

**UNIVERSIDAD POLITÉCNICA SALESIANA**

**SEDE CUENCA**

**CARRERA DE PEDAGOGÍA**

Tesis previa a la obtención del título  
de Licenciada en Ciencias de la  
Educación

**“ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS PARA FORTALECER LA  
INTELIGENCIA EMOCIONAL DE LOS ESTUDIANTES DE 4TO  
AÑO DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA DE LA ESCUELA  
“RICARDO MUÑOZ CHÁVEZ” EN EL ÁREA DE CIENCIAS  
SOCIALES, AÑO LECTIVO 2014-2015”**

**AUTORA:**

Diana Rocío Verdugo Morocho

**DIRECTOR:**

Lcdo. Gerardo Guerrero M.

Cuenca, Ecuador

2015


**Lic. Gerardo Guerrero Muñoz**

**DIRECTOR DE TESIS**

**CERTIFICA:**

Que la presente Tesis de Licenciatura, cuyo tema es: **“ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS PARA FORTALECER LA INTELIGENCIA EMOCIONAL DE LOS ESTUDIANTES DE 4TO AÑO DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA DE LA ESCUELA RICARDO MUÑOZ CHÁVEZ EN EL ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES, AÑO LECTIVO 2014-2015”**,ha sido revisado y se ajusta a las normas requeridas por la Carrera de Pedagogía de la Universidad Politécnica Salesiana, por consiguiente se autoriza su presentación.

Cuenca, marzo del 2015.

  
**Lic. Gerardo Guerrero Muñoz**  
**DIRECTOR DE TESIS**

## **DECLARATORIA DE RESPONSABILIDAD**

Los conceptos desarrollados, análisis realizados y las conclusiones del presente trabajo, son de exclusiva responsabilidad de la autora.

A través de la presente declaración sedemos los derechos de propiedad intelectual correspondiente a este trabajo a la Universidad Politécnica Salesiana, según lo establecido por la Ley de Propiedad Intelectual, por su reglamento y por su normativa institucional vigente.

Cuenca, marzo 20 de 2015

f) 

Diana Rocío Verdugo Morocho

C.I.: 0103802831

## **DEDICATORIA**

Este trabajo lo dedico a mis familiares, amigos a mis padres quienes han sido el pilar fundamental para poder superarme.

*Diana Verdugo*

## **AGRADECIMIENTO**

Agradezco a Dios a la Universidad, y a mi tutor de tesis, que me ha guiado mucho en mi trabajo.

*Diana Verdugo*

## ÍNDICE

<b>PORTADA</b> .....	i
<b>DECLARATORIA DE RESPONSABILIDAD</b> .....	iii
<b>DEDICATORIA</b> .....	iv
<b>AGRADECIMIENTO</b> .....	v
<b>ÍNDICE</b> .....	vi
<b>ABSTRACT</b> .....	vii
<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	8
<b>CAPÍTULO I</b> .....	12
<b>1.1. Historia del plantel</b> .....	12
<b>1.2. Planificación estratégica del plantel</b> .....	14
<b>1.2.1. Visión institucional</b> .....	14
<b>1.2.2. Misión institucional</b> .....	14
<b>1.2.3. Objetivos de la institución</b> .....	14
<b>1.3. Planta docente</b> .....	15
<b>1.3. El estudiantado</b> .....	25
<b>1.4. Infraestructura</b> .....	25
<b>CAPITULO II</b> .....	26
<b>INTELIGENCIA EMOCIONAL</b> .....	26
<b>2.1. La inteligencia emocional</b> .....	26
2.1.1. Antecedentes.....	26
2.1.2. Definición.....	29
2.1.3. Características.....	31
2.1.3. Inteligencia emocional en la escuela.....	32
<b>2.2. Desarrollo evolutivo en los niños</b> .....	37
2.2.1. Las etapas evolutivas en la niñez.....	37
2.2.2. La etapa evolutiva de 8 a 9 años.....	41
2.2.3. La inteligencia emocional en niños de 8 a 9 años.....	42
2.2.4. Estrategias metodológicas para fortalecer la inteligencia emocional.....	43
2.2.5. La comunicación.....	45
2.2.6. El aprendizaje vicariante.....	47
<b>CAPÍTULO III</b> .....	50
<b>ANÁLISIS ESTADÍSTICO</b> .....	50
<b>3.1. Método</b> .....	50
<b>3.2. Técnicas</b> .....	50
<b>3.3. Instrumentos de investigación</b> .....	51
<b>3.4. Población y Muestra</b> .....	51

