de los objetivos del Trabajo Social es que las personas aprendan de sí mismas, a través de un proceso entre el profesional y la población participante en una relación compartida, las autoras se plantearon elaborar una propuesta de intervención complementaria al Programa Ciudadano de Oro basada en los principios y estrategias de la inteligencia emocional, que potencie el crecimiento personal y el mejoramiento de la calidad de vida de las adultas mayores.

El proceso metodológico con las adultas mayores se realizó por ocho semanas, contemplando los cinco pilares de la inteligencia emocional de forma cualitativa, usando técnicas como: la entrevista estructurada y la semi-estructurada, la observación participante, el grupo focal, entre otras.

Al final de la intervención, se denota que las participantes pudieron resignificar su estilo de vida, reconociendo sus propias emociones, las de los demás, comprenderlas y actuar en consecuencia.

“Las relaciones afectivas entre niños y niñas en edad escolar” fue el tema de la tesis en Psicología de Sánchez (2001). Su objetivo principal fue la identificación de estas relaciones. La investigación se realizó con un grupo de niños de quinto grado de una escuela pública de la provincia de Heredia.

El estudio fue de tipo exploratorio-descriptivo. La recolección de los datos se dio por etapas: a) entrevista a los niños y las niñas, b) aplicación de un cuestionario estructurado con preguntas abiertas a los docentes, c) observación de los niños y las niñas mientras se relacionan en el recreo y en las clases . d) taller con los niños y niñas para favorecer las relaciones interpersonales.

Como conclusiones se destacan las formas en que los niños y las niñas demuestran la afectividad, como por ejemplo en la comunicación, las conductas altruistas, el compartir

juegos, entre otros. En las conductas negativas, se mencionan las conductas irrespetuosas y otras, como egoísmo y rechazo.

La autora menciona que es de mucha importancia valorar las relaciones afectivas entre niños y niñas dentro del desarrollo social, pues tiene implicaciones en el rendimiento escolar.

Benavides y otras (2002) para optar por el grado de Licenciatura en Pedagogía con énfasis en la Educación Preescolar de la Universidad Nacional hicieron un estudio de tipo exploratorio y descriptivo sobre: “Necesidades percibidas en los alumnos, docentes y padres en relación con los componentes de la teoría de la inteligencia emocional y su aplicación en el aula preescolar”.

A partir de estas necesidades percibidas, se propone un plan de estrategias metodológicas que estimule en los niños y las niñas del aula preescolar, los componentes de la teoría de la inteligencia emocional: conciencia de uno mismo, toma de decisiones personales, manejo del estrés, empatía, aceptación de uno mismo, seguridad en uno mismo, resolución de conflictos y capacidad de comunicarse.

Se concluye que los aportes de la investigación con respecto a los niños y las niñas son: que con mayor o menor grado de frecuencia, en todos los componentes de la teoría de la inteligencia emocional, hay niños y niñas que no presentan las capacidades que involucra cada uno de éstos. En cuanto a los docentes y las docentes, las necesidades percibidas por ellos y ellas son: carencia de información teórica y estrategias metodológicas para estimular los anteriores componentes, así mismo los padres y las madres evidencian, que sus necesidades se constituyen en la carencia de información para aplicar actividades oportunas con sus hijos o hijas que estimulen los mismos.

Bagnarello, (2002) realizó un estudio correlacional sobre: Inteligencia emocional y aprendizaje operatorio desde Piaget en una escuela privada de enseñanza primaria con niños y niñas de tercer grado, para optar por el grado de Maestría en Psicopedagogía de la Universidad Estatal a Distancia.

La investigación es de tipo correlacional, la cual mide dos o más variables. Se trabajó con tres variables: nivel de desarrollo operatorio, nivel de inteligencia emocional y nivel de desempeño estudiantil. El objetivo general de la misma era analizar la relación que existe entre las tres variables mencionadas.

En general, la autora concluye que relacionado los datos que reflejan las pruebas de Piaget, el test de inteligencia emocional y las notas que se presentan de los niños y las niñas, el grupo estudiado tiene un desempeño muy bueno en las tres áreas mencionadas, asociándolo, con el buen grado de estimulación intelectual, familiar, cultural, buena salud y desarrollo intelectual adecuado.

Por lo tanto, se concluye que estas tres áreas (el desarrollo operatorio, el desarrollo de la inteligencia emocional y el desempeño estudiantil) son necesarios para ser estimuladas en el niño y la niña y que se correlacionan entre sí.

Castro (2002) en su Práctica Dirigida para obtener el título de Licenciatura en Trabajo Social de la Universidad de Costa Rica, ejecutó un “Modelo Socioeducativo para el desarrollo de la Inteligencia Emocional con adolescentes que asisten a la consulta externa del Hospital Nacional Psiquiátrico”.

Como estrategia metodológica utilizó técnicas participativas, que fomentaran el desarrollo de la inteligencia emocional ante problemas previamente determinados en el manejo de emociones negativas o desagradables. Se propuso educar a la población participante para afrontar situaciones futuras coordinando la razón con la emoción. Hay que agregar que al estar estos sujetos en la etapa de la adolescencia, esta práctica se convierte en un proceso de formación y transición para la vida adulta.

Dentro de las conclusiones más relevantes, esta autora rescata la importancia de que se promoció aún más la inteligencia emocional y se incorpore desde el seno del hogar. De esta forma se podrá solventar en parte el analfabetismo emocional en que está inmerso el sistema social actual.

Chavarría y Navarro (2002) realizan una “Propuesta del programa para la atención a la diversidad educativa basado en la teorías de las Inteligencias Múltiples y la Inteligencia Emocional: un modelo de apoyo metodológico al proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula”. Este fue desarrollado desde el marco de la atención a la diversidad educativa.

La investigación se realizó en un centro educativo público con un grupo de educadores de primero y segundo ciclos. Con ellos se partió del cuestionamiento: “¿Qué aportes o limitaciones presentan las teorías de las inteligencias múltiples y la inteligencia emocional a un programa de atención a la diversidad educativa, aplicándolo como apoyo metodológico al

proceso de enseñanza y aprendizaje del aula? Para dar respuesta a esta interrogante se utilizó la metodología investigación-acción-participativa.

Dentro de los principales aportes de esta investigación se puede mencionar la estimulación de la capacidad creadora del educador y de la educadora, lo que le permite facilitar los procesos de aprendizaje cognoscitivos de los alumnos con necesidades educativas diversas.

Las teorías de inteligencia emocional e inteligencias múltiples fueron una base fundamental para el desarrollo de esta propuesta, ya que integran los aspectos de cognición, emoción y motivación en el proceso de enseñanza.

En la Universidad de Costa Rica, Alpízar y Villagra (2003) realizaron una investigación cualitativa de tipo exploratoria descriptiva para optar por el grado de Licenciatura en Trabajo Social sobre: “Inteligencia emocional: un reto para la intervención del trabajo social en la región central de occidente, con padres y madres de niños abusados sexualmente”.

Se menciona que el trabajo con padres y madres evidenció que se carece de una educación emocional que comprenda no solamente el reconocimiento de sus habilidades y destrezas, sino la consideración de sus recursos internos: autocontrol, empatía, creatividad, capacidad resolutiva, entre otros. Situación que favorece débiles relaciones interpersonales tanto dentro como fuera de la familia.

Además como conclusión final, se señala que se permitió identificar que tanto padres como madres de familia carecen de un adecuado manejo inteligente de sus emociones, así como de conductas resilientes que les permitan no solamente hacer frente a las situaciones adversas que les presenta la situación de abuso en su hijo o hija, sino que éstos y éstas ven limitado el apoyo y acompañamiento que puedan brindar a su hijo o hija. En este sentido, los factores emocionales y resilientes que fundamentan una propuesta de intervención mediante la promoción y educación social, se enmarcan en el desarrollo de cualidades tales como: el reconocimiento y el control de las propias emociones, el saber ponerse en el lugar de los demás y en ofrecer respuestas asertivas en situaciones dadas.

López (2003) realizó un estudio para optar por el grado de Licenciatura en Psicología de la Universidad de Costa Rica sobre la “Elaboración y aplicación de una programa de

alfabetización emocional para el tratamiento de la depresión en cuatro niños y niñas de cuatro y cinco años de edad de la zona de Alajuela.

Esta alternativa de tratamiento se basa en el aprendizaje de capacidades emocionales, principalmente aquellas lesionadas por la depresión.

Se propone un estudio de tipo explicativo, para esto se realizó un análisis de las dos variables por investigar: depresión infantil e inteligencia emocional. Relacionando los indicadores de depresión con las habilidades emocionales que se aminoran producto de la depresión. A partir de esto se elaboró un programa de alfabetización emocional.

Se concluye que en términos generales los participantes en el programa lograron el aumento de capacidades emocionales como: identificación de sentimientos, control del estado de ánimo, comunicación de emociones, empatía, cooperación y valores morales, logrando así la reducción de indicadores de depresión como: pesimismo, timidez, irritabilidad, apatía, aislamiento, pelea, llanto fácil. Persisten otros síntomas como falta de apetito, sensibilidad, quejas somáticas, insomnio y culpa. Hay habilidades que requieren más tiempo de entrenamiento para ser adquiridas, es el caso de la relajación y el control de la irritabilidad.

Por último, se rescata que el programa de alfabetización emocional es beneficioso para niños y niñas con depresión, en tanto pueden aprender algunas capacidades emocionales que les ayudan a salir de este estado, si bien no desaparecen todos los síntomas, es una primera herramienta en la intervención y mejoría de la depresión. También marca la necesidad de enseñar capacidades anímicas a niños y niñas con padecimientos emocionales. Se puede recomendar su aplicación extendiéndolo al alcance de todas las esferas de la vida cotidiana (hogar, escuela, círculo social) del niño y de la niña con depresión.

“La relación entre aptitudes personales y sociales propias de la inteligencia emocional y el rendimiento académico en niños y niñas de 11 años de edad”, es el título de la tesis realizada por Vargas (2003) para optar por el título de Licenciatura en Psicología de la Universidad de Costa Rica. El estudio fue de tipo cualitativo y a través del estudio de cuatro casos individuales, utilizando como técnica base la entrevista a profundidad.

Los intereses primordiales de este estudio fueron dos: primero, indagar entre la relación entre las aptitudes personales y sociales propias de la inteligencia emocional y el

aprovechamiento académico adecuado. Segundo, la formación de hábitos de manejo emocional a lo interno del grupo familiar.

Los resultados obtenidos mostraron que cada uno de los casos posee características únicas, pero tienen en común algunas aptitudes propias de la inteligencia emocional como la automotivación, las relaciones sociales satisfactorias y la capacidad de empatía.

La autora recomienda incluir los conceptos de la teoría de la inteligencia emocional en la formación de profesionales en el área de Psicología, Orientación, Educación y Trabajo Social.

En el área de Bibliotecología, Jiménez (2004) realizó un estudio sobre “La Inteligencia Emocional: Un recurso efectivo en la prestación de servicios de calidad en las bibliotecas universitarias”, con el fin de obtener una Maestría de la Universidad de Costa Rica. En este esfuerzo, el autor busca determinar y precisar qué cualidades de la inteligencia emocional impactan el servicio en la unidad de prestación de servicios de una biblioteca universitaria y de qué forma lo hacen. Es una investigación de tipo descriptiva.

Como conclusión se expone que las cualidades de la inteligencia emocional impactan el servicio de esta unidad de información. Se recomienda que los funcionarios de la biblioteca en esta sección cuenten con un alto grado de inteligencia emocional y de cualidades correspondientes en su perfil, necesarias para brindar una mejor atención y resolución de problemas y consultas a los usuarios de forma ágil y efectiva.

Marengo, G. y otras (2005) realizaron una investigación de tipo cuantitativa con complementariedad cualitativa, para optar por el postgrado de Maestría en Psicopedagogía de la Universidad Estatal a Distancia sobre la “Influencia de la inteligencia emocional en los resultados académicos de los estudiantes de un quinto grado de la escuela Estado de Israel”, demostrando que cuanto mayor es el coeficiente emocional de los y las estudiantes en todos los casos estudiados, mayor es la tendencia a un alto rendimiento académico.

Chavarría y otros (2005) con el propósito de obtener el título de Licenciatura en Pedagogía con énfasis en Educación Preescolar en la Universidad Nacional realizaron una “Propuesta Curricular para los niños y niñas de I ciclo de una escuela de atención prioritaria, basada en el modelo de aprendizaje social y emocional”.

La investigación responde a un estudio de tipo exploratorio de corte descriptivo. Se trabajó con cuarenta y ocho estudiantes y cuatro docentes. Entre los objetivos que tenían era el de caracterizar social y emocionalmente a la población de estudio, así como elaborar y validar unos módulos para desarrollar la propuesta curricular basada en el modelo de aprendizaje social y emocional (ASE).

Las conclusiones muestran la importancia de la escuela para las personas participantes, pues es allí donde se suplen algunas necesidades básicas y se sienten felices. Por otro lado, los docentes participantes concuerdan en la importancia de incluir el plan curricular ASE en los planes de estudio del Ministerio de Educación Pública.

En este mismo año (2005), Fernández realizó una Tesis en Psicología de la Universidad de Costa Rica sobre el tema: “Características de la Inteligencia Emocional en niños y niñas con talento en las áreas lingüísticas y lógica matemática”. Este estudio se realizó con análisis cualitativos. Inicialmente se aplica el WISC-III y se eligen tres niños y una niña que cursaban el segundo ciclo de la enseñanza general básica de un colegio privado en Moravia. También se toma en cuenta al docente guía, los padres y las madres de familia.

Los resultados evidencian que estos niños y esta niña cuentan con un adecuado conocimiento de sí mismos en cuanto a fortalezas, debilidades y estados de ánimo, aunque no tienen claridad de las causas de sus emociones como tristeza y enojo. Poseen una alta autoestima. Su talento lo atribuyen a causas hereditarias, corroborado por sus padres y madres de familia quienes agregan que el ambiente también ha tenido su aporte.

En lo referente a las interacciones sociales, estos niños y esta niña pueden ser empáticos. En sus relaciones con sus iguales tienen un grupo reducido de amigos pero no llegan al aislamiento.

Se concluye que la condición de talentosos no provoca en estos niños graves dificultades emocionales, por el contrario, se observaron muchas fortalezas, resultado de un ambiente familiar estable, lleno de oportunidades y que ofrece contención afectiva. No se puede dejar de lado, que el medio educativo en que se desenvuelven promueve actividades en beneficio de la inteligencia emocional de sus estudiantes.

López y otras (2005) desarrolla el trabajo: “Fortaleciendo mis emociones positivas y potenciando mi desarrollo humano: una propuesta metodológica desde el trabajo social con

adolescentes de educación secundaria (el caso del estudiantado de octavo año del Colegio Gregorio José Ramírez de Alajuela). Los métodos usados son el de investigación acción y educación popular.

En una primera parte se elabora la propuesta inicial del proyecto y en la segunda parte se reestructura tomando en cuenta la información las personas participantes, con el fin de proponer un módulo de inteligencia emocional para estas. Para ello se desarrollan los siguientes ejes temáticos: “Potenciando mi desarrollo humano”, “Trabajando con mis esferas emocionales” y “Fortaleciendo mis emociones positivas”.

Los resultados resaltan que durante la adolescencia se presenta una dificultad para la toma asertiva de decisiones y controlar emociones negativas (ira, tristeza).

Además se resalta que durante esta época, los y las estudiantes le dan mucho énfasis al logro de mentes académicas, más que al crecimiento personal. Por otro lado, las emociones a las que suelen recurrir para resolver situaciones de la cotidianidad y de conflicto son el buen humor y el amor.

Mena (2005) para optar por el grado de Licenciatura en Psicología de la Universidad Fidélitas hace una investigación cualitativa sobre: la “Inteligencia emocional y su importancia como herramienta de apoyo en la búsqueda de soluciones de algunas situaciones que viven un grupo de sexto grado de una escuela de enseñanza primaria”.

Se encontró que en esta población de estudiantes existen dificultades para expresar emociones (sobre todo el enojo, aunque el final de los talleres se dice que logran identificar las emociones de manera más clara y amplia), para escuchar, comunicarse adecuadamente, resolver conflictos y se les dificulta el desarrollo de la creatividad. No describen el humor como una de sus cualidades, no se muestran flexibles a la hora solucionar conflictos. Sin embargo, manifestaron una gran disposición de aprender una nueva forma de resolver conflictos en su vida diaria.

Brenes y Solano (2005) realizan un estudio descriptivo sobre: la inteligencia emocional en las madres e hijos que integran la Fundación para el hambre en una zona de atención prioritaria.

Esta investigación tuvo como propósito, contribuir al desarrollo de áreas de inteligencia emocional en los niños, las niñas y las madres que integran dicha Fundación.

Se señala que los niños y las niñas de este estudio provienen de familias donde se observan problemas de agresión, alcoholismo, drogas, delincuencia, entre otros. Estos son indicadores de un déficit emocional, el cual se ve reflejado en los niños y las niñas con una baja autoestima, dificultades socio-afectivas, entre otras.

Las madres se muestran inseguras o temerosas de que “le quiten” a sus hijos o hijas. Se detectó en la relación madres-hijo o hija una carencia de espacio para la adecuada expresión de sentimientos, emociones y otros que interfieren con el desarrollo de la inteligencia emocional.

Por lo que se les recomienda a las madres participar en talleres para propiciar el desarrollo de la inteligencia emocional y no solamente por el temor a la intervención de organismos gubernamentales. Lo que se pretende es que ellas aprendan estrategias para establecer una relación afectiva con su hijo o hija; fortalecimiento de la autoestima; una adecuada comunicación, el establecimiento de límites; las formas adecuadas de crianza; la calidad de tiempo; entre otras recomendaciones.

En conclusión, estas investigaciones sobre el tema que nos ocupa, confirman que es posible estudiar la inteligencia emocional de un modo científico y señalan cuáles son las principales competencias de la misma, alrededor de las cuales giran una serie de habilidades que se pueden desarrollar y enseñar en el salón de clases utilizando una serie de estrategias diseñadas, para este fin, mediante un programa de educación emocional. Sin embargo, en ninguno de estos estudios se demuestra cómo promueve la persona docente, el conocimiento y manejo de las propias emociones del estudiantado como parte del currículo escolar.

1.2. Planteamiento del problema

Las experiencias personales se caracterizan por la presencia continua de emociones que afectan nuestro estado de ánimo. En la sociedad actual existe un analfabetismo emocional, es decir, la urgencia de entrar en contacto con las propias emociones.

Goleman (1995) se refiere a los elevados costos del analfabetismo emocional aportando datos estadísticos de la incidencia de crímenes, la violencia, los arrestos, el uso de armas de fuego, los suicidios, la inseguridad ciudadana, la depresión, la ansiedad, el estrés, los

desórdenes en la comida (bulimia, anorexia), las drogas, el alcoholismo, la conducción temeraria y otros. Todos estos datos tienen que ver con el analfabetismo emocional.

Se considera que estas situaciones mencionadas no sólo deben ser tratadas terapéuticamente, sino que se deben tomar medidas preventivas. Esto implica al sistema educativo; es así como se propone la educación emocional como respuesta educativa a un déficit en el manejo de las emociones. Lo que se pretende es prevenir el analfabetismo emocional a través del sistema educativo formal (Bisquerra, 2001).

Se cree que actualmente el sistema educativo está más interesado en enseñar una serie de contenidos programáticos, que en saber cómo se encuentra emocionalmente el estudiantado.

Se sabe que la finalidad de la educación debe ser el pleno desarrollo de la personalidad integral. Este involucra dos grandes aspectos: el desarrollo cognitivo y el emocional. Este último se relaciona con la inteligencia emocional y por lo tanto, con la educación emocional, la cual se piensa debe incorporarse dentro del currículo escolar.

Esta necesidad de educación emocional tiene como objetivo un mejor conocimiento de las emociones, la capacidad para controlar las mismas, fomentar una actitud positiva ante la vida y otros.

Según Bisquerra, (2000, p. 22) la educación es un proceso caracterizado por la relación interpersonal. Toda relación interpersonal está impregnada por fenómenos emocionales. En el proceso de aprendizaje individual y autónomo está presente la dimensión emocional. Todo esto exige que se le preste una atención especial, por las múltiples influencias que las emociones tienen en el proceso educativo.

Las personas profesionales de la educación se encuentran actualmente ante el reto de alfabetizar emocionalmente. Sin embargo, por la falta de formación en este campo, muchas de ellas no están preparadas para poder abordarlo. Motivo por el cual se hace imperativo una capacitación constante.

Según Bisquerra (2001) las repercusiones de la educación emocional pueden dejarse sentir en las relaciones interpersonales, en el clima de clase, en la disciplina, en el rendimiento académico y otros. Desde esta perspectiva, se le puede considerar también una estrategia de prevención de comportamientos inadecuados de las personas.

Si se quiere una educación que prepare para la vida, es necesario atender al desarrollo emocional de las personas, como complemento indispensable del desarrollo cognitivo. Atender a esta necesidad implica la implementación de programas de educación emocional.

1.2.1. Formulación del problema y subproblemas:

Este estudio presenta dos dimensiones:

- a. El conocimiento y el manejo de las propias emociones de los y las estudiantes.
- b. El papel que desempeña la maestra como agente de promoción del conocimiento y manejo de las propias emociones de los y las estudiantes como parte del currículo escolar.

Lo planteado anteriormente, conduce al fin primordial de esta investigación, el cual es determinar la importancia que la maestra le da a la utilización de estrategias para promover el conocimiento y el manejo de las propias emociones del estudiantado como parte del currículo escolar y dar respuesta a la siguiente interrogante: **¿promueve la maestra el conocimiento y manejo de las propias emociones de los y las estudiantes como parte del currículo escolar?**

Y específicamente nos hemos planteado las siguientes interrogantes o subproblemas:

- ¿Conocen y manejan adecuadamente sus propias emociones los y las estudiantes del quinto grado escolar?
- ¿Utiliza la maestra estrategias en el salón de clases para promover el conocimiento y el manejo de las propias emociones?
- ¿Maneja la maestra de forma adecuada sus propias emociones en el salón de clases?
- ¿Qué importancia le adjudica la maestra al conocimiento y manejo de las propias emociones de los estudiantes y de las estudiantes?

1.3. Justificación

Como ya se ha demostrado a lo largo del apartado de los antecedentes, los resultados de las investigaciones consultadas señalan la necesidad de incorporar la educación emocional dentro del currículo escolar. Se refleja en ellas la importancia de capacitar al personal docente en el desarrollo de la inteligencia emocional.

Begoña (2003) señala que, dado que cada vez más niños y niñas no reciben en la vida familiar un apoyo seguro para transitar por la vida, y que muchos padres y madres de familia no pueden ser modelos de inteligencia emocional para sus hijos o hijas, las escuelas pasan a ser el único lugar hacia donde pueden volverse las comunidades en busca de pautas para superar las deficiencias de los niños y las niñas en la aptitud social y emocional. Esto no significa que la escuela, por sí sola, pueda suplantar a todas las instituciones sociales pero, desde el momento en que prácticamente todos los niños y las niñas concurren a la escuela, ésta ofrece un ámbito donde se les puede brindar lecciones de vida que no podrían recibir en ninguna parte. Esta tarea exige dos cambios importantes: que el profesorado comprenda que educar es mucho más importante que transmitir conocimientos y, que la familia y los miembros de la comunidad se involucren más profundamente con la actividad escolar.

Se considera que este estudio resultaría relevante en la medida en que desde el ámbito de la psicopedagogía se propone romper con el papel tradicional del docente y la docente que se centran exclusivamente en la transmisión de conocimientos, dejando de lado la dimensión de apoyo emocional que tanto necesitan las personas.

Según Álvarez (2001), es claro que la novedad y la falta de tradición en educación emocional, sitúa a los educadores y a las educadoras ante un reto al cual en muchos casos no están preparados o preparadas. Se necesita una formación en este campo, tomar conciencia de que la única forma de poder abordar la educación emocional es mediante una consciente formación continua.

En esta investigación se pretende aportar algunas ideas sobre la situación emocional de niños y niñas en edad escolar, con respecto al conocimiento de sus propias emociones, sus habilidades para controlarlas y el papel que desempeña la maestra o el maestro en la promoción de dichas competencias de la inteligencia emocional.

Se espera que este estudio contribuya para que las personas profesionales de la educación, puedan incorporar a su práctica pedagógica algunos componentes de la educación emocional, fortaleciendo al mismo tiempo el desarrollo de la inteligencia emocional del estudiantado en edad escolar.

1.4. Objetivos de la investigación

1.4.1. Objetivos generales:

Los objetivos generales propuestos son:

- Analizar el papel de la maestra en la promoción del conocimiento y manejo de las emociones de los y las estudiantes en edad escolar como competencias de la inteligencia emocional.
- Elaborar una propuesta psicopedagógica que enriquezca la práctica pedagógica cotidiana de los maestros y de las maestras en el ámbito de la educación emocional.

1.4.2. Objetivos específicos:

Los objetivos específicos propuestos son:

- Identificar el conocimiento de las propias emociones que tienen los y las estudiantes de un grupo de quinto grado de escuela.
- Reconocer el manejo de emociones del estudiantado del quinto grado escolar.
- Identificar el manejo que hace la maestra de sus propias emociones en el aula.
- Determinar la importancia que la maestra le da a la utilización de estrategias para promover el conocimiento y el manejo de las propias emociones de los y las estudiantes en el salón de clases.
- Proponer estrategias de intervención psicopedagógicas a las maestras y los maestros para promover el conocimiento y manejo de las emociones en los estudiantes y las estudiantes como competencias de la inteligencia emocional.

1.5. Posición paradigmática de las investigadoras

El enfoque epistemológico seleccionado para abordar este estudio es el constructivista, ya que se considera que el mismo se ajusta con la manera de percibir la educación por parte de las investigadoras y con la temática planteada.

El constructivismo es el modelo que sostiene que una persona, en los aspectos cognitivos, sociales y afectivos del comportamiento, no es un mero producto del ambiente, ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de estos dos factores. El conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción de la persona. Esta construcción se realiza con los esquemas que ella ya posee (conocimientos previos) es decir, los que ya construyó en su relación con el medio que la rodea.

Recordemos que desde el constructivismo, el objeto de conocimiento es construido por la persona en un proceso dialéctico, en el que se construyen recíprocamente el sujeto y el objeto, a partir de la actividad del primero.

Es importante mencionar cómo investigaciones recientes, han sugerido que las emociones no se pueden separar de la cognición. Más que centrarse en la independencia entre emoción y cognición, actualmente es más importante analizar cómo la cognición está implicada en diferentes aspectos de la emoción. Los pensamientos están impregnados de sentimientos. Los significados personales dependen del afecto. Los procesos afectivos influyen en la atención y en el procesamiento de la información.

Autores como Greenberg y otros, citados por Bisquerra (2001), proponen facilitar el cambio emocional desde una perspectiva constructivista. Estos autores proponen un modelo que es una síntesis constructivista, en el cual, pensamiento y sentimiento, se encuentran en un proceso dialéctico, donde conocimiento y acción se integran en un sentido unificado.

Según los mencionados autores, la persona está implicada en un proceso de exploración que conduce a la construcción de una nueva visión de sí misma y del mundo. Es un proceso de construcción reflexiva de la realidad. Esta concepción considera la realidad de la experiencia subjetiva, basada en la emoción, así como los procesos cognitivos, activos y constructivos, por medio de los cuales las personas atribuyen significados a partir de la experiencia inmediata. Esto significa que la experiencia se descubre y se crea

simultáneamente de forma dialéctica, entre lo emocional subjetivo y lo cognitivo que integra los conocimientos previos. Pensamiento y emoción desempeñan un papel en la experiencia.

Desde esta perspectiva, se considera la educación emocional como un proceso de construcción de significado que incluye la emoción y la cognición. Mediante la educación emocional se accede a los esquemas emocionales para hacerlos susceptibles de reestructuración cognitiva. Se busca ayudar a las personas a construir nuevos significados emocionales y reorganizar su experiencia. Lo que se propone es acceder a los esquemas de pensamiento para reestructurarlos.

Cabe rescatar que la persona es la única constructora de su conocimiento, y es por lo tanto, responsable de sus acciones y decisiones en el mundo que ha construido.

Güel y Muñoz (2003) señalan que la llegada del constructivismo en el mundo de la enseñanza, puede representar una oportunidad inmejorable para abrir definitivamente la concepción de la educación a las emociones: salir del callejón sin salida de la instrucción y entrar en el universo de la formación integral. Partiendo de la consideración general del constructivismo que los contenidos solo se pueden transferir si son significativos, los recuerdos, los deseos y las emociones juegan un importante papel. Esta teoría plantea una oportunidad única para generalizar la alfabetización emocional y abrir la enseñanza a la experiencia de los alumnos y las alumnas, de sus sentimientos, de sus motivaciones, de sus diversas maneras de comprender el mundo.

Para los mencionados autores el soporte teórico de esta coyuntura no es exclusivo de la psicología: son los pensamientos y no las emociones los que determinan nuestro estado de ánimo (una evidencia que ya ha planteado la filosofía: No nos preocupan las cosas sino la visión que tenemos de estas). Cabe añadir a esta contribución teórica algunas de las tesis fundamentales de la psicología humanista: la naturaleza humana tiene la respuesta a estas preguntas: ¿cómo puedo ser útil?, ¿cómo puedo ser feliz? El organismo nos dice lo que necesita y se pone enfermo cuando está privado de estos valores. El modelo de persona que se ofrece desde este ámbito es un ser autónomo, que está en crecimiento continuo, en constante aprendizaje, en continua crisis, abierto, espontáneo, expresivo y otros.

CAPITULO II

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

El sustento teórico que orienta esta investigación está fundamentado en la teoría sobre la inteligencia emocional desarrollada por varios autores como Salovey, Mayer, Gardner y principalmente por Goleman.

La información está organizada en los siguientes ejes temáticos:

- La inteligencia emocional.
- Las competencias de la inteligencia emocional.
- El papel del maestro y la maestra en el desarrollo de la inteligencia emocional en el estudiantado.
- La importancia del desarrollo de la inteligencia emocional en el estudiantado.
- La educación emocional como parte del currículo escolar, sus estrategias de intervención y prevención.

2.1. La inteligencia emocional

2.1.1. Origen de la inteligencia emocional

La inteligencia emocional, según Martin y Boeck (2000), es una teoría que surgió a principios de los años noventa. Su mensaje fue popularizado rápidamente pues sugería que el ser humano podía ser exitoso a partir del desarrollo de sus cualidades emocionales, llamándola *inteligencia emocional*. Este pensamiento se puso al frente de la concepción que consideraba que la persona inteligente era aquella que poseía habilidades o facultades cognitivas exitosas.

La inquietud que da origen a la inteligencia emocional se refiere al porqué algunas personas que se destacan por ser intelectualmente brillantes no son necesariamente las que obtienen éxito en su vida privada o profesional, situación que promueve el desarrollo del campo de estudio de la inteligencia emocional, el cual es descrito por Mayer, citado por Madrid en la página web (<http://www.psicología-online.com>) señalando cinco fases:

- a. **Inteligencia y emociones como campos de estudio separados (1900-1969):** En este periodo se investiga la inteligencia y surgen los test psicológicos para su medición. Por otro lado, el estudio de las emociones se centra en la importancia de la respuesta fisiológica y la emoción y viceversa. Aunque ya algunos autores como Edgard Thorndike mencionan el término “inteligencia social”, la inteligencia se sigue ubicando dentro de lo cognitivo. Sin embargo, los estudios relacionados con la inteligencia social van dando ciertas ideas a quienes posteriormente desarrollan el concepto de la inteligencia emocional.
- b. **Precursores de la inteligencia emocional (1970-1989):** Se estudia la interacción entre la emoción y el pensamiento, dentro del campo de la cognición y el afecto. Surge la teoría de Howard Gardner, de la Universidad de Harvard: “Teoría de las inteligencias múltiples”. Ésta plantea que las personas tenemos siete tipos de inteligencias que nos relacionan con el mundo (lingüística, lógica, musical, visual, kinestésica, interpersonal e intrapersonal). Desde la perspectiva emocional interesa resaltar particularmente la inteligencia interpersonal y la intrapersonal. La primera se construye a partir de la capacidad de establecer distinciones entre las personas. Especialmente distinguir matices en su estado de ánimo, motivaciones, intenciones y otros. La inteligencia intrapersonal se refiere al conocimiento de los aspectos internos de la persona; el acceso a la propia vida emocional, la evaluación de la propia gama de sentimientos, la capacidad de discriminar entre las emociones y ponerles nombre, la capacidad de recurrir a las emociones como medio para interpretar y dirigir la propia conducta. La inteligencia interpersonal e intrapersonal son retomadas por los doctores Salovey y Mayer, para ir dando base a lo que luego denominarían inteligencia emocional.
- c. **Emergencia de la inteligencia emocional (1990-1993):** El Dr. Peter Salovey y el Dr. John Mayer acuñaron para la inteligencia intrapersonal e interpersonal el término “*inteligencia emocional*” y publican una serie de artículos incluyendo un primer intento por medir las competencias emocionales. Goleman recoge este concepto de dichos autores y lo divulga.

- d. Popularización y ensanchamiento del concepto (1994-1997):** Es así como el psicólogo, investigador y periodista del New York Times Daniel Goleman publica su libro: “Inteligencia emocional” y con ello despierta la atención mundial hacia el tema, el cual se desarrolla más adelante en el presente estudio. Según Bisquerra (2001, p. 143), parece ser que Goleman tuvo de director de tesis doctoral a Gardner, el cual de alguna forma le puso obstáculos para emplear la expresión “inteligencia emocional”, ya que de alguna manera podría contradecir su teoría de las inteligencias múltiples, y en concreto la interpersonal y la intrapersonal. Una vez liberado de las restricciones académicas publicó el libro mencionado.
- e. Institucionalización e investigación sobre inteligencia emocional (1998-actualidad):** Se realizan investigaciones sobre inteligencia emocional, así como la revisión del concepto y posibles medidas.

2.1.2. Concepto de inteligencia emocional

La inteligencia emocional se ha entendido como un conjunto de habilidades que implican las emociones. Los diferentes teóricos han expresado sus propias definiciones. A continuación se mencionan algunas de ellas:

“Un subconjunto de la inteligencia social que comprende la capacidad de controlar los sentimientos y emociones propios así como los de los demás, de discriminar entre ellos y utilizar esta información para guiar nuestro pensamiento y nuestras acciones” (Salovey y Mayer, citados por Casas, 2001, p. 3).

La inteligencia emocional incluye habilidades para conocer las propias emociones, manejar emociones, motivarse a uno mismo, reconocer emociones en otros y manejar relaciones. Goleman (1995).

“Un conjunto de capacidades, competencias y habilidades no cognitivas que influyen la habilidad propia de tener éxito al afrontar las demandas y presiones del medio ambiente” (Bar-On, citado por Madrid, en la página web (<http://www.psicologia-online.com>)).

Las personas que se consideran con una alta inteligencia emocional han sido relacionadas con una adecuada autoestima, un estado de ánimo positivo, unos grandes sentimientos de bienestar emocional y una mejor perspectiva de vida. Para lograr esta condición es necesario el desarrollo de ciertas competencias o habilidades, las cuales han sido expuestas por los teóricos de la inteligencia emocional y se describen a continuación.

2.2. Competencias de la inteligencia emocional

La teoría de la inteligencia emocional según Goleman (1995) incluye ciertas competencias o habilidades idóneas para que las personas puedan llegar a tener una vida más plena. Tales competencias son: conocimiento de las propias emociones, capacidad de controlar las emociones, capacidad de motivarse a uno mismo, reconocimiento de las emociones ajenas y manejo de las relaciones.

Dichas habilidades poseen ciertas características que se desarrollan a continuación:

2.2.1. Conocimiento de las propias emociones o autoconciencia:

Para la comprensión del conocimiento de las propias emociones es importante revisar primero el concepto de emoción.

La definición de emoción está relacionada con impulsos instantáneos que predisponen a la persona a una determinada actuación. La palabra emoción se deriva del latín *motere* (moverse), "...es un estado psicológico que se caracteriza por una conmoción orgánica, producto de sentimientos, ideas o recuerdos, y que pueden traducirse en gestos, actitudes, risa, llanto, etc." (Cortese, en la página web <http://www.inteligencia-emocional.org>).

En relación con lo anterior, Goleman (1995) opina que las emociones poseen un poder extraordinario en el ser humano, son tendencias para actuar; agrega que las personas poseemos una mente racional y otra emocional, una que piensa y otra que siente, las cuales en su interacción forman la vida mental de un individuo. La emoción juega un papel importante en la vida humana. En algunas situaciones, predomina el corazón sobre la cabeza. Cuando se trata de enfrentar momentos difíciles, muchas veces el intelecto o la mente racional no es suficiente, entonces es cuando la mente emocional toma el liderazgo, como por ejemplo, el

instinto de una madre por salvar a su hijo la puede llevar a ignorar sus conocimientos de supervivencia personal y ponerse en riesgo con tal de salvar a su pequeño.

Las emociones no solo son impulsos en reacciones inmediatas, también son importantes motivadoras para conductas futuras, pues pueden trascender en el tiempo.

De esta forma, son capaces de energizar la conducta, motivando planes, metas, necesidades fisiológicas, entre otros.

De acuerdo con Portugá y Cruz (1999) las emociones poseen tres componentes:

- ***Pensamientos y apreciaciones cognitivas.*** Se refiere al análisis subjetivo de las experiencias que un individuo posee y que le ha dado nombre a las diferentes emociones.
- ***Cambios fisiológicos.*** Incluye los comportamientos de los sujetos ante las diferentes emociones. Por ejemplo con la ira, la sangre fluye a las manos, el ritmo cardíaco se eleva y la hormona de la adrenalina aumenta.
- ***Comportamientos o tendencias a la acción.*** Influido por los cambios fisiológicos, el cuerpo genera un ritmo de energía capaz de originar una acción específica. En el caso de la ira puede ser una acción violenta.

Las emociones se han clasificado de diversas formas y existen múltiples combinaciones. Goleman (1995, p. 331-332) presenta la siguiente clasificación en donde propone una titular y las que de ella se derivan:

- Ira: furia, ultraje, resentimiento, cólera, exasperación, indignación, fastidio, irritabilidad, hostilidad, hasta el extremo de violencia y odio patológico.
- Tristeza: pesar, melancolía, pesimismo, autocompasión, soledad, abatimiento y en casos extremos, depresión grave.
- Temor: ansiedad, nerviosismo, preocupación, consternación, inquietud, cautela, incertidumbre, miedo, pavor, en el nivel extremo fobia y pánico.
- Placer: felicidad, alegría, alivio, contento, dicha, deleite, diversión, orgullo, placer sexual, estremecimiento, gratificación, satisfacción, euforia, éxtasis y en el extremo manía. Amor, aceptación, confianza, amabilidad, afinidad, adoración.

- Sorpresa: conmoción, asombro, desconcierto.
- Disgusto: desdén, desprecio, aborrecimiento, aversión, disgusto, repulsión.

Otros autores como Rizo (1997) organizan las emociones en primarias y secundarias. Las primarias son innatas, nacemos con ellas, son naturales, no aprendidas. Cumplen una función adaptativa, no son duraderas y se agotan a sí mismas. Su duración se limita a cumplir con su función. Algunas de ellas son el dolor, el miedo, la tristeza, y la alegría.

Las emociones secundarias son aquellas aprendidas, no parecieran cumplir una función biológica adaptativa, pero si son bien administradas podrían llegar a ser muy útiles. Éstas según, Rizo (1997, p.23). "...son defensivas o manifestaciones de un problema no resuelto, y casi siempre implican debilitamiento del yo. Sufrimiento, ansiedad, depresión, ira y restricción-apego, son algunas de las más significativas. A diferencia de las primarias, no se agotan a sí mismas y pueden permanecer por años o toda la vida".

El conocimiento de las propias emociones o autoconciencia se refiere según Goleman (1995), a la capacidad de reconocer las emociones que se experimentan, así como la intensidad en que se están viviendo, de esta manera podremos saber cuánto nos está afectando o no. Esta habilidad es de mucha importancia pues es la base para las otras. No podemos controlar un sentimiento, moderar u ordenar lo que no podemos identificar o al menos darle un nombre. El manejo de las emociones propias puede ser adquirido mediante la auto-observación y la observación de aquellos que nos rodean. Implica la comprensión de la diferencia entre pensamientos, acciones y emociones, evaluar su intensidad, reconocerlas y utilizar el lenguaje -a nivel verbal y no verbal- acorde con la emoción.

Según Cortese consultado en la página web (<http://www.inteligencia-emocional.org>), las competencias emocionales que dependen de la autoconciencia o conocimiento de las propias emociones son:

- **Conciencia emocional:** Identificar las propias emociones y reconocer los efectos que puedan acarrear.
- **Correcta autovaloración:** Tener claridad de las propias fortalezas y limitaciones.
- **Autoconfianza:** Un fuerte sentido del valor personal y su capacidad.

Goleman (1995) por lo tanto, pone de relieve la importancia de conocer las propias emociones. Así entonces, tener conciencia de las propias emociones es la competencia emocional fundamental sobre la cual se construye el autocontrol.