<b>3.5. Encuestas a estudiantes y docentes</b> .....	51
3.5.1. Encuesta a estudiantes.....	51
3.5.2. Encuesta a docentes .....	75
<b>CAPÍTULO IV</b> .....	92
<b>ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL</b> .....	92
<b>4.1. Justificación de la propuesta</b> .....	92
<b>4.2. Estrategias metodológicas</b> .....	94
4.2.1. Estrategias de autoconocimiento.....	94
4.2.2. Estrategias de empatía.....	96
4.2.3. Estrategias de regulación emocional.....	99
4.2.4. Estrategias para potencializar habilidades sociales.....	100
4.2.5. Estrategias de fortalecimiento de la automotivación .....	103
<b>4.3. Evaluación de la propuesta</b> .....	106
<b>CONCLUSIONES</b> .....	109
<b>RECOMENDACIONES</b> .....	111
<b>BIBLIOGRAFÍA</b> .....	112
<b>ANEXOS</b> .....	117

## **RESUMEN**

El presente estudio busca implementar estrategias educativas para fortalecer la inteligencia emocional de los estudiantes. Se plantean actividades como la formulación de los postulados teóricos sobre la influencia de las prácticas docentes en el fortalecimiento de dicha inteligencia. El trabajo es experimental, prospectivo y longitudinal.

## **ABSTRACT**

This study seeks to implement educational strategies to strengthen the emotional intelligence of students. Activities such as the formulation of the theoretical postulates about the influence of teaching practices in strengthening intelligence that arise. The work is experimental, prospective and longitudinal.



## INTRODUCCIÓN

En la actualidad la educación no debe limitarse únicamente a la transmisión de contenidos teóricos, sino que, debe brindar a los niños y niñas aspectos extra académicos que ayuden a la formación integral del educando; en este sentido, la inteligencia emocional contribuye en gran medida a que el o la estudiante, a través del control y manejo de sus emociones, pueda tener un alto grado de paciencia, ser más participativos en clase y generar empatía entre todos los actores de la educación.

En el caso la Escuela “Ricardo Muñoz Chávez”, particularmente en los años de Educación General Básica, se ha podido observar, de momento, que los niños se muestran inseguros frente a su relación con los compañeros de clase, además demuestran cierta incomodidad cuando se trata de participar en la clase, lo cual influye en su proceso de adaptabilidad a la escuela. Por estas razones, resulta necesario que la inteligencia emocional deba fomentarse desde los propios centros educativos.

En tal sentido, empezar desde una temprana edad resulta un aspecto positivo para incidir tanto dentro del hogar como en la escuela, esto significa que, mientras se eduque a los niños en relación a la inteligencia emocional a menor edad, mayor será el resultado; en la escuela se debe estimular la inteligencia emocional brindando un espacio de amor y comprensión, además de incentivar a que exista un clima favorecedor, todos estos aspectos contribuyen al desarrollo de la inteligencia emocional, dándole a los niños una verdadera formación integral que no se limita al plano académico sino que trasciende y contribuye al plano social y afectivo.

Por su parte, la inteligencia emocional es una teoría novedosa que ha sido introducida recientemente dentro de la educación, por esta razón este término ha resultado desconocido para la mayoría de personas; en tal sentido, habrá que entenderlo de la siguiente manera: “El concepto de inteligencia emocional alude a una competencia o habilidad caracterizada por la adecuada gestión de las emociones propias y ajenas...” (Casado, 2009, pág. 16). Por su parte, la noción de gestión hace referencia al control y el manejo que se tiene sobre las propias emociones; esta capacidad de poner más atención a nuestras emociones resulta muy positivo en

cualquier aspecto de la vida humana, pero tiene un mayor peso dentro del ámbito educativo, ya que, puede influir determinadamente sobre la salud mental del estudiante y con ello lograr un equilibrio psicológico que puede afectar el rendimiento académico de los educandos.

Por esta razón, es fundamental que en la educación actual se preste mayor atención a este tipo de inteligencias, puesto que, ayuda al estudiante a equilibrar sus emociones y por consiguiente, contribuye a su formación académica y social; resulta necesario entonces que tanto docentes como padres de familia vean a la inteligencia emocional no simplemente como una tendencia pedagógica novedosa, sino como una finalidad pedagógica que puede contribuir enormemente al proceso de enseñanza y aprendizaje, en este sentido: “Goleman plantea la importancia de enseñar la inteligencia emocional en los colegios, para que los niños tengan la oportunidad de adquirir habilidades que les ayudará a combatir mejor la depresión, los trastornos alimenticios... y otras trampas que pueden sabotear al estudiante más prometedor...” (Armstrong, 2001, pág. 147)

Con respecto al tema de la Inteligencia Emocional en nuestro país no se han realizado muchas investigaciones, ya que persiste en el medio educativo ecuatoriano una actitud renuente e inclusive incrédula a aceptar la existencia de este tipo de inteligencia, esto se debe principalmente a la falta de conocimiento que se tiene en relación a esta temática, entre los pocos trabajos que se han realizado en relación a este tema se encuentran tesis de graduación de tercer nivel de diferentes universidades tales como la Universidad Católica del Ecuador o de la Universidad Técnica de Ambato en las que realizan un estudio investigativo acerca de la incidencia de la inteligencia emocional en el desarrollo comportamental de los y niñas de las escuelas. En lo que se refiere a la ciudad de Cuenca de igual manera los estudios son reducidos, y se inclinan más a la inteligencia emocional pero desde la perspectiva laboral; en este sentido, la Universidad Politécnica Salesiana, sede en Cuenca, dispone de trabajos de tesis para una titulación de tercer grado en relación a la inteligencia emocional.

Este panorama de indiferencia debido a la ausencia de trabajos de investigación relacionados a la Inteligencia Emocional en nuestro medio educativo, ha provocado

que no exista información y peor aún textos, libros o manuales en los cuales se señale la importancia de este tipo de inteligencia y la manera en la cual se la debe estimular dentro del aula de clases. Por lo que el presente trabajo de investigación intenta brindar un aporte sustancial hacia esta temática por medio de la implementación y consiguiente aplicación de una serie de estrategias metodológicas que contribuyan a fortalecer la inteligencia emocional de los estudiantes de 4to año de Educación General Básica de la Escuela “Ricardo Muñoz Chávez”, año lectivo 2014-2015.

La presente propuesta de intervención surge del interés por dar una solución a los problemas detectados en la Escuela “Ricardo Muñoz Chávez”, donde los niños de 4to año de EGB se muestran inseguros frente a su relación con los compañeros de clase, además demuestran cierta incomodidad cuando se trata de participar en la clase, lo cual influye en su proceso de adaptabilidad a la escuela. En tal sentido se ha planteado como objetivo principal implementar estrategias educativas para fortalecer la inteligencia emocional de los estudiantes. Para su cumplimiento se han planteado ciertas actividades como la formulación de los postulados teóricos sobre la influencia de las prácticas docentes en el fortalecimiento de la inteligencia emocional, la descripción del rol docente en el desarrollo de la inteligencia emocional, el análisis de la etapa evolutiva de los niños de 8 a 9 años de edad, la aplicación de los instrumentos de investigación en docentes y estudiantes, así como la observación del comportamiento de los estudiantes y el diseño, implementación y evaluación de las estrategias educativas. El presente trabajo es de tipo experimental, prospectivo y longitudinal.

Los objetivos específicos del presente estudio son:

- Formular los principales postulados teóricos sobre la influencia de los efectos que pueden tener ciertas prácticas docentes en el fortalecimiento de la inteligencia emocional.
- Describir los roles de los docentes así como su influencia en el desarrollo de la inteligencia emocional.
- Analizar la etapa evolutiva de los niños de 8 a 9 años de edad.
- Aplicar encuestas a los docentes y estudiantes de 4tos años de Educación General Básica de la Escuela “Ricardo Muñoz Chávez”.