Por ello es necesario distinguir entre conocer las propias emociones y el controlarlas, en la medida en que la persona percibe que tiene emociones negativas que le desestabilizan, tiende a actuar para cambiarlas. Es decir, la toma de conciencia y el manejo de emociones para este autor, parecen ser dos caras de la misma moneda.

Reconocer que uno está de mal humor es el primer paso para intentar cambiarlo. Sin embargo, hay que dar el paso siguiente para cambiarlo realmente. Para dar este paso a veces se oponen barreras y obstáculos emocionales que también conviene reconocer. Los bloqueos emocionales a veces nos impiden manifestarnos con naturalidad ante ciertas personas. El reconocerlo es un elemento del autoconocimiento y requisito para controlarlo.

Para Bisquerra (2001, p. 147) carecer de palabras para denominar las emociones impide tomar conciencia de ellas. Y por consiguiente, la imposibilidad de controlarlas. De esto se deriva la importancia de potenciar el desarrollo del vocabulario emocional desde el sistema educativo. Si podemos poner palabras a lo que sentimos, estamos en el buen camino para desarrollar la inteligencia emocional.

Las emociones tienen un papel importante en la vida de las personas. El mundo emocional de un individuo va tomando su forma desde sus primeros años de vida. La confianza en uno mismo, el autocontrol, la apertura frente a lo nuevo, la capacidad de empatía, el saber disfrutar del contacto con otras personas, son capacidades elementales que los niños y las niñas van construyendo en el seno de su familia. Son la base del posterior desarrollo emocional.

2.2.2. Manejo de las emociones o autorregulación

Implica, según Goleman (1995), saber controlar los propios estados de ánimo, impulsos y recursos. Saber cuándo y cómo expresarlos, así como el posible efecto que puedan causar en los demás. No podemos elegir nuestras emociones, desconectarlas o evitarlas, pero sí está dentro de nuestro poder regular nuestras reacciones y el comportamiento que se derive. La manera en cómo manejemos nuestras emociones va a depender de nuestra

inteligencia emocional. Es muy importante no confundir la autorregulación, manejo, control o cualquier otra forma en que llamemos esta habilidad con la represión.

Algunos componentes importantes de la habilidad de la autorregulación son: tolerancia a la frustración, manejo de la ira, capacidad para retrasar gratificaciones, tipo de afrontamiento en situaciones de riesgo, desarrollo de la empatía, entre otros. Algunas técnicas que favorecen esta habilidad son: diálogo interno, control del estrés (relajación), autoafirmaciones positivas, asertividad, reestructuración cognitiva, atribución casual, imaginación emotiva, entre otros.

Según el mencionado autor, las competencias emocionales relacionadas con la autorregulación son:

- **Autocontrol:** mantener vigilancia sobre las emociones perturbadoras e impulsos.
- **Confiabilidad:** mantener estándares adecuados de integridad y honestidad.
- **Conciencia:** asumir la responsabilidad del propio desempeño.
- **Adaptabilidad:** flexibilidad adecuada ante situaciones de cambio.
- **Innovación:** sentirse cómodo, no amenazado, ante nuevas ideas, informaciones o situaciones.

Bisquerra (2001, p. 147) considera que desde la perspectiva de la educación emocional lo que interesa es el control de las emociones. Pero no se puede perder de vista una concepción más integradora de la persona humana, desde la cual el control emocional incide en el control del comportamiento y del pensamiento, así como de los impulsos fisiológicos. Es desde esta perspectiva integradora que vamos a referirnos al autocontrol, aunque en algunos casos podamos mencionar específicamente el “control emocional”.

El adecuado manejo de las emociones traerá múltiples beneficios a la persona. Portugá y Cruz (1999) señalan que mejorar la inteligencia emocional traerá beneficios tales como:

- Mejor habilidad de solución de problemas.
- Mayor tolerancia a la frustración: personas menos agresivas.
- Disminución de la ansiedad y un mejor manejo del estrés.
- Habilidades sociales asertivas; incrementa la habilidad de trabajo en equipo.
- Reflexión antes de actuar. Mejor manejo del impulso.

Además se podría mencionar que la persona se siente más a gusto consigo misma y en el entorno en que se desenvuelve. Un adecuado manejo de nuestras emociones nos permite llevar una vida más plena y llena de significado personal.

2.2.3. Automotivación

Según Goleman (1995), motivarse a sí mismo corresponde a aquellos impulsos emocionales que nos encausan a lograr metas establecidas. Esta habilidad incluye inspiración, perseverancia, confianza en uno mismo, capacidad de sobreponerse en la derrota y disfrutar el aprendizaje; busca obtener la automotivación, contraria al aburrimiento, promoviendo así la productividad por iniciativa propia y autonomía personal. El optimismo y la felicidad son dos aspectos presentes en la motivación. El optimismo implica mantener una actitud positiva ante los retos; buscar siempre el lado bueno. La felicidad permite deleitarse y sentirse satisfecho con la vida, disfrutar de uno mismo así como de los demás lo que facilitará la expresión de sentimientos positivos.

Para el mencionado autor, la motivación incluye las siguientes competencias:

- **Impulso de logro:** esfuerzo por mejorar y alcanzar excelencia.
- **Compromiso:** identificarse con metas comunes.
- **Iniciativa:** disponibilidad para reaccionar ante las oportunidades que se presenten.
- **Optimismo:** persistir en los objetivos propuestos aún cuando se presenten obstáculos y retrocesos.

2.2.4. Reconocer las emociones de los demás.

Para Goleman (1995) esta es la habilidad de “sentir con los demás”, apreciar las emociones de otros como si fuéramos nosotros. Es ponerse en el lugar de los demás. Esta habilidad tiene que ver mucho con el lenguaje no verbal, pues requiere una predisposición a admitir las emociones de otros, escuchar con atención y ser capaz de comprender los pensamientos y sentimientos aún cuando no sean expresados verbalmente.

La empatía es el fundamento de las actitudes prosociales, (actitudes prosociales se entienden como “aquellos comportamientos que sin la búsqueda de recompensas externas, favorecen a otras personas...y aumentan la probabilidad de generar una reciprocidad positiva”. Roche y Sol 1998, p.13).

Las personas empáticas son sensibles a las señales emocionales de otros; esto hace que quienes tengan muy desarrollada esta habilidad sean idóneas para profesiones de ayuda como psicólogos, orientadores, médicos, educadores, entre otros.

Las competencias emocionales relacionadas con la empatía que destaca Cortese en la página web (<http://www.inteligencia-emocional.org>) son:

- **Comprensión de los otros:** reconocer los sentimientos y perspectivas de las otras personas.
- **Desarrollar a los otros:** estar atento a las necesidades de desarrollo de habilidades de otros.
- **Servicio de orientación:** anticipar, reconocer y contribuir con las necesidades ajenas.
- **Potenciar la diversidad:** apreciar las oportunidades de relacionarse con diferentes tipos de personas.
- **Conciencia política:** poder identificar las emociones que se presentan en un grupo, así como estimular las relaciones adecuadas entre sus miembros.

2.2.5. Destrezas sociales:

Se refiere a la habilidad de mantener relaciones constructivas con los demás (Goleman, 1995). Se refleja en la capacidad de crear y cultivar las relaciones interpersonales. Esta destreza se ve favorecida por la empatía y es de mucha importancia en la vida de las personas.

Rogers, citado por Cortese en la página web (<http://www.inteligencia-emocional.org>) menciona que “desarrollar sus potenciales en las relaciones será más importante para su carrera que todo el conocimiento académico que adquiriera en la facultad...en la medida que se relacione sensible y adecuadamente con las personas y los hechos que enfrente, tendrá éxito”.

La constitución de un clima social favorable contribuye a una vida plena y satisfactoria. Algunas técnicas que pueden desarrollar esta habilidad son: comunicación efectiva y afectiva, resolución de conflictos, toma de decisiones, desarrollo de la autoestima con expectativas realistas de sí mismo, capacidad de adoptar una actitud positiva ante la vida, entre otros.

Las interacciones cotidianas, ya sean éstas intercambios vitales o triviales, tienen algún tipo de consecuencias en nuestras vidas, si logramos que estas relaciones sean adecuadas, ellas contribuirán gradualmente con nuestra realización como personas.

Las destrezas sociales para el mencionado autor, dependen del desarrollo de las siguientes competencias:

- **Influencia:** capacidad de persuadir a otros.
- **Comunicación:** saber escuchar y elaborar mensajes convincentes.
- **Manejo de conflictos:** capacidad para negociar y resolver desacuerdos.
- **Liderazgo:** habilidad para inspirar y guiar a otros.
- **Catalizador de cambio:** precursor de cambios.
- **Constructor de lazos:** alimentar y reforzar las interacciones entre otras personas.
- **Colaboración y cooperación:** motivación para trabajar con otros en pos de alcanzar metas compartidas.
- **Capacidad de equipo:** ser capaz de interactuar con otros positivamente mientras se trabaja en la consecución de objetivos colectivos.

Los diferentes teóricos de la inteligencia emocional mantienen que estas competencias pueden aprenderse y desarrollarse. Para ello, la atención es fundamental, pues permitirá poder reconocer las emociones propias y las de otros. La adquisición y desarrollo de estas habilidades requieren de un esfuerzo consciente, pero tendrá resultados muy gratificantes ya que la inteligencia emocional tiene ingerencia en todos los ámbitos de la vida de un individuo.

2.3. El papel del maestro y la maestra en el desarrollo de la inteligencia emocional del estudiantado

Para González y López (2005) los centros educativos son la segunda sociedad a la cual pertenecen los y las estudiantes; en la medida que ha cambiado la estructura familiar y social en la cual se exige, cada vez más, la figura de la madre trabajadora, las instituciones escolares son introducidas más tempranamente en la vida del niño y de la niña. Las jornadas escolares son estructuradas de tal forma que la mayoría del tiempo activo, los alumnos y las alumnas permanecen bajo la influencia de los docentes y las docentes. Estos hechos refuerzan la necesidad de evaluar cuidadosamente no sólo los programas académicos como tales, sino también la calidad del soporte que proporcionan en el desarrollo de la inteligencia emocional.

Según las autoras mencionadas las primeras figuras de autoridad son el padre y la madre, posteriormente se introducen los docentes y las docentes y el personal educativo, como una nueva instancia de figuras de poder. Cuando los niños y las niñas son orientados y asesorados por estas personas que les proporcionan un adecuado modelo en el manejo y control de las emociones, empiezan a imitar este comportamiento.

Así, uno de los aspectos necesarios para promover el desarrollo de la inteligencia emocional en los estudiantes y las estudiantes, consiste en que el y la docente desarrollen también su propia inteligencia emocional. El maestro o la maestra son modelos para los alumnos y las alumnas es decir, enseñan su personalidad, en la propia práctica pedagógica.

Para Begoña (2003) educar con inteligencia emocional implica que el profesorado sepa identificar sus sentimientos y emociones, sepa controlar su expresión, no reprimirla sino ofrecer modelos adecuados de expresión, sobre todo cuando se trata de emociones negativas que suelen ser más difíciles de comunicar de una forma respetuosa.

El profesorado debe comprender que educar es mucho más que transmitir conocimientos. Álvarez (2001, p. 44) considera que "...el rol tradicional del profesor, centrado en la transmisión de conocimientos, está cambiando. La obsolescencia del conocimiento y las nuevas tecnologías conllevan a que la persona adquiera conocimientos en el momento que los necesite. En este marco, la dimensión de apoyo emocional del profesorado pasa a ser esencial".

Entonces uno de los requisitos para que el profesor y la profesora asuman su tarea de desarrollar la inteligencia emocional de los alumnos y las alumnas, es que se comprometa a desarrollar su propia inteligencia emocional.

Según Begoña, (2003) respecto al uso de la propia inteligencia emocional los educadores y las educadoras deberán ser capaces de:

- Expresar adecuadamente sus sentimientos en la relación con los alumnos y las alumnas.
- Utilizar la metodología de planificación en función de metas y de resolución de problemas.
- Poner en práctica estrategias de automotivación.
- Controlar sus estados de ánimo negativos y gestionar adecuadamente sus emociones.
- Manifestar su empatía y capacidad de escucha.
- Desarrollar conductas asertivas, manejando adecuadamente los conflictos que se produzcan en el aula.

Por lo tanto, la promoción y el desarrollo de la inteligencia emocional en el aula, tanto del docente como del discente, debe darse de modo coordinado de manera tal que el propio proceso potenciará un respeto mutuo de las propias emociones, lo que supone necesariamente saber cómo nos sentimos y ser capaces de comunicar adecuadamente nuestras sensaciones, facilitando de este modo la creación de ambientes positivos de aprendizaje.

La inteligencia emocional del profesor constituye una de las variables que mejor explica la creación de un aula emocionalmente inteligente. Además, esta parece depender de cómo gestiona sus propias emociones, especialmente las de naturaleza negativa. El docente no debería negar sus emociones negativas, sino ser capaz de expresarlas de un modo saludable dentro de la comunidad que construye con sus alumnos.

Algunas de las claves prácticas relacionadas con esta gestión emocional en el aula y la misión del educador según González y López (2005) son:

- Dominar sus propias respuestas emocionales, ya que su conducta incide más en el comportamiento de los estudiantes y las estudiantes que los regaños y sermones.
- Enseñar a los alumnos y a las alumnas a controlarse y a gestionar sus emociones, mostrándole que la única respuesta no es el enfado cuando algo sale mal o el engreimiento cuando sale bien.

- Ayudar a que los y las estudiantes se aprecien y acepten, ya que es fundamental para desarrollar la confianza en sí mismos.
- Aprender a conocer a los y las discentes, ya que esto permite dirigir de manera puntual y efectiva la disciplina y la formación de valores.
- Desarrollar modelos de reacción que reduzcan el mal comportamiento.
- Ser consistentes en las reglas y límites que se determinen como necesarios para la buena educación de los niños y de las niñas.
- Ser consecuentes con las acciones de manera que se genere confianza y credibilidad en los niños y las niñas.
- Anticipar problemas y definir estrategias permite manejar más efectivamente los conflictos.
- No dejar que el mal comportamiento reste el disfrute que constituye apreciar a los y las estudiantes, inclusive cuando no se comportan como se espera.
- Ser firmes pero positivos.
- Estar dispuestos a cambiar. Siempre habrán actitudes y conductas por mejorar y aspectos nuevos por aprender, incluso de los mismos estudiantes.
- Ser responsable de sus propias emociones, no culpar a los alumnos y a las alumnas de las mismas. Esto implica un manejo adecuado de las emociones.

Así, todo educador o educadora, debería prestar atención a la alfabetización emocional de sus alumnos y alumnas. Procurar ayudarlos a mirar en su interior a menudo para descubrir cuáles son sus estados emocionales y por qué son provocados. Evidentemente la educación de las emociones requiere una formación inicial, pero también una formación permanente de las mismas. Este tipo de educación es además importante porque puede convertirse en una prevención inespecífica, como por ejemplo, prevención del estrés, de la depresión, de los conflictos interpersonales y a la vez potencia el desarrollo personal y social.

Se hace necesario que el estudiantado comprenda que las emociones son una parte fundamental del ser humano, determinan nuestro comportamiento, manifestándose a través del ajuste social, el bienestar y la salud mental.

Salovey y Sluyter citados por Colom (1998) señalan que, por lo que a la práctica docente se refiere, la promoción de la inteligencia emocional debe llevarse a efecto de un modo coordinado con la promoción de las demás capacidades de los y las estudiantes.

Por lo tanto, la inteligencia emocional debe promoverse a través de la práctica pedagógica, siendo el o la docente un agente promotor del conocimiento y manejo de las propias emociones de los y las discentes.

Si los maestros y las maestras logran impartir una educación emocional acertada, podrán conducir a los alumnos y las alumnas a orientar sus propios sentimientos o los de otros de manera sana y positiva.

2.4. La importancia del desarrollo de la inteligencia emocional en el estudiantado

Los resultados de algunas investigaciones han comprobado que los programas de alfabetización emocional no sólo mejoran la inteligencia emocional sino que también las calificaciones académicas y el desempeño escolar. Según Lautrey citado por Begoña (2003) los fracasos escolares masivos se deben con frecuencia a factores afectivos, emocionales o relacionales. Y es también Goleman (1995) quien demuestra que los alumnos y las alumnas con bajo rendimiento académico presentan claras deficiencias en su inteligencia emocional. Estos estudios no son descubrimientos aislados, sus resultados se demuestran en múltiples investigaciones.

Extremera y Fernández (2004) han recogido evidencia de que los alumnos y las alumnas emocionalmente inteligentes, como norma general, poseen mejores niveles de ajuste psicológico y bienestar emocional, presentan una mayor calidad y cantidad de redes interpersonales y de apoyo social, son menos propensos a realizar comportamientos disruptivos, agresivos o violentos; pueden llegar a obtener un mayor rendimiento escolar al enfrentarse a las situaciones de estrés con mayor facilidad y consumen menor cantidad de sustancia adictivas.

Los beneficios del desarrollo de la inteligencia emocional en los y las estudiantes según Begoña (2003) son:

- Poseen un buen nivel de autoestima.
- Aprenden más y mejor.
- Presentan menos problemas de conducta.
- Se sienten bien consigo mismos.

- Son personas positivas y optimistas.
- Tienen la capacidad de entender los sentimientos de los demás.
- Resisten mejor la presión de sus compañeros.
- Superan sin dificultad las frustraciones.
- Resuelven bien los conflictos.
- Son más felices, saludables y tienen éxito.

Estos resultados son alentadores y apoyan la importancia de desarrollar habilidades emocionales en el aula, tarea aún pendiente en la mayoría de los centros educativos. Si queremos desarrollar una persona plena y preparada para la sociedad del futuro, es ineludible educar a los y las estudiantes en el plano afectivo y emocional.

El desarrollo de la inteligencia emocional es una tarea necesaria y el contexto escolar se torna el lugar idóneo para fomentar estas habilidades, que contribuirán de forma positiva al bienestar personal y social del alumno y de la alumna.

2.5. La educación emocional como parte del currículo escolar, sus estrategias de intervención y prevención.

Si dentro de la misión educativa se encuentra reflejado el interés por el desarrollo de la inteligencia emocional del estudiantado, es necesario comprender que no basta con un contenido teórico, que por otra parte es también necesario, sino que como profesionales de la psicopedagogía debemos prepararnos para desarrollar estrategias y una cultura organizacional que promueva el desarrollo emocional de las personas docentes, los y las estudiantes y la comunidad educativa en general. El currículo escolar se convierte entonces en una alternativa para la educación emocional.

Bisquerra (2001, p. 243) opina que “...la educación emocional es un proceso educativo continuo y permanente, puesto que debe estar presente a lo largo de todo el currículo académico y en la formación permanente a lo largo de toda la vida”.

Este autor, menciona que la educación emocional tiene por objeto el desarrollo de las competencias emocionales, de la misma forma en que se puede relacionar la inteligencia racional con el rendimiento académico. La inteligencia es una capacidad (aptitud, habilidad);

el rendimiento es lo que uno consigue (el aprendizaje); la competencia indica en qué medida el rendimiento se ajusta a unos patrones determinados. Se da competencia emocional cuando uno ha logrado un determinado nivel de rendimiento emocional.

Se hace necesario entonces, responder la pregunta cómo llevar a la práctica la educación emocional. Para Álvarez (2001, p. 52) “...las estrategias de intervención se refieren específicamente al cómo de la educación emocional. Es decir, a los procedimientos para llevarla a la práctica. La mejor estrategia gira en torno a los programas de intervención”.

Se sabe que la implementación de estos programas de educación emocional no es tarea fácil. En función de las características del centro educativo y de la disponibilidad del profesorado es que se recomienda aplicarlos. A veces se tendrá que empezar por poco e ir avanzando en la medida de las posibilidades.

Una estrategia para el desarrollo de la inteligencia emocional según el mencionado autor, es la integración curricular. Así, los contenidos de este tipo de educación pueden incluirse de forma transversal a lo largo de las diversas materias académicas y de todos los niveles educativos. El profesorado de cualquier materia puede incluir en ella, al mismo tiempo que la está explicando, contenidos de carácter emocional

En relación con lo anterior Begoña (2003) considera que con el programa escolar atiborrado por la proliferación de nuevos temas y agendas, algunos profesores que, comprensiblemente, se sienten sobrecargados, se resisten a sustraer más tiempo a los contenidos básicos para enseñar estas habilidades, de manera que una estrategia alternativa para impartir educación emocional, no es crear una nueva clase, sino integrar las clases sobre sentimientos y relaciones con otros temas ya enseñados.

Así la enseñanza-aprendizaje sobre emociones puede surgir naturalmente en la clase de español, ciencias, matemática, estudios sociales y otras.

Otras estrategias de intervención por programas según Bisquerra (2001, p. 251) son:

- **Orientación ocasional:** Se trata de que el personal docente aproveche la ocasión del momento para impartir contenidos relativos a la educación emocional. A menudo se trata de un profesor que por iniciativa podría introducir en sus clases aspectos relacionados con esta. En este caso no se trata de un programa propiamente dicho, pero puede ser la semilla de lo que se pueda convertir en él.

- **Programas en paralelo:** Se trata de acciones que se realizan al margen de las diversas materias curriculares. A menudo se utiliza horario extraescolar, lo cual repercute en una asistencia minoritaria, ya que el alumnado no lo percibe como importante. **Mucho** más si la asistencia es voluntaria. Pero puede ser un punto de partida para otras actividades posteriores más relacionadas con el currículo académico.
- **Asignaturas optativas:** Los centros educativos pueden ofrecer asignaturas optativas sobre temas relacionados con la educación emocional. Al ser una asignatura optativa, lo lógico es que no se inscriban todos los alumnos y las alumnas. No obstante, puede ser una forma de empezar una acción que con el tiempo se vaya ampliando.
- **Acción tutorial:** El plan tutorial, hora guía u orientación, debería ser el instrumento dinamizador de la educación emocional. Tiene la ventaja de que la acción tutorial grupal se dirige a todo el alumnado. Dentro de estas sesiones de orientación o tutoría tienen cabida todos los contenidos de la educación emocional.
- **Integración curricular interdisciplinaria:** Es un paso más a partir de la integración curricular. Se requiere que el profesorado se involucre, con una coordinación ejemplar, para poder exponer unos contenidos que se sincronizan con otros que está impartiendo otro docente.

Estas estrategias de intervención pueden aplicarse según las circunstancias de la institución educativa, pero teniendo presente que el objetivo último debería ser la implementación de un programa de educación emocional.

Es necesario tener presente que la educación emocional es una forma de prevención primaria, consiste en intentar reducir la vulnerabilidad a las disfunciones o prevenir su ocurrencia. Cuando todavía no hay disfunción, la prevención primaria tiende a confluir con la educación para maximizar las tendencias constructivas y minimizar las destructivas.

Según el mencionado autor, aquí la prevención está en el sentido de evitar problemas como consecuencia de perturbaciones emocionales. Se sabe que tenemos pensamientos autodestructivos y de comportamiento inapropiados como consecuencia de una falta de control emocional; esto puede conducir, en ciertas ocasiones al consumo de drogas, conducción temeraria, anorexia, comportamientos sexuales de riesgo, violencia, angustia, suicidio y otros. La educación emocional se propone contribuir a la prevención de estos efectos. Por otra parte, se propone el desarrollo de la inteligencia emocional y su aplicación en las situaciones de la vida.

Según Extremada y Fernández (2004, p.12) “Los próximos años seguramente nos deparan interesantes hallazgos en el ámbito educativo que pondrán aún más de relieve, el papel potencial de la inteligencia emocional en las aulas y la necesidad de integrar en el currículo el desarrollo de las habilidades de inteligencia emocional”.

Por lo tanto, en la escuela se debe proponer a los alumnos y a las alumnas ser más inteligentes emocionalmente, proporcionándoles estrategias y habilidades emocionales básicas que los proteja de los factores de riesgo.

Goleman (1995) ha llamado a esta educación de las emociones *alfabetización emocional* y según él, lo que se pretende con ésta es enseñar a los y a las estudiantes a modular sus emociones.

Los objetivos que se persiguen con la implantación de la inteligencia emocional en la escuela, serían los siguientes:

- Detectar casos de pobre desempeño en el área emocional.
- Conocer cuáles son las propias emociones y reconocerlas en los demás.
- Clasificarlas: sentimientos, estados de ánimo...
- Modular y gestionar la “emocionalidad”.
- Desarrollar la tolerancia a las frustraciones diarias.
- Prevenir el consumo de drogas y otras conductas de riesgo.
- Desarrollar la resiliencia.
- Adoptar una actitud positiva ante la vida.
- Prevenir conflictos interpersonales.
- Mejorar la calidad de vida escolar.

La escolarización de las emociones se llevará a cabo analizando las situaciones conflictivas y problemas cotidianos que acontecen en el contexto escolar que generan tensión, como marco de referencia para el personal docente, y con base en las cuales poder trabajar las distintas competencias de la inteligencia emocional.

Lo expuesto anteriormente sugiere que la escuela puede utilizar una serie de estrategias que le permitan estimular la inteligencia emocional en los niños y las niñas, de modo que los provea de herramientas personales que los ayuden a desenvolverse como personas integralmente saludables.

CAPITULO III

MARCO METODOLÓGICO

3.1. Tipo de investigación

El propósito de esta investigación es el de analizar el papel de la maestra en la promoción del conocimiento y manejo de las emociones de un grupo de veintiséis estudiantes de quinto grado, de la educación general básica de la escuela pública San Vicente del cantón de Santo Domingo de la provincia de Heredia.

Dado que lo que interesa es interpretar las percepciones, actitudes, intereses, interacciones y concepciones que se establecen entre la docente, los y las estudiantes se utilizará el enfoque cualitativo.

La investigación cualitativa consiste en descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos que son observables. Además, incorpora lo que los participantes dicen, sus experiencias, sus actitudes, creencias, pensamientos, reflexiones y otros, tal y como son expresadas por ellos mismos (Watson-Gegeo citado por Montero, 1983).

El enfoque cualitativo procura comprender la realidad de las personas desde sus propias perspectivas, empleando sus palabras y conductas. Taylor y Bogdan (1992, p. 20) afirman que "...produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas y escritas y la conducta observable".

Dentro de este enfoque cualitativo, utilizamos el interpretativo el cual parte, según Abarca (1996), de los siguientes supuestos teóricos:

- a) El punto de partida es la intuición disciplinada. El investigador o la investigadora le siguen la pista, porque ve relaciones y descubre algunos elementos y a partir de la intuición comienza a configurar un problema.
- b) Todas las personas participantes tienen un papel activo. Desde la investigación interpretativa, interesa que las personas al final de la misma, sean transformadas. Se espera que al participar activamente se transformen, porque comienzan a pensar y a

reflexionar sobre sus propias prácticas. Pero también, la persona investigadora interpretativa va a salir transformada. Nadie termina igual.

Las personas participantes en este estudio son la maestra, el estudiantado y las investigadoras.

- c) En el enfoque cualitativo-interpretativo, el propósito de la investigación es desarrollar un cuerpo ideográfico de conocimientos en la forma de “hipótesis de trabajo” que describen casos individuales. Lo que interesa es conocer cuáles son los mecanismos que pueden generar una situación determinada, permitiéndonos identificar un modelo con el cual podamos trabajar, ya sea con una o varias personas. El objeto de estudio puede ser sólo una persona, no hay muestra.

Interesa trabajar específicamente con un caso en particular el cual corresponde a una maestra con su salón de clases.

- d) Cada contexto debe ser estudiado en su especificidad; la realidad no es homogénea. Es importante conocer que en la realidad social no existe homogeneidad, existe la diversidad, por lo que la realidad investigada no puede ser uniformada, sino debe entenderse en su heterogeneidad.

La realidad a pesar de ser construida por un sujeto, no se da en un vacío, se da en un contexto. Estos son particulares, por eso desde la investigación interpretativa, no se puede arribar a universales. Cada microcultura es diferente a otra y esto hace que los significados e interacciones de un evento sean distintos. Por consiguiente, no sólo interesa conocer los significados, sino las características de cada uno. Esto nos conduce a decir: “en este contexto en particular”, “con estas características en particular”.

Específicamente este estudio corresponde a un contexto de enseñanza-aprendizaje en un salón de clases con una maestra y el grupo de estudiantes de quinto grado escolar, los cuales constituyen una microcultura en particular.

- e) El investigador o la investigadora es siempre parte interesada: desde el momento en que escoge el tema de estudio, el lugar y el contexto para realizarla utilizando sus referentes teóricos y no otros; no existe neutralidad científica ni objetividad posible. Esto sucede porque es el investigador o la investigadora quien está interesado en resolver un caso en particular está ahí con todo su ser, es quien escoge una forma específica de realizar su trabajo.

En la investigación cualitativa-interpretativa, el “sujeto” y el “objeto” de estudio interactúan de forma tal, que se influyen mutuamente; el estudioso y el conocimiento son inseparables.

De esta forma, la investigación interpretativa permite al estudioso no ser ajeno al contexto en cual se investiga, hacerse preguntas significativas de las cuales no se tiene contestación. El marco teórico debe tener el poder explicativo para entender el fenómeno e interpretar los datos, no interesa llegar a conclusiones generales sino, entender una microcultura en particular.

3.2. Negociación de la entrada

La negociación de la entrada fue intencional, pues para lograr los propósitos de la investigación se requiere de una institución accesible desde todo punto de vista: ubicación, preferiblemente de fácil acceso; la autorización por parte de la Dirección y la disponibilidad de la maestra.

Por otra parte, los horarios de trabajo de la escuela, deben permitirnos la posibilidad de realizar las entrevistas y las observaciones tanto a la maestra como a los y las estudiantes de quinto grado, la aplicación de la técnica de grupos focales y el cuestionario.

Así, la negociación de la entrada a la escuela, se inició con una reunión con la Directora y posteriormente se realizó con la maestra del grupo elegido de quinto grado. Se mostró anuencia e interés en el trabajo de investigación, permitiéndonos la entrada oficial a la escuela.

La oportunidad fue aprovechada por las investigadoras para presentarnos y dar a conocer los objetivos del estudio, así como la metodología que se seguiría para recolectar la información.

3.3. Contextualización y personas participantes

Este estudio se realizó en la escuela San Vicente ubicada en el distrito San Vicente del cantón de Santo Domingo de Heredia, cuatrocientos metros hacia el oeste de la Clínica de Seguro Social Hugo Fonseca.

Esta escuela es pública con una dirección dos. La población total está conformada por ciento noventa y tres estudiantes, divididos en ocho grupos que van desde el kinder hasta sexto grado, con horario alterno, debido a que cuenta solo con cinco aulas de concreto.

Los y las estudiantes provienen de diversos lugares aledaños a la escuela como son Yurusti, La Vigui, Monte Carmelo, La Saca, Bermúdez y otros. La mayoría pertenecen a una clase socioeconómica baja y media baja.

El personal de la escuela está compuesto por una directora, cuatro docentes de enseñanza general básica, dos docentes de educación especial (problemas de aprendizaje y problemas emocionales), una docente de preescolar y otra maestra de inglés en este nivel, una docente de inglés para primero y segundo ciclo, un docente de música, dos de cómputo, una conserje, un guarda y una cocinera.

Esta institución cuenta con los siguientes servicios:

- Atención a niños con problemas de aprendizaje
- Atención a niños con problemas emocionales.
- Cómputo.
- Inglés, el cual se imparte desde kinder hasta sexto grado, una lección por semana.
- Servicio de Comedor.

La población específica con la que realizamos este estudio corresponde a la docente y el grupo de veintiséis estudiantes que cursan el quinto grado de esta escuela, con edades cronológicas que oscilan entre los diez y los doce años.

3.4. Técnicas de investigación

Como estrategia metodológica para recolectar la información se utilizaron los siguientes procedimientos: como fuentes primarias las entrevistas y observaciones tanto a la

maestra como a los y las estudiantes, así como los grupos focales y un cuestionario con los y las discentes. Como fuente secundaria se empleó el análisis del material bibliográfico.

A continuación se exponen las técnicas que forman parte de la propuesta metodológica; se define en qué consiste cada una y con qué fin se incluyó como estrategia metodológica y la manera cómo se utilizarán con la población en estudio.

3.4.1. Entrevista cualitativa semi-estructurada

La entrevista cualitativa semi-estructurada consiste en una conversación con objetivos claros, de carácter amistoso, en la cual se hacen preguntas de tipo abierto que le permiten al informante concretar la experiencia o bagaje cultural requerido por el investigador (Spradley, citado por Fallas y Mora, 1992).

La entrevista semi-estructurada permitió a las investigadoras establecer un encuentro cara a cara con la maestra y con los y las estudiantes de este estudio, con el fin de llegar a una comprensión de las perspectivas, experiencias o situaciones de las mismas en la relación con el conocimiento y manejo de las propias emociones.

Para lograr el propósito anterior, se diseñó una guía de entrevista con la maestra y otra con los y las estudiantes (ver anexos N° 2 y N° 4). Se realizó un total de once entrevistas, diez a los y las estudiantes y una a la maestra.

3.4.2. La Observación Participante

La observación participante es la principal técnica de recolección de datos en la metodología cualitativa. Ésta involucra la interacción social entre el investigador o la investigadora y los informantes, durante la cual se obtienen los datos de forma sistemática y no intrusiva. (Taylor y Bogdan, 1992).

El principal objetivo de la observación participante consiste en lograr una interpretación de los datos que puedan obtenerse. El investigador o la investigadora trata de descubrir lo que está ocurriendo en el contexto y aprende a integrarse al grupo para observar y conocer.

En relación con lo anterior, Erickson, citado por Montero (1983, p. 26) opina: “No observar por el mero hecho de hacerlo, sino para entender lo que está ocurriendo. He aquí la nota fundamental de la observación participativa”.

Colás y Buendía (1994, p. 255) opinan que “...mediante la observación directa se intenta obtener una visión completa de la realidad, tratando de articular las aprehensiones intersubjetivas con los datos objetivos”.

La observación participante no responde a un diseño rígido de investigación en el que se tienen delimitadas y planteadas las cuestiones que se van a responder. Su mayor peculiaridad estriba en su carácter flexible y abierto.

En esta investigación, la observación participante desempeñó un papel relevante por cuanto nos permitió recolectar información referente al papel de la maestra en la promoción del conocimiento y manejo de las emociones de los niños y las niñas de quinto grado, lo cual se puso de manifiesto en el salón de clases, a través de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos. Se realizaron un total de ocho observaciones en el salón de clases. Para ello se diseñó una guía de observación (ver anexo N° 3).

Para recolectar la información se utilizó un diario de campo en el cual se registraron tres tipos de notas, las cuales, de acuerdo a Abarca (1996) son:

- Las notas crudas (datos que salen todos los días sin interpretación).
- Las notas cocidas (datos con interpretación, fecha, lugar, conversación con un sujeto y transcripción textual).
- La agenda oculta (lo que la investigadora siente y piensa durante el proceso).

3.4.3. Grupos focales

El grupo focal es una técnica utilizada en investigación social que según Barrantes (2005, p. 54), se emplea para la exploración. Se reúne un pequeño número de personas guiadas por un moderador que facilita las discusiones. Maneja aspectos cualitativos, relacionados con un tema o problema. Los y las participantes hablan libre y espontáneamente sobre temas que se consideran de importancia para la investigación. Generalmente, los y las

participantes se escogen al azar y se entrevistan previamente para determinar si califican o no dentro del grupo, partiendo de cuán informados estén sobre el tema en referencia.

Para este autor, la reunión del grupo focal es dirigida por el moderador o la moderadora quien utiliza una guía de discusión para mantener el enfoque de la reunión y el control del grupo. Esta contiene los objetivos del estudio e incluye preguntas de discusión abierta. Para determinar cuántos grupos se necesitan, primero es necesario recopilar lo pertinente, generar hipótesis del tema en estudio y continuar la organización de grupos hasta que la información obtenida esté completa.

El tamaño aceptable para un grupo focal ha sido tradicionalmente de ocho o diez participantes. Pero existe la tendencia hacia grupos más pequeños según el fin establecido; es decir, con grupos pequeños se puede profundizar más en el tema.

Como apoyo, en esta técnica se utilizan observadores, equipos de grabación de audio, video y otros. Se recomienda un ambiente privado, cómodo y de fácil acceso. Además, el grupo focal no debe sobrepasar las dos horas. Los y las participantes deberán distribuirse en el recinto de tal forma que se promueva su participación.

Esta técnica la aplicamos específicamente, con los y las estudiantes de quinto grado con el fin de obtener información sobre nuestro tema de investigación. Se trabajó con dos grupos focales de estudiantes: compuesto por ocho cada uno. (ver guía en anexo N° 1).

3.4.4. El cuestionario

Según Barrantes (2005, p. 215) el cuestionario “puede ser una técnica de recolección de datos que preste un servicio en la investigación cualitativa”. Es un procedimiento para explorar ideas y creencias generales sobre algún aspecto de la realidad. Es mayoritariamente aceptado, y no puede producir rechazo entre los y las participantes del mismo. Debe ser parte de un esquema de referencia teórico y de experiencias que se originan en un colectivo determinado y en relación con el contexto al que se pretende investigar.

Primeramente se aplicó este instrumento a los veintiséis estudiantes, con el fin de explorar cómo manejan sus emociones (ver anexo N° 5).

3.5. Procesamiento y análisis de la información

Con respecto al análisis de la información, se utilizó el diseño de Taylor y Bogdan (1992) el cual consiste en tres fases. La primera se denomina descubrimiento en progreso y está muy ligada a la recolección de la información, ya que se buscan temas emergentes, conceptos y proposiciones que den sentido a los datos. La segunda es la codificación y la tercera involucra la relativización de los datos. Dichas fases se explican en el capítulo cuatro de este estudio.

En la presente investigación, el proceso de análisis se dio desde el momento en que se inició la recolecta de los datos; sin embargo, se intensificó posterior a la recolección total de éstos.

El análisis de la información se desarrolló de la siguiente manera:

1. Revisión y organización de la información recogida.
2. Elaboración de categorías de análisis.
3. Triangulación, la cual consiste en recoger, analizar e integrar datos de diferentes fuentes para compararlos y contrastarlos entre sí.

Acorde con Taylor y Bogdan (1992, p. 92) “...la triangulación suele ser concebida como un modo de protegerse de las tendencias del investigador o investigadora de confrontar y someter a control recíproco relatos de diferentes informantes”.

Esta se utiliza en la investigación cualitativa como una alternativa, pero no como una estrategia o herramienta de validación. Contreras (1996). De aquí que en esta los datos se triangularán mediante diversas fuentes: la maestra, los y las estudiantes y lo observado por las investigadoras.

3.6. Categorías de análisis y su descripción

Para responder al planteamiento del problema de este estudio y por lo tanto a las preguntas propuestas, se elaboraron las siguientes categorías de análisis, las cuales surgieron de los temas emergentes de los datos obtenidos y guiadas por los objetivos.

a. Conocimiento de las propias emociones que tienen los estudiantes y las estudiantes de quinto grado.

En esta categoría se pretende identificar el conocimiento de las propias emociones, el cual se refiere a la capacidad de reconocer las emociones que se experimentan, así como la intensidad en que se están viviendo, de esta manera podremos saber cuánto nos están afectando.

b. Manejo de las propias emociones que tienen los y las estudiantes de quinto grado.

Esta categoría implica saber controlar los propios estados de ánimo, impulsos y recursos, así como reconocer el posible efecto que puedan causar en los demás.

c. Estrategias que utiliza la maestra para la promoción del conocimiento y el manejo de las emociones de los y las estudiantes en el salón de clases.

Esta categoría busca determinar qué hace, cómo interviene, los medios (estrategias metodológicas) que utiliza la maestra en el salón de clases para propiciar una educación emocional, específicamente en los aspectos de conocimiento y manejo de las propias emociones de los y las estudiantes.

d. Manejo de las emociones por parte de la maestra en el salón de clases.

Esta categoría se refiere a la capacidad de la maestra de identificar sus propios sentimientos y emociones, si sabe controlarlos, sin reprimirlos, logrando una adecuada expresión de los mismos, especialmente cuando se trata de emociones negativas que suelen ser más difíciles de comunicar.

e. El papel de la maestra en la promoción del conocimiento y manejo de las propias emociones del estudiantado de quinto grado.

Esta categoría tiene como propósito conocer el papel que la maestra desempeña como agente promotor del conocimiento y manejo de las propias emociones de los y las estudiantes.

CAPITULO IV

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Para el procesamiento y análisis de la información se utilizó el diseño de Taylor y Bogdan (1992), el cual consta de tres fases:

Primera fase: Descubrimiento en progreso.

Esta fase según estos autores, es un proceso que va muy ligado a la recolección de la información, ya que se busca identificar temas emergentes, conceptos y proposiciones que den sentido a los datos que fueran apareciendo para elaborar las categorías de análisis.

Segunda fase: Codificación.

Se produce cuando los datos ya han sido recogidos, incluye la codificación de estos datos y el refinamiento de la comprensión del tema de estudio. Según Taylor y Bogdan (1998:166), en la investigación cualitativa, la codificación es un modo sistemático de desarrollar y refinar las interpretaciones de los datos. El proceso de codificación incluye la reunión y análisis de todos los datos que se refieren a temas, ideas, conceptos, interpretaciones y proposiciones. Durante esta etapa de análisis, lo que inicialmente fueron ideas e intuiciones vagas se refinan, expanden, descartan o se desarrollan por completo. Una vez codificado el material, se elaboraron las categorías análisis, las cuales surgieron de los temas emergentes de los datos obtenidos y guiadas por los objetivos de la investigación.

Tercera fase: Relativización de los datos.

En esta fase final se trata de relativizar los descubrimientos, es decir, de comprender los datos en el contexto en que fueron recogidos. Implica el análisis e interpretación de los mismos.

En el trabajo de campo, se emplearon como estrategia metodológica para recolectar la información las siguientes técnicas: la entrevista, la observación, el cuestionario y el grupo focal. Basados en ellos se presentan la descripción, el análisis y la interpretación de los datos obtenidos. Este proceso se realizó a través de las siguientes categorías de análisis, con las cuales se pretende responder al planteamiento del problema de estudio y por ende, a las preguntas planteadas:

4.1. Conocimiento de las propias emociones que tienen los y las estudiantes de quinto grado.

Esta categoría, relacionada con en el primer objetivo, pretende identificar el conocimiento de las propias emociones, la cual se refiere a la capacidad de reconocer las emociones que se experimentan, así como la intensidad con que se están viviendo, de esta manera podremos saber cuánto nos está afectando. Esta categoría se divide a la vez en tres subcategorías:

4.1.1. Concepto de emoción o emociones que poseen los niños y las niñas

En relación con el concepto de emoción, se presentó en el estudiantado una gran dificultad para definirlo. Cuando se les preguntó qué es una emoción, los niños y niñas respondieron:

Niño 1: *“No sé cómo decirlo”*.

Niño 2: *“hacer algo divertido”*.

Niño 3: *“no sé”*.

Niña 4: *“como cuando uno quiere una cosa y se emociona mucho para que se la traigan o algo que le pasa a uno”*.

Niña 5: *“algo como que no sé...algo que a uno le pasa y le da alegría y tristeza”*.

Niña 6: *“una emoción es lo que siente uno por dentro, diay, está triste, está feliz. Hay diferentes tipos de emociones”*.

Para Bisquerra (2000), las emociones son reacciones a la información que percibimos de las relaciones con nuestro entorno, estas nos impulsan a determinados comportamientos. Es decir, impulsos instantáneos que predisponen a la persona a una determinada actuación. También Cortese (www.inteligencia-emocional.org) define la emoción como “...un estado psicológico que se caracteriza como una conmoción orgánica, producto de sentimientos, ideas o recuerdos, y que pueden traducirse en gestos, actitudes, risa, llanto, etc”.

Pocos niños lograron una aproximación conceptual sobre el significado de las emociones:

Niño 1: *“Son los sentimientos”*;

Niño 2: *“es una palabra que refleja como los sentimientos de una persona”*;

Niña 3: *“es una forma de actuar”*.

De este resultado se interpreta que los y las estudiantes no tienen un conocimiento claro de las emociones, evidenciando que no se ha trabajado este concepto y por lo tanto presentan dificultad para identificar aquellas que experimentan en su vida diaria.

4.1.2. Emociones que conocen e identifican los y las estudiantes.

La mayoría de niños y niñas mencionan la alegría, tristeza y enojo como las emociones que más conocen. Ninguno menciona el miedo. López y González (2005) señalan que las más frecuentes son ira, miedo, felicidad y tristeza.

Únicamente un niño menciona el odio y una niña la depresión.

El estudiantado mostró poseer un pobre vocabulario emocional, lo cual es considerado por Bisquerra (2005) una limitación para tomar conciencia de las propias emociones y por consiguiente, la imposibilidad de controlarlas, por ello se enfatiza en la importancia de potenciar el desarrollo del vocabulario emocional desde la escuela.

Con respecto al significado de las emociones, varios niños manifestaron no conocerlo. En algunos casos, como por ejemplo la frustración y vergüenza, algunos niños expresaron:

Facilitadora: “¿Sabés qué es la frustración?”

Niña 1: “No”

Facilitadora: “¿Te has sentido frustrada?”

Niña 2: “No sé qué es eso”

Cuando se les solicita que definan emociones como enojo, felicidad, tristeza, vergüenza y otras, la mayoría de ellos y ellas responden con ejemplos concretos mostrando dificultad para definir la emoción. Algunos de ellos son:

Facilitadora: “¿Qué es el enojo para usted?”

Niña 1: “El enojo es como...digamos yo me enojo, y me cae todo el mundo mal, entonces se pelea uno. Cuando uno está enojado empieza a criticar a las personas y eso.”

Facilitadora: “¿Qué es la vergüenza?”

Niña 2: “La vergüenza es como ahorita en el acto cívico, que yo estaba allí y me daba vergüenza que todos me vieran.”

Facilitadora: “¿Qué es el enojo?”

Niño 3: “Pelearme con una persona que me molesta mucho.”

Facilitadora: “¿Qué significa sentirse triste?”

Niño 4: “No sé, como llorar o algo así.”

Facilitadora: “¿Cómo es cuando uno está feliz?”

Niña 5: “Es como estar alegre, no estar enojado.”

Facilitadora: “¿Y la envidia?”

Niña 6: *“Sí, cuando digamos hay gente que gana mucha plata y juega mucho de viva, entonces uno tiene envidia. Digamos, que tiene una pulsera, y entonces uno dice: Ah yo la quiero.”*

4.1.3. Diferenciación de emociones

Algunos estudiantes presentan dificultades para diferenciar emociones, como por ejemplo, el enojo y la decepción:

Facilitadora: *“¿Sabés cuál es la diferencia entre estar enojado y decepcionado? ¿Hay alguna diferencia?”*

Niño 1: *“No, no sé.”*

Facilitadora: *“¿Entonces hay alguna diferencia entre enojado y decepcionado?”*

Niño 2: *“No, es lo mismo yo creo que es lo mismo”*

Facilitadora: *“Sabés la diferencia entre estar enojada o decepcionada?”*

Niña 3: *“No”*

Facilitadora: *“Te parece que es lo mismo?”*

Niña 3: *“Sí.”*

Un niño muestra confusión entre enojo y tristeza, cuando se le pregunta sobre qué es estar enojado y responde:

Niño: *“Estar bravo con alguien...es enojado, triste... no sé.”*

Otros y otras estudiantes logran establecer la diferencia mediante ejemplos:

Facilitadora: *“Para vos, ¿cuál es la diferencia entre sentirse enojado y sentirse decepcionado?”*

Niño 1: *“Enojado es cuando se enojan dos personas, y ¿cuál era la otra palabra?”*

Facilitadora: *“Decepcionado.”*

Niño 1: *“Decepcionado es cuando uno está triste, y no tiene ganas de hacer nada.”*

Facilitadora: *“¿Vos sabés cuál es la diferencia entre sentirse enojado, y sentirse decepcionado?”*

Niño 2: *“No.”*

Facilitadora: *“¿A qué te suena decepcionado?”*

Niño 2: *“A un disgusto, o algo así”.*

Facilitadora: *“¿Vos sabés cuál es la diferencia entre sentirse enojado y decepcionado?”*

Niña 3: *“Sí, digamos... enojado es, enojarse con las personas o con sí mismo, y decepcionarse es cuando uno se decepciona con algo, ¿qué le puedo decir? Digamos que viene una persona y diga “es que le voy a traer algo”, y después le dice “no, no le voy a dar nada”, entonces uno se decepciona. O se decepciona de los estudios”.*

Para lograr el conocimiento de las propias emociones, es necesario que los niños y las niñas sepan distinguir entre una emoción y otra. Goleman (1995) pone de relieve la importancia de conocer estas. Así entonces, tener conciencia de las propias emociones es la competencia emocional fundamental sobre la cual se construye el autocontrol. En la medida en que la persona logre distinguir las que experimenta, podrá controlarlas y actuar para cambiarlas.

4.2. Manejo de las propias emociones que tienen los y las estudiantes de quinto grado.

Esta categoría implica saber controlar los propios estados de ánimo, impulsos y recursos, así como reconocer el posible efecto que puedan causar en los demás y está relacionada con el segundo objetivo de esta investigación.

Durante el trabajo de campo se detectaron algunos niños y algunas niñas a los cuales se les dificultó manejar y controlar los propios estados emocionales. A continuación se describen algunos de estos casos:

Un niño manifestó durante la entrevista lo siguiente:

Facilitadora: *“Entonces, ¿cuándo vos estás enojado, qué hacés?”*

Niño 1: *“Me le arrimo a la persona y le digo: ¿qué es...?, ¿quiere pleito?” y me le ‘abro’ y le pego”.*

Facilitadora: *“Ahora... ¿te acordás de algún momento, en la escuela o en otro lugar, donde te has sentido enojado?”*

Niño 1: *“En la escuela.”*

Facilitadora: *“¿Y cuándo fue?”*

Niño 1: *“Mmm... hoy con un compañero, en mi aula”.*

Facilitadora: *“Ajá. ¿Y por qué te sentiste enojado? ¿Qué sucedió?”*

Niño 1: *“Él me pegó, y después yo vine y le pegué”.*

Una niña manifestó sentirse enojada cuando la insultan. Al respecto ella manifestó lo siguiente:

“me dan ganas de pegarle”.

Facilitadora: *“Eso te provoca ganas de pegarle. ¿Pero qué has hecho en ese momento? ¿O qué has hecho cuando te has enojado, cuándo te han insultado?”*

Niña 1: *“Yo también les digo cosas.”*

Facilitadora: *“¿Qué cosas?”*

Niña 2: *“No sé... cosas feas.”*

Facilitadora: *“Les decís cosas feas para defenderte.”*

Niña 3: *“Sí.”*

Ante la pregunta realizada a varios niños y niñas sobre cómo reaccionan cuando se enojan, expresaron lo siguiente:

Niño 1: *“Yo me aguanto”*

Niña 2: *“Yo también me aguanto”*

Niña 3: *“Ella me jala el pelo”*

Niña 4: *“Me voy al baño”*

Niña 5: *“Acuso si me molestan”*

Un niño expresó lo siguiente cuando se le preguntó sobre su reacción ante el enojo:

Facilitadora: *“¿Qué haces cuando te enojás?”*

Niño1: *“Tiro chunches...”*

Facilitadora: *“¿Le tira chunches a los demás? ¿Y qué pasa cuando hacés eso?”*

Niño 1: *“Me pongo muy enojado.”*

Facilitadora: *“¿Te pones muy enojado y qué?”*

Niño 1: *“Tiro las cosas.”*

En la clase se observó cuando un niño se enoja con otro:

“El niño enojado hace señas con la mano al otro niño, golpeando su puño cerrado contra la palma de su mano en señal de advertencia, indicándole que le va a pegar”.

Es importante notar que la emoción del enojo es la reacción más frecuente con la que responden los niños y las niñas ante diferentes situaciones. De acuerdo con Bisquerra (2000), el enojo es una reacción de irritación que se genera cuando tenemos la sensación de haber sido perjudicados. La mayoría del estudiantado responde ante el enojo con agresión verbal y física, lo que este autor denomina agresión directa.

En relación con lo anterior López y González (2005:p.55) señalan que: “Una de las emociones más fuertes que experimentan los niños y las niñas es el enojo y la que más propicia la pérdida del dominio de sí mismo”.

Dentro de las reacciones de los niños y niñas hacia el enojo se observaron pocas respuestas adecuadas, o algunos intentos de autocontrol, como por ejemplo:

Facilitadora: *“¿Qué hiciste en ese momento, cuando experimentaste el enojo? ¿Cómo te comportaste?”*

Niña 1: *“Bueno, como le dije antes, yo le dije a mi mamá: porque eso no es justo”*

Facilitadora: *“¿Y con tu hermano, qué hacés?”*

Niña 1: *“Yo le reclamo a él por qué dice eso, y me voy un ratito, y cuando me pasa vuelvo.”*

Según el citado autor, una respuesta no agresiva ante el enojo consiste en buscar actividades que le ayuden a calmarse, conversar con alguien al respecto, entre otras.

Una niña expresó su intento de autocontrolar su enojo. Cuando se le preguntó qué hace cuando se enoja ella respondió:

“Diay, irme y dar la vuelta para tranquilizarme”.

Para Goleman (1995) la manera en que manejemos nuestras emociones va a depender de nuestra inteligencia emocional. El autocontrol no implica negarlas o reprimirlas, implica

crear un manejo que logre la expresión adecuada. De acuerdo con esto, los niños y niñas de este estudio que tratan de controlar su enojo, no completan el manejo adecuado de este, pues no buscan la oportunidad de expresarlo de forma adecuada.

Analizando lo anterior desde la perspectiva de género, lo señalado por la mayoría de los varones en el cuestionario, en el grupo focal, en las entrevistas y en las observaciones, expresan que su reacción ante el enojo es la agresión física:

Facilitadora: *“cuando te enojás, ¿qué hacés?”*

Niño 1: *“Si me patean, entonces yo me defiendo.”*

Niño 2: *“Busca a Jhonny, para pegarle. (Todos se ríen)”*

Niño 1: *“Pero él en este tiempo me quiere pegar a mí, ¿verdad?”*

Niño 2: *“Sí, porque usted me pateó cuando estábamos en el aula.”*

En una entrevista, un niño señala:

Facilitadora: *“¿Cuándo te enojás cómo te ponés?”*

Niño 1: *“Muy enojado, a veces golpeo duro las paredes.”*

Facilitadora: *“¿Cuánto tiempo te duró ese enojo?”*

Niño 1: *“Una semana.”*

Facilitadora: *“Observaste alguna reacción en tu cuerpo? ¿Cómo estabas?”*

Niño 1: *“Yo... ah... temblando”*

Facilitadora: *“Cuando estás enojado, temblás?”*

Niño 1: " Sí. "

Facilitadora: "¿Y tus manos?"

Niño 1: "Muy duras y empiezo a temblar y mi rostro arrugado."

Es interesante notar que algunos niños y niñas logran identificar algunas reacciones físicas que tienen cuando se enojan, lo cual podría significar un primer paso para llegar a un posible manejo de emociones.

Durante el estudio, se encontraron también algunas niñas que aunque en menor frecuencia, manifiestan su enojo mediante agresión física, como se puede leer a continuación:

Niño 1: "Ella le pega a todo el mundo" (refiriéndose a una compañera que se encuentra cerca)."

Niña 2: "Sí, le jalo el pelo".

Sin embargo, se encontró que en su mayoría, las niñas reaccionan ante el enojo reprimiéndolo, gritando, insultando o llorando: "Trato de ocultar"; "yo me aguanto" ; "me aísló" ; "A veces pego gritos" ; "Lloro o grito" ; "me quedo callada"; "digo cosas...cosas feas".

Durante un recreo, se observó a una niña sentada a un costado de la plaza de fútbol y al preguntarle si iba a jugar con sus compañeros, ella contestó:

"Estaba jugando pero parecen unos... Uno me golpeó el brazo y me dio un bolazo por las nalgas". Entonces se le preguntó "¿qué hiciste?" Ella responde: "me vine a sentar aquí, son unos tontos".

En relación con lo anterior, se considera que la manera de reaccionar de estos niños y niñas está vinculada con los procesos de socialización, es decir, la manera en que han sido educados según su sexo, en donde a los hombres se les ha permitido ser más agresivos para expresar sus emociones y reprimir algunas como el llanto, mientras que a las mujeres se les ha educado para ser más sumisas, reprimir conductas violentas para expresar emociones como la ira y se les permite expresar emociones a través del llanto.

Estos procesos de construcción social de lo femenino y lo masculino están basados en elementos de carácter ideológico que se han elaborado en un proceso histórico, particular para cada cultura, que ha configurado las identidades de género (Centro Nacional para el Desarrollo de la Mujer y Familia, 1998).

En los resultados del cuestionario, respecto al manejo de otras emociones como la alegría por ejemplo, algunos niños y niñas señalan que cuando están felices “se les olvida todo” o “hacen sentir bien a los demás”. Esto refleja un manejo inadecuado de dicha emoción porque por una parte, debido a ésta, olvidan sus responsabilidades. Por otro parte, “hacer sentir bien a los demás” no debería estar condicionado por la emoción que se experimente.

Según López y González (2005) cuando las personas sienten que no tienen control sobre sus emociones experimentan una vivencia limitada y debilitante debido a que no pueden asumir la responsabilidad de sí mismos, sino que las asignan a las emociones descontroladas y desorganizadas. Por lo que existen distintas maneras para ayudarle un niño o una niña a reconocer la importancia de manejar las emociones y desarrollar el control interno.

De aquí la importancia de educar a estos niños y niñas en el manejo adecuado de sus propias emociones, así como brindar una educación no sexista para que ellos y ellas se expresen asertivamente de acuerdo con lo que realmente sienten y piensan.

4.3. Estrategias que utiliza la maestra para la promoción del conocimiento y el manejo de las emociones de los y las estudiantes en el salón de clases.

Esta categoría, relacionada con el objetivo cuatro, busca determinar qué hace, cómo interviene, los medios (estrategias metodológicas) que utiliza la maestra en el salón de clases para propiciar una educación emocional, específicamente en los aspectos de conocimiento y manejo de las propias emociones de los y las estudiantes.

Las estrategias empleadas por la maestra en la clase para intervenir en el manejo de las emociones y resolución de conflictos, las conforman las advertencias sobre sanciones disciplinarias tales como boletas, expulsión o sacarlos de la clase, regaños y otros. Algunos ejemplos que describen lo anterior son:

“Un niño patea a otro niño, la maestra interviene diciendo: “No haga eso, no se meta en problemas”.

En otra situación la maestra interviene diciéndole a un niño: *“No haga zancadillas, X se lo advierto, si usted hace eso se me va unos días a la casa”.* *“Ustedes saben que soy tolerante, pero no alcahueta”.*

En clase un niño hace cosas que buscan llamar la atención (canta, interrumpe, juega) la maestra enojada le expresa: *“Me sale si sigue en eso”.*

La maestra le expresa a un niño que no está trabajando en clase e interrumpe diciendo lo siguiente: *“Deje de interrumpir o llamo de una vez a doña X (su mamá). Saque algo y se pone a trabajar. Si no, ya usted sabe lo que viene”* (boleta, expulsión).

Durante la entrevista, la maestra expresó:

“...Ya me siento bien porque llego y ellos ya manejan las órdenes, la disciplina, ya como que se van comportando de manera adecuada, entonces ya como que la lección vuelve a ser más positiva”.

La docente en este caso, ha logrado el manejo de la disciplina mediante el uso de condicionamientos externos más que por estrategias que desarrollen habilidades de autocontrol. Sin embargo, es pertinente que la maestra favorezca la adquisición de la autorregulación pues “cuando las personas sienten que no tienen control sobre sus emociones experimentan una vivencia limitada y debilitante debido a que no pueden asumir la responsabilidad de sí mismos, sino que se la asignan a las emociones descontroladas y desorganizadas” (López y González, 2005 p.23).

También se observó durante las clases que la maestra utiliza una serie de reforzadores positivos para promover la motivación en el estudiantado. En relación con lo anterior la maestra manifestó durante la entrevista lo siguiente: *“Yo...los felicito diciéndoles: lo hiciste muy bien, les doy un “sticker”, les pongo sellos o cualquier cosa...”*

De lo anteriormente expresado, se evidencia que la maestra promueve una motivación más de tipo extrínseca, que conduce al estudiante a que se comprometa en una actividad o realice una conducta por un incentivo o resultado anticipado, y no por una motivación intrínseca, la cual se refiere al deseo interno de la persona a comprometerse en una actividad

sin mediar una recompensa o castigo. Para López y González (2005: 25), *“(...) la motivación intrínseca resulta de la habilidad de enfocar las propias emociones y experiencias al servicio de la consecución de los objetivos propios”*.

Con este comentario no se afirma que recurrir en determinado momento a estímulos externos sea negativo, pero tampoco es la manera más efectiva de promover la automotivación como una competencia de la inteligencia emocional.

Según Goleman (1995) la automotivación corresponde a aquellos impulsos emocionales que nos encausan a lograr metas establecidas. Esta habilidad incluye inspiración, perseverancia, confianza en uno mismo, capacidad de sobreponerse en la derrota y disfrutar el proceso de aprendizaje.

Durante las clases no se observó el uso de estrategias que permitieran manejar efectivamente los conflictos en el aula, o que propiciaran el desarrollo de habilidades en el estudiantado para la resolución de los mismos.

“Así por ejemplo, la maestra manifestó que los niños jugaban con una bola en la clase por lo que ella misma procedió a entregarla a la conserje para que la guardara. Posteriormente, los niños van donde ésta y le dicen que por error, la maestra se confundió y les dio la bola de ellos, de tal forma que lograron recuperarla. Al darse cuenta de la treta, la maestra interpela a los niños y les dice que mentir es deshonesto y que eso no se hace. Los hace disculparse con la conserje y les prohíbe traer bola a la escuela.”

En la situación descrita, la maestra amonesta a los niños y las niñas sin darles el espacio para la reflexión y la oportunidad de desarrollar habilidades tales como la empatía y la búsqueda de alternativas para solucionar el conflicto. Pues con esta actitud no deja claro al estudiantado, que pueden elegir otra alternativa si su comportamiento es más adecuado, en vez de aplicar solamente un castigo.

Se puede mencionar que la maestra ha realizado pequeños intentos por tratar de que los conflictos se resuelvan de la mejor manera, un ejemplo de lo anterior es señalado por una niña en el grupo focal cuando menciona que para resolver un conflicto interpersonal, la maestra:

“Nos lleva a fuera y nos habla...y terminamos siendo amigos”.

Sin embargo a pesar de este esfuerzo por parte de la maestra, se evidenció la falta de una formación adecuada por parte de la docente para facilitar a los y las estudiantes estrategias que les propicien un adecuado desarrollo emocional. En relación con esto Álvarez (2001) menciona que es claro que la novedad y la falta de tradición en la educación emocional, sitúa a los educadores y las educadoras ante un reto al cual en muchos casos no se está preparado. Se necesita una formación en este campo. Es necesario tomar conciencia de que la única forma de abordar la educación emocional es mediante una consciente formación continua.

4.4. Manejo de las emociones por parte de la maestra en el salón de clases.

Esta categoría, relacionada con el tercer objetivo, se refiere a la capacidad de la maestra de identificar sus propias emociones, si sabe controlarlas, sin reprimirlas, logrando una adecuada expresión de las mismas, especialmente cuando se trata de emociones negativas que suelen ser más difíciles de comunicar.

Cuando se le pregunta a los niños y a las niñas si la maestra les comunica sus emociones, algunos responden que no. Otros expresaron que a veces, cuando está enojada. En relación con lo anterior se muestran algunos ejemplos:

Facilitadora: “*¿La maestra les comunica sus emociones es decir, cómo se siente ella?*”

Niño 1: “*A veces dice que ella está enojada.*”

Niño 2: “*O a veces dice que se siente mal, que le duele la cabeza.*”

Niña 3: “*No.*”

Niño 4: “*No,... sí,... a veces.*”

Niño 5: “*... Ella viene feliz.*”

Niño 6: “*Ella viene feliz y sale triste porque nosotros hablamos mucho.*”

Niña 7: “...*El primer día feliz y después triste.*”

Niño 8: “...*Siguió triste, sí...y triste,... triste.*”

Niña 9: “*Cuando está brava se queda de pie.*”

Niño 10: “*Manda boleta o recado.*”

Facilitadora: “*¿Les explica por qué?, ¿Por qué está enojada o triste?*”

Niño 1: “*No.*”

En algunos casos, a pesar de que la maestra no comunica verbalmente su emoción, esta es interpretada por sus estudiantes mediante la comunicación no verbal que ella expresa. En relación con lo anterior, la maestra señala:

“Yo a veces siento más bien que el estado de ánimo que uno tiene ellos le dicen como se siente usted... Que sé yo, a veces viene uno como tenso o a veces viene uno como distraído y preocupado de otras cosas y llegan y le dicen a uno “hoy la vemos como preocupada”. Como que ellos más bien perciben la actitud y depende de la actitud que uno tenga así ellos van a responder. Que sé yo, si uno a veces viene como muy tenso, responden como más tensos, si uno viene como mas relajado, trabajan como más relajado”.

Es interesante notar que la maestra es consciente de que los y las estudiantes perciben su estado emocional. Incluso menciona que son estos quienes le evidencian el estado de ánimo que ella experimenta. Sin embargo, Begoña (2003) considera que educar con inteligencia emocional implica que el profesorado sepa identificar sus sentimientos y emociones, sepa controlar su expresión, no reprimirla sino ofrecer modelos adecuados de expresión, sobre todo cuando se trata de emociones negativas que suelen ser más difíciles de comunicar de una forma respetuosa. De acuerdo con esto, sería recomendable que la maestra tome mayor conciencia de sus emociones, sin necesidad de que sean los y las estudiantes quienes se las reflejen.

Con respecto a la manera de cómo refleja sus emociones negativas tales como el enojo, se pudo observar que en general utiliza el regaño y la amenaza de enviar boletas a los hogares y/o la expulsión como medidas disciplinarias. Durante una de las clases se observaron las siguientes situaciones:

La maestra le expresa a un niño que no está trabajando en clase e interrumpe. Ella indica lo siguiente: *“Deje de interrumpir o llamo de una vez a doña X (su mamá). Saque algo y se pone a trabajar. Si no, ¡ya usted sabe lo que viene!”* (Boleta, expulsión).

La maestra enojada le dice a un niño: *“Yo no estaba bromeando cuando le dije que le bajaba la nota, si se volteaba”*.

En uno de los grupos focales, los y las estudiantes mencionan que un compañero se enoja y grita en la clase. Cuando se les pregunta por la reacción de la maestra, ellos contestan:

Niño: *“Le manda boleta”*.

Durante la entrevista la maestra expresó que cuando ella se enoja: *“Nada más los regaño, pero les hago ver que no es con el estudiante en sí, que me cae mal, tanto así, que el niño está al frente mío y no recibe ningún tipo de maltrato”...“Yo normalmente tiendo a quedarme más callada cuando me enojo porque a parte de las normas que uno ha tenido, uno no expresa mucho, a veces sí: me quedo como seria, viéndolos; pero ya ellos lo ven a uno serio, entonces ya ellos como que empiezan a reaccionar”*.

Es interesante notar que la maestra, al igual que las niñas, tiende a quedarse “más callada” cuando se enoja, reflejándose una vez más las diferencias de género señaladas anteriormente, en donde a las mujeres se les ha educado para ser más sumisas y calladas, reprimir conductas violentas para expresar emociones como la ira y se les permite expresar emociones a través del llanto.

Por otro lado, no se observaron gritos o insultos por parte de la maestra hacia los niños y las niñas, pero sí regaños con amenazas de castigos como los anteriormente señalados.

Según González y López (2005) el maestro debe dominar sus propias respuestas emocionales, ya que su conducta incide más en el comportamiento del estudiantado que los regaños y sermones. De allí lo importante de que la educadora logre expresar su enojo, sin necesidad de recurrir tanto a la amenaza de los castigos mencionados.

Por otro lado, es importante anotar que se observaron manifestaciones de afecto por parte de la maestra hacia los y las estudiantes, como por ejemplo expresiones como “mi amor” cuando se dirigía hacia algún discente.

En cuanto a la habilidad de la empatía, la maestra manifiesta:

“Chicos, ya les he dicho que trato de que nada me robe la paz, yo a veces trato de ponerme en el lugar de ustedes, pero yo ya tengo más años y no entiendo”.

En esta oportunidad se puede observar cómo la docente procura tener empatía, es decir ponerse en el lugar del estudiantado ante la situación presentada, sin embargo, es evidente la dificultad para lograrlo. De acuerdo con Begoña (2003) esta habilidad de empatía debe ser desarrollada en los docentes al igual que su capacidad de escucha con el fin de asumir una tarea más acertada en el desarrollo de la inteligencia emocional de sus estudiantes.

En relación con la expresión de emociones por parte de la maestra, esta señala que ella no es muy expresiva en el aula:

“...Yo no puedo manifestarme muy positiva porque entonces se hace un desorden, entonces tengo que andar mas seria para que ellos entiendan que los límites se cumplen en el aula, ya en el recreo sí”.

(...)“Uno no expresa mucho; a veces me quedo seria, viéndolos, pero ya ellos lo ven a uno serio, entonces ya ellos como que empiezan a reaccionar”.

De lo anterior se percibe un temor y dificultad por parte de la maestra para comunicar ciertas emociones y conductas en el aula, las cuales según ella podrían interferir en el control, la disciplina del grupo y el respeto hacia ella misma como docente. Comunicar supone manifestar actuaciones, pensamientos o sentimientos en situaciones interpersonales. Todo es comunicación, desde un gesto hasta una palabra.

Evidentemente en estas situaciones, la maestra muestra una forma no asertiva de comunicarse, porque no manifiesta al grupo lo que realmente ella siente en ese momento. Se puede considerar entonces que no está reflejando una madurez emocional. Para Begoña (2003) la persona docente debe ser capaz de modelar la adecuada expresión de sentimientos en relación con los alumnos y las alumnas, así como desarrollar conductas asertivas.

4.5. El papel de la maestra en la promoción del conocimiento y manejo de las propias emociones del estudiantado de quinto grado.

Esta categoría, relacionada con el cuarto objetivo, tiene como propósito conocer el papel que la maestra desempeña como agente promotor del conocimiento y el manejo de las propias emociones de los y las estudiantes.

De acuerdo con las observaciones realizadas en el salón de clases, las entrevistas y los grupos focales, se puede decir que la maestra de este estudio desempeña un papel de una docente tradicional, por cuanto se centra más en la transmisión de los conocimientos de las materias básicas del currículo, que en la educación emocional de los y las discentes de quinto grado escolar.

Con respecto a la organización de la experiencia de aprendizaje y la dinámica de trabajo que se promueve en el salón de clases, según las observaciones, quedó en evidencia que la maestra es quien la organiza, sin la participación activa de los y las estudiantes, lo cual se explica a través de la asignación de tareas y la repetición mecánica de una serie de ejercicios y/o actividades, mientras los niños y las niñas esperan pasivamente a que se le indique, paso por paso, lo que deben de hacer. Se visualiza la aplicación de un enfoque pedagógico conductista.

En cuanto al rol tradicional en la transmisión de los conocimientos que ejerce la maestra se señalan algunos ejemplos acordes con las observaciones realizadas:

La maestra dicta una serie de problemas matemáticos a los niños y a las niñas. Estos copian en sus cuadernos. La maestra indica a los niños y a las niñas que deben resolverlos. Los estudiantes siguen las instrucciones y trabajan individualmente, no intercambian ideas entre ellos y ellas para resolver los ejercicios. Una vez concluidos los mismos, la maestra los revisa en forma individual y los resuelve en la pizarra.

Posteriormente, escribe otros ejercicios en la pizarra y les da instrucciones a los niños y a las niñas de cómo deben resolverlos.

En relación con lo anterior, Begoña (2003) manifiesta que es importante que el profesorado comprenda que educar es mucho más importante que transmitir conocimientos. Para promover el desarrollo de la inteligencia emocional en el estudiantado, la persona docente debe desarrollar la suya con el fin de poder ser un modelo para los y las discentes.

Se observó que la maestra durante su práctica pedagógica cotidiana no aprovecha las situaciones donde afloran los sentimientos de los niños y las niñas y no abre el espacio para trabajar la educación emocional. Algunos ejemplos de lo anterior son:

Mientras en la clase los y las estudiantes resolvían un ejercicio de matemáticas, uno de los niños manifestó a la maestra lo siguiente: *“usted nunca le pone atención”*. La docente se molesta con el estudiante y le dice muy enojada: *“¿Cómo se le ocurre decirme eso en semejante escándalo?”*. El niño intimidado responde: *“Yo no dije eso”*. La maestra aún más enojada, le expresó: *“¡No me diga eso, usted sabe que eso no es así!... ¿Cómo quiere que le ponga atención en semejante escándalo?”*

El pasaje anterior es una muestra de cómo la docente no le valida o le refleja el sentimiento al niño diciéndole por ejemplo: *¿Usted siente que no le presto atención?; ¿Cómo le hace sentir esto?,* y otras preguntas tendientes a favorecer la educación emocional.

En los grupos focales se les preguntó a los niños y a las niñas lo siguiente: *¿Si alguno de ustedes está enojado o reacciona impulsivamente gritando, insultando, qué pasa, qué les dice la maestra? Una niña señaló que “nos regaña”. Otro estudiante dijo “nos lleva a que nos mande una boleta”*.

En la entrevista a la maestra, esta manifestó que el enojo debe ser manejado de manera adecuada y cuando se le interroga respecto a la expresión de enojo en los niños y las niñas, ella señala:

“Yo siempre lo afirmo...uno puede expresar el enojo pero no necesariamente tiene que agredir a las personas (...) y que el expresar (...) que el enojo es bueno y que es importante porque muchas veces uno hace cosas que posiblemente sin (él) no las hubiera podido hacer, le da como ese coraje como para salir adelante (...) y el enojo con uno mismo no es auto

agredirse sino más bien obligarse a hacer las cosas, (...) uno enojado puede decir cosas, (...) uno no tiene que gritar ni patear ni hacer berrinche para poder conseguir las cosas. A ellos también yo se los insisto, yo les he dicho: ante todo, el respeto y si ustedes quieren decir algo, se lo dicen con respeto a la persona, yo siento que hasta el momento va funcionando. No he visto así, como esos pleitos y esos golpes que a veces se dan en otros lugares; siento que los niños van como dándose el lugar, porque se está requiriendo el respeto”.

La opinión de la docente con respecto al enojo muestra que debe haber una adecuada expresión de esta emoción, sin embargo, las observaciones y comentarios de los niños y las niñas manifiestan que los métodos más regulares son el de la llamada de atención, el regaño o la boleta. El manejo que se le da a estas situaciones en el aula refleja que solo se trata de eliminar el sentimiento, pero no hay una reflexión que guíe la expresión en una adecuada dirección. Educar con inteligencia emocional implica reconocer sus propias emociones y controlar su expresión, especialmente cuando algo no les sale bien y la que suele emerger es el enojo. Un esfuerzo de la docente por apoyar a los y las estudiantes fue mencionado por una niña cuando expresó: *“A veces habla con alguno y les pregunta que por qué está enojado o así”*. Sin embargo, la docente se queda en el sentimiento pero no brinda las estrategias para expresarlo de forma adecuada.

Por otro lado, respecto a otra expresión de sentimientos, cuando se le preguntó a la maestra sobre cuál es su reacción cuando nota a un niño triste en el aula, ella respondió: *“Yo lo dejo trabajando normalmente y cuando yo ya tengo un espacio con él, lo llamo por aparte y le pido que si quiere comentarme, que puede tener la confianza de decirme las cosas. Yo lo escucho pero si él no quiere, yo no lo obligo o si está llorando yo lo dejo hasta que él tenga la confianza para hacerlo”*.

Este manejo de la docente se evidencia y refuerza con el comentario de un niño durante uno de los grupos focales mientras se hablaba de cuando se expresan sentimientos en la clase:

Facilitadora: *“Hummm...no se puede gritar en la clase. Pero bueno, hay otras formas de expresar sentimientos que no sea gritando.”*

Niño 1: *¡Llorando!*

Facilitadora: “¿Llorando? ¿Está prohibido?”

Niño1: “No”

Facilitadora: “¿Se puede llorar en la clase?”

Niño 2: “Sí, pero lo mandan para afuera.”

Una vez más se refleja la necesidad de que la educadora cuente con estrategias para desarrollar un proceso de alfabetización emocional en los y las estudiantes. En la entrevista con la maestra, ella reafirma esta necesidad de conocer estrategias para desarrollar la inteligencia emocional. Cuando se le pregunta si hay momentos en el aula cuando los niños puedan expresar sentimientos, ella manifiesta: “*Como estrategia no, tal vez no plantearlo como una estrategia porque a veces uno puede planear una cosa pero le sale otra y muchas veces uno planea...que sé yo, si pudiera, no sé, hacer una comparación: planear una dinámica y en vez de hacer una dinámica lo que le sale es una grosería*”.

Lo anterior nos indica que el desarrollo emocional de los niños y las niñas de esta microcultura en particular, no constituye un objetivo consciente de la tarea formadora de esta docente. Además se asocia con la escasa formación de esta en el campo de la educación emocional. Al respecto, Begoña (2003) sugiere que los y las educadoras deberían ser capaces de utilizar la metodología de la planificación en función de metas y resolución de problemas. Esta promoción del maestro y la maestra del conocimiento y manejo de las propias emociones de los y las discentes facilitaría la creación de ambientes positivos de aprendizaje.

CAPITULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. Conclusiones:

A continuación se presentan las principales conclusiones que se obtuvieron de la presente investigación:

- En relación con el conocimiento de las propias emociones por parte del estudiantado, se evidenció un pobre vocabulario emocional; dificultad para definir qué es una emoción, identificar algunas de éstas y diferenciarlas. El poder distinguir entre una emoción y otra es importante para lograr su conocimiento. Esto se refleja en una limitación para tomar conciencia de sus propias emociones y por consiguiente en la dificultad para controlarlas. Las emociones que más conocen los niños son la alegría, la tristeza y el enojo.
- En cuanto al manejo de las propias emociones, la mayoría del estudiantado expresó que una de las más fuertes que experimentan es el enojo, siendo ésta la que más propicia la pérdida del autocontrol. Esto interfiere negativamente en sus relaciones con los demás y provoca dificultades en el ambiente de aula.
- Desde una perspectiva de género, se encontró que la mayoría de los varones expresan su reacción ante el enojo con agresión física, mientras que las mujeres tienden a reprimir sus emociones, quedándose calladas o llorando sin expresarse asertivamente. Este resultado se asocia con los procesos de socialización, es decir, la manera en que han sido educados según su sexo, en donde a los hombres se les ha permitido ser más agresivos para expresar sus emociones, mientras que a las mujeres se les ha educado para ser más sumisas y reprimir más sus emociones.
- La maestra mostró algunas dificultades para reconocer sus emociones y expresarlas asertivamente al estudiantado, afectando de esta manera el modelaje hacia la gestión adecuada de las emociones.

- La maestra de este estudio cumple un papel tradicional como docente, centrándose mayormente en la transmisión de conocimientos de las materias básicas del currículo, y dejando de lado la educación emocional del estudiantado durante las lecciones. A pesar de que ésta se muestra receptiva al aprendizaje emocional, no utiliza estrategias adecuadas de intervención en la dinámica de la clase para promover el desarrollo de habilidades que favorezcan la inteligencia emocional. Se evidenció que la metodología empleada para la resolución de conflictos en el aula no es la más adecuada. Estos resultados se asocian con la escasa formación de la docente en el campo de la educación emocional.

5.2. Recomendaciones:

- Incorporar la educación emocional dentro del currículo escolar para lograr el pleno desarrollo de la personalidad, lo que implica que el desarrollo cognitivo sea complementado con el desarrollo emocional. De esta forma, la educación de las emociones lograría constituirse en una medida preventiva de conductas inadecuadas de los y las estudiantes, facilitando de este modo la creación de ambientes positivos de aprendizaje.
- Capacitar a los y las docentes en el tema de la inteligencia emocional para que puedan mejorar la calidad de vida escolar teniendo como alternativa la transversalidad en los programas para desarrollar la educación emocional.
- Que el o la docente trabaje su inteligencia emocional, ya que constituye un modelo para los y las estudiantes, enseñando a controlar y gestionar sus emociones a través de su propia práctica pedagógica.
- Se recomienda a la docente la utilización de la siguiente Guía Metodológica para el Desarrollo de la Inteligencia Emocional, como parte de la propuesta psicopedagógica planteada en este documento.

PROPUESTA PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL DEL ESTUDIANTADO

Esta guía metodológica fue diseñada con la finalidad de brindar a la docente de quinto grado escolar, estrategias de aprendizaje para el desarrollo de habilidades de la inteligencia emocional en los y las estudiantes. Lo que se pretende es lograr que estas sesiones puedan ser desarrolladas en las materias de Español y Estudios Sociales, motivo por el cual se buscaron algunos contenidos y objetivos de estas materias concordantes con nuestra propuesta, teniendo como alternativa la transversalidad en los programas de estudio.

Se emplean las distintas formas de arte desde la educación emocional para ser aplicada por la maestra de quinto grado en las materias de Español y Estudios Sociales, mediante estrategias de aprendizaje artísticas tales como la poesía, el drama, la prosa, la música, y otros. De esta manera posibilita al estudiantado expresar su creatividad y sus talentos, así como la capacidad de organizar y expresar sus pensamientos, emociones y percepciones como un todo armónico, lo que a su vez promueve el desarrollo de diversas habilidades y sobre todo actitudes positivas hacia sí mismos, sus iguales y el medio.

Concordancia de contenidos con el programa curricular de las materias de Español y Estudios Sociales de quinto grado escolar.

En esta guía se ofrecen estrategias de aprendizaje para el desarrollo de habilidades de la inteligencia emocional, mediante actividades que pretenden ser concordantes con el programa curricular vigente de quinto grado escolar. Por lo tanto, para el desarrollo de esta guía se tomaron en cuenta los objetivos de los programas de quinto grado de la Enseñanza General Básica del Ministerio de Educación Pública, con la intención de armonizarlos con los objetivos de este proyecto.

Los objetivos concordantes del Programa de Estudios Sociales y de Español de quinto grado escolar, con los del presente proyecto son los siguientes:

Español:

- Enriquecer su vocabulario, con miras a elevar sus capacidades expresivas.
- Crear descripciones orales y escritas, que expresen ideas claras y coherentes, buena dicción, figuras literarias, concordancia y vocabulario.
- Participar en dramatizaciones u obras teatrales infantiles y acordes con su nivel.
- Analizar críticamente los mensajes televisivos y radiales.

Estudios Sociales:

- Analizar los valores cívicos del costarricense. (Valores comunitarios, importancia de una convivencia tolerante, pacífica y respetuosa entre los seres humanos).

Objetivos de la propuesta:**Objetivo general:**

Promover el fortalecimiento de las habilidades para el conocimiento de las propias emociones, el manejo adecuado de las mismas y el reconocimiento de éstas en las demás personas, para la promoción del desarrollo de la inteligencia emocional del estudiantado de quinto grado de la escuela San Vicente en Santo Domingo de Heredia.

Objetivos específicos:

- Identificar diferentes emociones para ampliar el vocabulario emocional del estudiantado.
- Identificar las propias emociones.
- Descubrir la relación que existe entre las emociones experimentadas y ciertas sensaciones físicas.

- Experimentar las habilidades o dificultades que poseen para expresar diferentes emociones.
- Identificar cómo reacciono ante diferentes situaciones.
- Reconocer estrategias o técnicas para lograr el autocontrol.
- Reconocer las emociones de los demás.
- Identificar diferentes emociones a través de la escucha empática.

GUÍA METODOLÓGICA PARA EL DESARROLLO DE LAS SESIONES

Objetivos específicos de los programas de Español y Estudios Sociales de V grado	Objetivos específicos de la propuesta psicopedagógica	Contenidos	Estrategias de aprendizaje	Tiempo	Evaluación
1. Enriquecer su vocabulario, con miras a elevar sus capacidades expresivas.	Identificar diferentes emociones para ampliar el vocabulario emocional.	Vocabulario de emociones.	“Siguiéndole la pista a las emociones”. (Por medio de un cuento, poesía, lectura de un texto o canción construido por los discentes)	80 minutos	De forma oral o escrita, los niños y niñas mencionan las emociones identificadas.
2. Enriquecer su vocabulario, con miras a elevar sus capacidades expresivas.	Identificar las propias emociones.	Mis propias emociones.	“Moldeando emociones” (Mediante el lenguaje corporal, danza o artes plásticas)	80 minutos	Por medio de una puesta en común, el o la maestra explora las emociones que lograron identificar.
3. Participar en dramatizaciones u obras teatrales infantiles y acordes con su nivel.	Descubrir la relación que existe entre las emociones experimentadas y ciertas sensaciones físicas.	Relación entre las emociones experimentadas y las sensaciones físicas.	Por medio de “Charadas de las Emociones” representan diferentes emociones (mediante dramatización o mimo...).	80 minutos	Mediante una “lluvia de ideas”, el o la docente elabora en la pizarra un esquema sobre las emociones y las sensaciones físicas que se experimentan para cada emoción.

Objetivos específicos de los programas de Español y Estudios Sociales de V grado	Objetivos específicos de la propuesta psicopedagógica	Contenidos	Estrategias de aprendizaje	Tiempo	Evaluación
4. Participar en obras dramatizaciones u obras teatrales infantiles y acordes con su nivel.	Experimentar las habilidades o dificultades que poseen para expresar diferentes emociones.	Habilidades o dificultades que poseo para expresar diferentes emociones.	“Expresando emociones” (mediante una obra teatral).	80 minutos	De forma oral los y las estudiantes comentan cuáles emociones se expresan con más facilidad y cuáles con mayor dificultad.
5. Analizar los valores cívicos del costarricense. (valores comunitarios, importancia de una convivencia pacífica y respetuosa entre las personas).	Identificar cómo se reacciona ante diferentes situaciones.	Importancia del autocontrol para una convivencia pacífica y respetuosa entre las personas.	“Cuento sin fin” (mediante la expresión escrita el o la estudiante termina la historia).	80 minutos	Oralmente mencionan formas de reaccionar ante emociones tales como el enojo y la tristeza.
6. Analizar los valores cívicos del costarricense. (valores comunitarios, importancia de una convivencia pacífica y respetuosa entre las personas).	Identificar estrategias para lograr el autocontrol.	Estrategias para el autocontrol.	“Controlando mis emociones”, (mediante el dibujo o collage y diario de control emocional).	80 minutos	De forma escrita los niños y las niñas señalarán estrategias que le ayuden a autocontrolarse.

Objetivos específicos de los programas de Español y Estudios Sociales de V grado	Objetivos específicos de la propuesta psicopedagógica	Contenidos	Estrategias de aprendizaje	Tiempo	Evaluación
7. Crear descripciones orales y escritas, que expresen ideas claras y coherentes, buena dicción, figuras literarias, concordancia y vocabulario.	Reconocer las emociones de los demás.	La habilidad de empatía (ponerse en los zapatos del otro).	“Poniéndome en tus zapatos” (mediante recortes de revistas y periódicos).	80 minutos	La maestra explora en los y las discentes si lograron identificar las emociones de los personajes de los recortes.
8. Analizar críticamente los mensajes televisivos y radiales	Identificar las diferentes emociones de los personajes a través de la escucha empática.	Saber escuchar para reconocer las emociones de los demás.	“Audiencia de emociones” Mediante un programa artístico televisivo, radial o musical se escucharán algunos personajes expresando emociones las cuales deben ser identificadas por la “audiencia” mediante una votación individual.	80 minutos	Los y las estudiantes expresan las emociones que lograron identificar como audiencia.

SESIÓN # 1

SIGUIÉNDOLE LA PISTA A LAS EMOCIONES

Objetivo:

Identificar diferentes emociones para ampliar el vocabulario emocional.

Materiales:

Hojas, lápices o lapicero, cuento, poesía, canción, texto construido por los mismos discentes.

Procedimiento:

1. El facilitador o facilitadora explica que con frecuencia experimentamos diferentes emociones de las cuales muchas veces no tenemos plena conciencia. Se les solicita a los niños y las niñas que mencionen algunas emociones. Algunas de ellas podrían ser alegría, amor, felicidad, ira, miedo, ansiedad, tristeza, vergüenza, aversión, sorpresa, compasión, entre otras.
2. Se les pide que de forma creativa realicen un cuento, poesía, canción o creación de un texto, en los cuales se expresen diferentes emociones.
3. Cuando todos hayan terminado se les pedirá a cada uno de los y las participantes que compartan ya sea el cuento, la poesía, canción o el texto construido por ellos y los demás compañeros tratarán de identificar las emociones expresadas. El niño o niña, quien expone, corroborará las sugerencias de sus compañeros y compañeras.
4. Plenaria: Se les pedirá a los niños y niñas que mencionen las diferentes emociones representadas. Les preguntará si han experimentado esas emociones y si se les ha dificultado diferenciar entre una emoción y otra.
5. Es importante que el o la facilitadora rescate aquellas emociones que no han sido tomadas en cuenta y pida a los y las participantes tratar de construir entre todos un ejemplo sobre

esa emoción, de forma que con esto, se vaya aumentando el vocabulario emocional de los y las estudiantes.

6. Cierre: El o la facilitadora les solicitará a algunos de los niños y las niñas que de forma resumida mencionen los aspectos más importantes que aprendieron en esta sesión y reforzará la importancia de conocer las diferentes emociones.
7. Evaluación: De forma oral o escrita, los niños y niñas mencionan las emociones identificadas.

SESIÓN # 2

MOLDEANDO EMOCIONES

Objetivo:

Identificar las propias emociones.

Materiales:

Plasticina, arcilla o su propio cuerpo como medio de expresión.

Procedimiento:



1. Iniciar una conversación con los y las estudiantes sobre las emociones que experimentan y cómo las reconocen, cuáles situaciones nos generan determinadas emociones.
2. Se dividen los y las estudiantes en grupos de tres o cuatro personas a las que se les asigna una emoción, las cuales pueden ser: alegría, amor, felicidad, ira, miedo, ansiedad, tristeza, vergüenza, aversión, sorpresa, compasión, entre otras.
3. Cada grupo debe expresar mediante el lenguaje corporal, danza o artes plásticas como el modelado de arcilla o plasticina la emoción que se le encomendó.
4. Cuando se haya terminado, cada grupo expone a los demás compañeros y compañeras su creatividad y explican por qué o cómo su producción representa la emoción asignada.
5. En plenaria o discusión grupal el o la facilitadora realiza las siguientes preguntas generadoras a los y las estudiantes: ¿Cuál fue el proceso para lograr su creación?, ¿Encontraron dificultad para plasmar la emoción? Si así fue, ¿a qué se debió?, ¿tuvieron que mencionar algunas experiencias vividas donde experimentaron esa emoción? En su vida cotidiana, ¿cómo se sienten cuando experimentan la emoción que representaron? ¿les

hubiese gustado representar otra emoción? ¿Hay algo que les hizo falta plasmar en la creación de sus otros compañeros?

6. Cierre: Se les pedirá a algunos estudiantes que en una frase compartan ¿cómo resumiría lo vivido en esta sesión?
7. Evaluación: Por medio de una puesta en común, el o la maestra explora las emociones que lograron identificar.

SESIÓN # 3

CHARADAS DE LAS EMOCIONES

Objetivo

Descubrir la relación que existe entre las emociones experimentadas y ciertas sensaciones físicas.

Materiales:

El propio cuerpo como medio de expresión corporal, papелitos doblados con una emoción escrita dentro.

Procedimiento:

1. El o la facilitadora comenta que nuestras emociones se reflejan mediante expresiones en nuestro rostro y nuestro cuerpo. Se puede recordar cuáles son algunas emociones que experimentamos. Luego se les solicita a los y las estudiantes que mencionen algunos ejemplos de cambios físicos ante ciertas emociones que han experimentado. Por ejemplo, ruborizarse, sudar, taquicardia, temblar y otros.
2. Se dividen en parejas.
3. A cada pareja se le entrega un papелito con una emoción escrita dentro. Esta debe planear secretamente la representación de la emoción indicada y representarla mediante una dramatización o mimo a sus compañeros, quienes tendrán que adivinar a cuál emoción se refieren y qué cambios físicos o sensaciones experimentan ante esa emoción.

4. En plenaria o discusión grupal, luego de las presentaciones, el o la facilitadora hará las siguientes preguntas generadoras: ¿Cómo se sintieron representando la emoción que les asignó?, ¿Les fue fácil o encontraron dificultad para expresar alguna emoción?, ¿Cómo manejan las sensaciones físicas que experimentan? ¿Será necesario aprender a reconocer nuestras emociones? ¿Cuáles son las expresiones físicas que caracterizan las emociones? ¿Haz observado alguna reacción en tu cuerpo? Mencionemos algunos ejemplos, ¿Son diferentes las expresiones físicas de las emociones de una persona a otra?
5. Cierre: Se le pedirá a dos estudiantes que expresen las ideas más importantes de lo tratado en la sesión.
6. Evaluación: Mediante una “lluvia de ideas”, el o la docente elabora en la pizarra un esquema sobre las emociones y las sensaciones físicas que se experimentan para cada emoción.

SESIÓN # 4

EXPRESANDO EMOCIONES

Objetivo:

Experimentar las habilidades o dificultades que poseen para expresar diferentes emociones.

Materiales:

El vestuario, maquillaje de los personajes, materiales y otros seleccionados por el estudiantado para la obra teatral.

Procedimientos:

1. El o la facilitadora solicitará a los y las estudiantes que se dividan en dos grupos. A cada subgrupo le indica que realicen el montaje de una obra teatral en la cual deben representar personajes que expresen diferentes emociones tales como: alegría, amor, felicidad, ira, miedo, ansiedad, tristeza, vergüenza, aversión, sorpresa, compasión, entre otras.
2. En plenaria o discusión grupal: Deben analizar las habilidades y dificultades que tuvieron para representar los papeles según cada emoción. Se harán una serie de preguntas generadoras: ¿Qué emociones le generó la obra teatral? ¿Qué emociones se les dificulta más expresar? ¿Cuáles emociones representaron con facilidad? ¿Cómo se sintieron en la expresión de la emoción que les correspondió?, ¿Cómo expresar nuestras emociones regularmente?, ¿Nos cuesta expresarlas?, ¿Hay diferencia entre lo que sentimos y cómo lo expresamos?, ¿Pensamos en otras formas de expresión aparte de lo habitual?
3. Cierre: Se le pedirá a dos estudiantes que expresen las ideas más importantes de lo tratado en la sesión.
4. Evaluación: De forma oral los y las estudiantes comentan cuáles emociones se expresan con más facilidad y cuáles con mayor dificultad.

SESIÓN # 5

CUENTO SIN FIN

Objetivo:

Identificar cómo reacciono ante diferentes situaciones.

Materiales:

Hojas, lápiz o lapicero.

Procedimiento:



1. El o la facilitadora comentará con los y las estudiantes que cuando experimentamos una emoción hay diferentes formas de reaccionar a la misma, algunas adecuadas y otras no tan positivas, por ello, debemos ser conscientes de cómo reaccionamos ante nuestras emociones.
2. Se les contará la historia de Jaime. Sin embargo, esta historia es cortada en el momento en que el personaje va a reaccionar ante la emoción que experimenta.

Historia de Jaime:

La mamá de Jaime le compró un tajador nuevo. Jaime está muy emocionado porque es en forma de nave espacial, nunca antes había visto algo similar. Lo alista en su cartuchera para llevarlo a la escuela. Al otro día, después del recreo, no encuentra su tajador, lo busca en el pupitre, en su salveque, cartuchera y en el piso, pero no lo encuentra. De pronto escucha a Roberto contándole a la maestra sobre el nuevo tajador en forma de nave espacial por lo que Jaime.... (cada niño o niña continúa la historia).

3. Se pide a los y las participantes que mediante la expresión escrita el o la estudiante terminen la historia.
4. Los niños y niñas comparten los finales que dieron a su historia.

5. En plenaria o discusión grupal el o la facilitadora les pregunta sobre las consecuencias de cada reacción presentada en las historias. Se pretende crear una reflexión sobre la importancia de tener consciencia sobre las consecuencias resultantes del manejo que le demos a nuestras emociones. ¿Alguna vez se ha sentido de esa manera? ¿Qué hace usted para controlar ese sentimiento? ¿Qué me hace enojar? ¿Con quién estoy enojado? ¿Qué tan enojado me siento en una escala de uno a diez? ¿Qué puedo hacer al respecto? ¿Qué siento cuando me enojo?
6. Cierre: Se le pedirá a dos estudiantes que expresen las ideas más importantes de lo tratado en la sesión.
7. Evaluación: Se solicitará a tres estudiantes que oralmente mencionen dos formas de reaccionar ante el enojo y la tristeza.

SESIÓN # 6

CONTROLANDO MIS EMOCIONES

Objetivo:

Identificar estrategias para lograr el autocontrol

Materiales:

Tijeras, goma, cartulina, revistas viejas que se puedan recortar, lápices grafito, lápices de color, hojas blancas.

Procedimiento:

1. El facilitador o facilitadora explica que es necesario aprender a expresar las emociones de forma adecuada. Una manera de hacerlo es utilizar nuestro potencial creativo y lúdico. Luego les solicita a los niños y las niñas que busquen maneras creativas y positivas de expresar las emociones sin dañar a los demás o a sí mismos; para lograr esto, suministra el material necesario a los y las estudiantes para la elaboración de los collages o dibujos con el fin de que representen mediante imágenes estrategias que ellos y ellas puedan utilizar o utilizan para lograr el autocontrol.
2. Los y las estudiantes exponen sus collages o dibujos con las imágenes de estrategias de autocontrol pegándolos en algún lugar visible de la clase. La maestra o maestro asignará 10 minutos para que todos los y las estudiantes pasen observando los diferentes trabajos expuestos.
3. Plenaria: ¿Qué hiciste al experimentar esta emoción? ¿Qué opinas de la forma en como has reaccionado antes esas emociones? ¿Cuáles emociones presentan mayor dificultad para su manejo? ¿Por qué? ¿Hay alguna forma de mejorar esas expresiones?
4. Tarea: Con el fin de vivir conscientemente las emociones y lograr expresarlas adecuadamente, cada niño y niña debe realizar un diario sobre las emociones

experimentadas y su reacción ante éstas. Para ello debe construir un diario para el control de sus propias emociones. Se les solicita que elaboren una portada al mismo y utilicen imágenes u otra forma creativa para representar emociones como tristeza, felicidad, temor, ira, soledad y otras. Cada día deben llevar un registro de las emociones más fuertes que experimentaron y su reacción ante las mismas.

5. Este diario puede ser retomado por el o la maestra en sesiones posteriores.

6. Cierre: Se le pedirá a dos estudiantes que expresen las ideas más importantes de lo tratado en la sesión.

7. Evaluación: De forma escrita los niños y las niñas señalarán dos estrategias que le ayuden a autocontrolarse.

SESIÓN # 7

PONIÉNDOME EN TUS ZAPATOS

Objetivo:

Reconocer las emociones de los demás.

Materiales:

Revistas, periódicos, tijeras, gomas y hojas.

Procedimientos:

1. El o la facilitador indica al estudiantado que identifiquen y recorten imágenes donde aparezcan personas con diferentes expresiones emocionales.
2. Con base a las imágenes recolectadas, el o la facilitadora seleccionará algunos de los recortes y preguntará a los y las estudiantes ¿qué emoción les parece que está experimentando esta persona? Es probable que en algunos casos no exista acuerdo con la denominación de la emoción; por ello se tratará de llegar a un consenso pero respetando las percepciones personales. Es importante señalar la impresión del lenguaje emocional.
3. Cierre: Se le pedirá a dos estudiantes que expresen las ideas más importantes de lo tratado en la sesión.
4. Evaluación: La maestra explora en los y las discentes si lograron identificar las emociones de los personajes de los recortes.

SESIÓN # 8

AUDIENCIA DE EMOCIONES

Objetivo:

Identificar las diferentes emociones de los personajes a través de la escucha empática.

Materiales:

VHS, DVD, radio grabadora con CD.

Procedimientos:

1. Previo a la sesión, se dividen los y las estudiantes en grupos de seis personas. Como tarea se le asigna a cada grupo escoger un extracto de un programa televisivo, radial o musical en donde se reflejen distintas emociones lo cual deberán traer a la clase.
2. Cada grupo presenta la tarea asignada, por ejemplo, el extracto del programa televisivo. La audiencia (los estudiantes restantes) escuchan empáticamente para identificar las diferentes emociones de los personajes y escriben en un papel la o las emociones que cree que el personaje siente.
3. El o la facilitadora preguntará a los y las estudiantes las emociones que anotó y posteriormente se realiza una votación para llegar a un consenso respecto a la identificación de la emoción presentada.
4. En plenaria: ¿Qué aspectos tomó en cuenta para identificar la emoción del personaje? ¿Se identificó con alguno de los personajes representados? ¿Qué reacciones observó, tanto en la comunicación verbal y no verbal, que lo llevaron a identificar esa emoción?
5. Cierre: Se le pedirá a dos estudiantes que expresen las ideas más importantes de lo tratado en la sesión.

6. Evaluación: Los estudiantes expresan las emociones que lograron identificar como audiencia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abarca, S. (1996). La investigación interpretativa. **Recopilación de la charla dirigida a los y las estudiantes de la Licenciatura en Psicopedagogía.** Material mimeografiado. Heredia, Costa Rica: UNA.

Alpízar, N. y Villagra, A. (2003). **Inteligencia emocional y resiliencia: un reto para la intervención del trabajo social en la región central de occidente, con padres y madres de niños y niñas abusados sexualmente.** Tesis para optar por el grado de Licenciatura en Trabajo Social. San José, Costa Rica: U.C.R.

Alvarado, M. (2000). **Inteligencia Emocional y Resiliencia: Recursos efectivos para los estudiantes universitarios con discapacidad visual.** Tesis presentada para obtener el grado de Licenciatura en Psicología. Escuela de Psicología. San José, Costa Rica: U.C.R.

Álvarez, M. (2001). **Diseño y evaluación de Programas de Educación Emocional.** Editorial Praxis. Barcelona, España.

Andrade, X. (1999). **Construcción y validación de una prueba para medir Inteligencia Emocional.** Tesis presentada para obtener el grado de Licenciatura en Estadística. Escuela de Estadística. San José, Costa Rica: U.C.R.

Bagnarello, M. (2002). **Estudio correlacional de inteligencia emocional y aprendizaje operatorio desde Piaget en la Escuela Saint Paul.** Informe final del proyecto de graduación para optar por el grado de Maestría en Psicopedagogía. San José, Costa Rica: U.N.E.D.

Barrantes, E. (2005) Investigación: **Un camino al conocimiento, un enfoque cualitativo y cuantitativo.** San José, C.R. EUNED.

Benavides, A y otras. (2002). **Necesidades percibidas en los alumnos docentes y padres en relación con los componentes de la teoría de la Inteligencia Emocional y su aplicación en el aula de preescolar.** Tesis presentada para obtener el grado de Licenciatura en Educación Básica. Centro de Investigación y Docencia en Educación. Heredia, Costa Rica: UNA.

Bisquerra, R. (2001). **Educación Emocional y Bienestar.** Editorial Praxis. Barcelona, España.

Bolaños, A y Mora, M. (1999). **Actividad física recreativa y estado emocional que presentan los adultos mayores de cincuenta y cinco a setenta y cinco años de edad de dos grupos gerontólogos del área central (San José y Heredia).** Tesis para optar por el grado de Licenciatura en Ciencias del Deporte. Heredia, Costa Rica: U.N.A.

Brenes, M y Solano, M. (2005). **Descripción de la Inteligencia Emocional en las madres e hijos que integran la “Fundación para el Hambriento” en Los Guido de Desamparados.** Tesis para optar por el grado de Licenciatura en Psicología. San José, Costa Rica: FIDELITAS.

Brenes, J. (2000). **Aplicación de un plan de trabajo para el área de ejecución instrumental (flauta dulce) para quinto grado (II ciclo) de la Educación General Básica desde un enfoque pedagógico emocional.** Tesis presentada para obtener el grado de Licenciatura en Educación Musical. Centro de Investigación y Docencia en Educación y Extensión Artística. Heredia, Costa Rica: U NA.

Calvo, N y Robles, N (2000). **Inteligencia Emocional: estudio sobre el conocimiento y las actitudes de maestras de escuelas públicas hacia su intervención.** Tesis para optar por el grado de Licenciatura en Psicología. San José, Costa Rica: U.C.R.

Casas, G. (2001). **“La Inteligencia emocional”.** Conferencia Transcrita. San José Costa Rica.

Castro, E. (2002). **Modelo socioeducativo para el desarrollo de la Inteligencia Emocional con adolescentes que asisten a la consulta externa del Hospital Nacional Psiquiátrico.**

Práctica Dirigida para obtener el grado de Licenciatura. Escuela de Trabajo Social. San José Costa Rica: U.C.R.

Centro Nacional para el Desarrollo de la Mujer y la Familia. (1998). **Maternidad y Paternidad: Las Dos Caras del Embarazo Adolescente.** Fondo de Población de las Naciones Unidas. Centro Nacional para el Desarrollo de la Mujer y la Familia Colección Temática N° 10. San José, Costa Rica.

Chavarría, A. (2005). **Propuesta Curricular para los niños y niñas de I ciclo de una escuela de atención prioritaria, basado en el modelo de aprendizaje social y emocional.** Tesis presentada para obtener el grado de Licenciatura en Educación Básica. Centro de Investigación y Docencia en Educación. Heredia, Costa Rica: U.N.A.

Chaverría, G. y Navarro, T. (2002). **Propuesta del programa para la atención a la diversidad educativa basado en las teorías de las Inteligencias Múltiples y la Inteligencia Emocional: Un modelo de apoyo metodológico al proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula.** Tesis presentada para obtener el grado de Licenciatura en Psicología. Escuela de Psicología. . San José Costa Rica: U.C.R.

Colom, R. (1998). **Capacidades humanas.** Madrid, España: Editorial Pirámide.

Colás, M y Buendía, L. (1994). **Investigación Educativa.** Sevilla, España: Editorial Alfar.

Contreras, I. (1996). La investigación en el aula en el marco de la investigación cualitativa en Educación: una reflexión acerca de sus retos y posibilidades. **Educación.** 20 (1) 109-125.

De Lemos, G. (2001). **La relación entre la Inteligencia Emocional y la Inteligencia Racional con el aprendizaje significativo de la física en los estudiantes de undécimo año del Liceo León Cortés Castro.** Tesis para obtener el grado de Licenciatura. Departamento de Física. Facultad de Ciencias Exactas y Naturales. Heredia, Costa Rica: U.N.A.

Fallas, V. y Mora, O. (1992). **Tipo de apoyo social que manifiestan tener los padres con hijos con discapacidad en transición de la etapa de formación profesional al mundo de trabajo.** Tesis para optar por el grado de Licenciatura en Ciencias de la Educación con énfasis en Orientación. San José, Costa Rica: UCR.

Fernández, K. (2005). **Características de la Inteligencia Emocional en niños y niñas con talento en las áreas lingüísticas y lógico matemática.** Tesis presentada para obtener el grado de Licenciatura en Psicología. Escuela de Psicología. . San José Costa Rica: U.C.R.

Fernández, P. (2001). **El desarrollo de la inteligencia emocional dentro de currículo de la educación preescolar.** Tesis presentada para obtener el grado de Licenciatura en Ciencias de la Educación Preescolar con énfasis en Administración de los Centros de Educación Preescolar. San José Costa Rica: U.C.R.

Gardner, H. (1995). **Inteligencias Múltiples. La Teoría en la Práctica.** Barcelona: Paidós.

Goleman, D. (1995). **La inteligencia emocional.** Javier Vergara Editor. México.

Goleman, D. (1996). **La inteligencia emocional.** Barcelona: Kairós.

González, M y López M. (2005). **Inteligencia emocional.** Tomo I. Bogotá, Colombia: Ediciones Gamma.

Güell, M y Muñoz, J. (2000). **Desconóctete a ti mismo. Programa de alfabetización emocional.** Editorial Paidós. Barcelona, España.

Jiménez, D.L. (2004). **La Inteligencia Emocional: Un recurso efectivo en la prestación de servicios de calidad en las Bibliotecas Universitarias.** Maestría en Bibliotecología. SEP. San José Costa Rica: U.C.R.

López, K y otras (2005). **Fortaleciendo mis emociones positivas y potenciando mi desarrollo humano: Una propuesta metodológica desde el trabajo social con adolescentes de educación secundaria (el caso de los/las estudiantes de octavo año del_Colegio Gregorio Ramírez de Alajuela).** Proyecto de Graduación para obtener el grado de Licenciatura. Escuela de Trabajo Social. Sede del Occidente. San José Costa Rica: U.C.R.

López, M. (2003). **Elaboración y aplicación de un programa de alfabetización emocional para el tratamiento de la depresión en cuatro niños y niñas de cuatro y cinco años de edad de la zona de Alajuela.** Tesis para optar por el grado de Licenciatura en Psicología. San José, Costa Rica: U.C.R.

Marenco, G. y otras. (2005). **La influencia de la inteligencia emocional en los resultados académicos de los estudiantes de un quinto grado de la Escuela Estado de Israel.** Informe final del proyecto de graduación para optar por el grado de maestría en Psicopedagogía. San José, Costa Rica: UNED.

Martin, D. y Boeck, K. (2000). **Qué es Inteligencia emocional.** Argentina: Edaf.

Mena, K. (2005). **Inteligencia Emocional y su importancia como una herramienta de apoyo en la búsqueda de soluciones de algunas situaciones que viven un grupo de alumnos y**

alumnas de sexto grado de la escuela Monterrey en Vargas Araya. Tesis para optar por el grado de Licenciatura en Psicología. San José, Costa Rica: FIDELITAS.

Montenegro, L. y otras (2001). **Modelo de aplicación de la Inteligencia Emocional: Una opción para mejorar la calidad de vida de las ciudadanas de oro de la sucursal urbana de Desamparados.** Práctica Dirigida para obtener el grado de Licenciatura. Escuela de Trabajo Social. . San José Costa Rica: U.C.R.

Montero, M. (1983). **La investigación cualitativa en el campo educativo.** Boletín CEIME N° 20. Proyecto multinacional de Investigación Educativa, PREDE/O.E.A, San José, Costa Rica.

Naranjo, M. (2004) **Estrategias para la orientación de la niñez.** San José, C.R.: Editorial de la Universidad de Costa Rica.

Portugá, S. y Cruz, E. (1999) **Inteligencia emocional.** Universidad Virtual del Sistema Tecnológico Monterrey. México.

Rizo, W. (1997). **De regreso a casa.** Colombia: Norma.

Roche, R y Sol, N. (1998) **Educación prosocial de las emociones, valores y actitudes positivas para adolescentes en entornos familiares y escolares.** Barcelona, España: BLUME.

Sánchez, K. (2001). **Las relaciones afectivas entre niños y niñas en edad escolar.** Tesis presentada para obtener el grado de Licenciatura en Educación Básica. Centro de Investigación y Docencia en Educación. Heredia, Costa Rica: UNA.

Steiner, C. (1998) **La Educación Emocional.** Argentina: Grupo Zeta.

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

Taylor, S. Y Bogdan, R. (1992). **Introducción a los métodos cualitativos de investigación**. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Paidós.

Vargas, N. (2003). **Relación entre aptitudes personales y sociales propias de la Inteligencia Emocional y el rendimiento académico en niños y niñas de 11 años de edad**. Tesis presentada para obtener el grado de Licenciatura en Psicología. Escuela de Psicología. . San José Costa Rica: U.C.R.

Páginas Web consultadas

Begoña. (2003). **Dirigir y Educar con Inteligencia Emocional**. Ponencia del VII Congreso de Educación y Gestión. De Rincón en Rincón Revista digital ISSN 1576-8651 Monográficos. Consultada el 12-08-2006, de http://www.infantil.profes.net/especiales2.asp?id_contenido=40624.

Cortese, A. (s.f). **El peso del coeficiente intelectual y el coeficiente emocional en la realización personal**. Consultada el 18-07-2006, de <http://www.inteligencia-emocional.org/investigaciones/elpesodelcocienteintelectual.htm>.

Cortese, A. (s.f). **Competencias emocionales**. Consultada el 03-07-2006, de <http://www.inteligencia-emocional.org>

Extremera, N y Fernández, P. (2004). **El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas**. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 6 (2). <Http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-extremera.html>.

Fernández, P y otros. (1997). **Cultura, Inteligencia Emocional percibida y ajuste emocional: un estudio preliminar.** Revista Electrónica de Motivación y Emoción (<http://reme.uji.es/articulos/afernp9912112101/texto.htm1>)

Madrid, N. (s.f.) **La autorregulación emocional como elemento central de la Inteligencia emocional.** Consultada el 03-07-2006, de <http://www.psicologia-online.com>.

ANEXOS

ANEXO N° 1**GUÍA PARA LOS GRUPOS FOCALES DIRIGIDO A LOS ESTUDIANTES DE QUINTO****GRADO**

1. ¿Qué son las emociones?
2. ¿Cuáles emociones conocen?
3. ¿Cuáles emociones han experimentado en la clase?
4. ¿Qué sucede cuando se sienten tristes en la clase o en la escuela?:
 - ¿Qué hacen?
 - ¿Buscan a alguien con quien hablar? ¿Quién?
5. ¿Qué sucede cuando les pasa algo en la escuela que los enoja mucho?
6. Cuando se presenta un problema en la clase, ¿qué hacen ustedes? ¿Qué hace la maestra?
7. ¿Hay algún momento en la clase en que pueden expresar cómo se sienten?
8. ¿En la clase pueden hablar con libertad de cómo se sienten?
9. ¿Les ayuda la maestra a conocer las emociones que experimentan? ¿Cómo?
10. ¿En la clase sacan tiempo para descubrir las emociones y reacciones que ustedes tienen?
11. ¿Los ayuda la maestra a comprender por qué se sienten de determinada manera? ¿A diferenciar con claridad entre una emoción y otra?
12. ¿Le comunican a la maestra sus sentimientos y emociones?
13. ¿La maestra les comunica o les dice sus sentimientos o emociones? Por ejemplo, estoy enojada porque...
14. Cuando reacciono impulsivamente (gritado o insultado), ¿qué les dice la maestra?

ANEXO N° 2

ENTREVISTA CON LA MAESTRA

1. ¿Qué son emociones para usted?
2. ¿Cuáles emociones experimentan los niños y las niñas de su clase con mayor frecuencia?
3. ¿Qué sucede más: ellos le comunican sus emociones o usted las percibe?
4. ¿Cuando usted percibe a un niño triste/alegre/enojado u otro, qué hace normalmente?
5. ¿Cuáles son las emociones que usted como maestra experimenta más?
6. ¿Cómo reacciona usted cuando está triste/enojada/decepcionada/entusiasmada/feliz?
7. ¿Cuál es la diferencia para usted entre sentirse enojada y decepcionada?
8. ¿Qué importancia le atribuye usted al manejo de las emociones en el aula?
9. En la clase, ¿realiza actividades para que los estudiantes conozcan y expresen sus emociones?

ANEXO N° 3

GUÍA DE OBSERVACIÓN A LA MAESTRA

Aspectos que podemos observar en el aula:

- -El manejo de sus propias emociones en el aula (si expresa o no adecuadamente sus emociones, si controla o no sus estados de ánimo, si muestra o no conductas asertivas, si es o no responsable de sus propias emociones, es decir, si culpa o no a los y las estudiantes).
- Actitudes cotidianas: como por ejemplo la manera de saludar a los y las estudiantes, llamarles la atención, estímulos y motivación que promueve en el aula.
- Comunicación no verbal y verbal de la maestra (gestos, tono de voz, posturas, expresiones de afecto, enojo y otras).
- La manera en que son resueltos los conflictos en el aula.
- Manejo de la disciplina en el aula y del grupo.
- Modelado de emociones y sentimientos por parte de la maestra.
- Reconocimiento de emociones y sentimientos propios, por ejemplo: me siento enojada porque...
- Si utiliza o no estrategias para promover el conocimiento y el manejo de las propias emociones de los y las estudiantes en el aula.
- Si la maestra reconoce emociones y sentimientos en los y las estudiantes.
- Muestra empatía y capacidad de escucha.

ANEXO N° 4**GUÍA DE ENTREVISTA INDIVIDUAL A ESTUDIANTES**

- 1- ¿Qué es una emoción?
- 2- ¿Recuerdas una emoción que hayas experimentado últimamente?
- 3- Describe brevemente la situación que ha originado la emoción.
- 4- ¿Cómo te has sentido?
- 5- ¿Has observado alguna reacción en tu cuerpo?
- 6- ¿Qué has hecho al experimentar esta emoción? ¿Cómo te has comportado?
- 7- ¿Cómo llamarías a esta emoción?
 - **Reconocimiento de emociones:** enojo, miedo, tristeza, alegría, vergüenza, culpabilidad, envidia, frustración, ansiedad y otras.
- 8- ¿Qué es el enojo?
- 9- ¿Qué significa sentirse enojado?
- 10- ¿Te has sentido enojado o enojada alguna vez?
- 11- ¿Cuándo fue? ¿Qué sucedió exactamente?
- 12- ¿Observaste alguna reacción en tu cuerpo?
- 13- ¿Cuánto tiempo duró esta emoción?
- 14- ¿Qué has hecho al experimentar el enojo? ¿Cómo te comportaste?
- 15- ¿Qué cosas te ponen feliz/triste/enojado...
- 16- ¿Cuál es la diferencia entre sentirse enojado, decepcionado o frustrado?

ANEXO N° 5

**CUESTIONARIO PARA APLICARLO A LOS Y LAS ESTUDIANTES
DE QUINTO GRADO ^(*)**

Instrucciones para responder al cuestionario:

Este cuestionario no es un examen. El objetivo es conocer cómo reaccionas ante diferentes situaciones. La información que se te pide es confidencial. Marca con una equis la (s) respuesta (s) que mejor te describe. Por favor contesta con honestidad.

Edad: _____

Sexo: F___ M___

¿CÓMO REACCIONAS SI TE ENCUENTRAS EN ESTA SITUACIÓN...?**1- Un compañero o compañera te hizo una broma pesada:**

- a- Lloro o le grito a él (ella) o a los demás.
- b- Me quedo callado (a) y me aísló.
- c- Hablo con mi compañero, le digo que no me gustan las bromas y que no lo vuelva a hacer.
- d- Agredo físicamente o de palabra a los demás.
- e- Respiro profundamente para no actuar sin pensar.
- f- Otro _____

2- Lllaman o citan a tu papá y mamá a la escuela:

- a- Me paralizó y no soy capaz de reaccionar.
- b- Empiezo a gritar y a llorar sin parar.
- c- Trato de pasar desapercibido (a) o me escondo.
- d- Trato de tranquilizarme y espero a que mi papá y mi mamá hablen conmigo.
- e- Empiezo a pensar que esto me traerá consecuencias.
- f- Otro _____

3- Molestan a tus amigos (as) en la escuela:

- a- Lloro y les grito a los que están molestando
- b- Me quedo callado y me aílo.
- c- Me tranquilizo y les digo que no está bien que molesten
- d- Agredo físicamente o de palabra a los demás.
- e- Respiro profundamente para no actuar sin pensar.
- f- Otro_____

4- Tienes que presentar un examen:

- a- Me paralizó y no soy capaz de reaccionar.
- b- Empiezo a gritar y a llorar sin parar.
- c- Me tranquilizo y contesto la prueba.
- d- No puedo hacer nada sin estar acompañado (a).
- e- Aunque estoy confundido (a) soy capaz de pedir ayuda a la maestra.
- f- Otro_____

5- Te golpea un niño en la escuela:

- a- Lloro y le grito a él o a los demás.
- b- Lloro para descansar y después me pasa.
- c- Me quedo callado (a) y me aílo.
- d- Aprieto los puños y le pego.
- e- Respiro profundamente para no actuar sin pensar y busco ayuda de la maestra u otro adulto.
- f- Otro_____

6- Te ganas un premio en la escuela:

- a- Estoy tan feliz que se me olvida todo.
- b- Cuando estoy feliz tengo ganas de hacer cosas.
- c- Estoy tan feliz que grito y salto hasta irritar a los demás.
- d- Cuando estoy feliz hago sentir bien a los demás.
- e- Estoy tan feliz que digo lo que sea sin medir las consecuencias.
- f- Otro _____

7- Te acusan de algo que no hiciste:

- a- Lloro o grito.
- b- Lloro para descansar y después me pasa.
- c- Me quedo callado y me aíblo.
- d- Culpo a los demás.
- e- Respiro profundamente para no actuar sin pensar
y explico por qué yo no soy el responsable.
- f- Otro _____

8- Estás castigado y la maestra te prohíbe salir al recreo:

- a- Lloro largamente y no quiero hablar con nadie.
- b- Me siento enojado con la maestra.
- c- Siento que nadie me quiere.
- d- Lloro un poco y después me calmo.
- e- Pienso el porqué de esta consecuencia.
- f- Otro _____

9- Sientes que eres rechazado o rechazada:

- a- Lloro largamente y no quiero hablar con nadie.
- b- Lloro un poco y busco alguna compañía.
- c- Siento que nadie me quiere.
- d- Lloro un poco y después me calmo.
- e- Busco a la maestra o a mi papá o mamá para hablar de cómo me siento.
- f- Otro_____

10- Vas de paseo con tus compañeros y compañeras de clase:

- a- Estoy tan feliz que se me olvida todo.
- b- Tengo ganas de hacer cosas.
- c- Estoy tan feliz que grito y salto hasta irritar a los demás.
- d- Cuando estoy feliz hago sentir bien a los demás.
- e- Estoy tan feliz que digo lo que sea sin medir las consecuencias.
- f- Otro_____

11- Se te daña tu cuaderno, lapicero u objeto favorito.

- a- Lloro y no quiero hablar con nadie.
- b- Me siento triste o enojado (a).
- c- No quiero hacer nada en la casa ni en la escuela.
- d- Lloro un poco y después me calmo.
- e- Me duele pero sigo adelante.
- f- Otro_____

12- Te quedas solo o sola en la oscuridad.

- a- Me paralizó y no soy capaz de reaccionar.
- b- Empiezo a gritar y a llorar sin parar.
- c- A veces lloro pero puedo salir adelante.
- d- Aunque estoy confundido (a) soy capaz de pedir ayuda.
- e- Soy capaz de encontrar la persona que me pueda ayudar.
- f- Otro _____

13- Termina una amistad importante para ti en la escuela.

- a- Lloro largamente y no quiero hablar con nadie.
- b- Lloro un poco y busco compañía.
- c- Siento que nadie me quiere.
- d- Lloro un poco y después me calmo.
- e- Busco algún (a) amigo (a) cercano (a).
- f- Otro _____