- Observar el comportamiento de los niños y niñas de los 4tos años de EGB a través de un registro de observación.
- Diseñar una serie de estrategias metodológicas para fortalecer la inteligencia emocional en los estudiantes de 4to año de EGB de la escuela “Ricardo Muñoz Chávez”.

Para cumplir cada uno de los objetivos señalados se aplicará una metodología de tipo bibliográfico, la cual será empleado para la sustentación teórica de todo el proyecto a través de la revisión de las fuentes bibliográficas y lincográficas extraídas de libros, revistas científicas y estudios académicos actualizados; deductivo, puesto que en base a los resultados parciales arrojados por las encuestas, entrevistas y fichas de observación se podrá obtener una visión general de la situación por la que atraviesan los estudiantes de 4to año de EGB de la Escuela “Ricardo Muñoz Chávez” de la ciudad de Cuenca en el aspecto emocional y afectivo, y a partir de dicho conocimiento estaremos en la capacidad de diseñar un manual de estrategias educativas que sirva para solucionar las falencias detectadas. Finalmente se aplicará el método analítico-sintético, procediéndose a analizar los resultados derivados de los instrumentos de investigación y posteriormente se sintetizarán los hallazgos a manera de conclusiones de toda la investigación.

## CAPÍTULO I

### LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA

#### 1.1. Historia del plantel

En el Barrio de Totoracocha de la ciudad de Cuenca no contaba con una Institución Educativa de Primaria, para recibir educación los niños de este sector debían caminar a las escuelas del centro de la urbe, pues el transporte era muy deficiente; por ello, la Dirección de Educación, crea un Escuela el 15 de septiembre de 1968, con el nombre Ricardo Muñoz Chávez, satisfaciendo de esta manera la petición de moradores como Alejandro Freire, Miguel Prieto, y Luis Rivas, entre otros, vecinos de la Ciudadela Tosí.

El Primer Año Lectivo de la naciente Escuela, se inició el 1 de noviembre de 1968, para lo cual recibieron donaciones de pizarrones y el Sr. Miguel Prieto colaboró prestando su domicilio durante un año en forma gratuita. Se trataba de una pequeña casa, no apropiada para local escolar, pero allí tuvieron que acomodarse los 180 alumnos y los seis maestros que iban a laborar (Ciudadela Tosí).

El acto inaugural estuvo presidido por el Señor Director de Educación, Don Saúl T. Mora y la bendición del local a cargo del Padre Guillermo Andrade, párroco de San Blas (en ese entonces pertenecíamos a la parroquia de San Blas). Firma como Director encargado, el Sr. Carlos Orellana. El primer Presidente del Comité de Padres de Familia fue el Señor Francisco Cabrera, Vicepresidente el Sr. Víctor Castro y Presidente de honor el Sr. Alejandro Freiré. El Personal Docente estuvo conformado por los siguientes educadores: Sr. Carlos Orellana, Bolívar Jara Freiré, Ramiro Guerrero y las Sras. Clara Bravo, Mercedes Pesantez y Susana Zamora.

El 16 de marzo de 1969, fue nombrada como Directora Titular la Sra. Bertha Arias de Jijón la misma que gestionó un terreno por parte de la Ilustre Municipalidad para la construcción del local; se solicitó la ayuda del Consejo Provincial y el Ministerio de Educación. El 24 de junio de 1969, el Ministerio de Educación por resolución 20-4-3 en forma oficial nómina al plantel como "RICARDO MUÑOZ CHÁVEZ" en honor a un ilustre cuencano, por su dilatada trayectoria en el campo de la Educación y el servicio a la comunidad.

El 22 de diciembre de 1969, estando de Alcalde de la ciudad de Cuenca, el Dr. Ricardo Muñoz Chávez, dona un terreno de 5.080m<sup>2</sup> mediante escritura pública, para la construcción del Local. Este terreno estaba ubicado al frente de la Urbanización del B.E.V., en la cual con gestión de los directivos y padres de familia, tanto al Ministerio de Educación, como al Departamento de Construcciones, luego de recibir una serie de donaciones económicas de la comunidad, especialmente los moradores de la Ciudadela Tosí, en el año 1972 se dio inicio a la construcción del edificio.

Mientras tanto la Escuela pasa a funcionar en la casa del Sr. Víctor Andrade, al frente de lo que hoy es el Colegio Herlinda Toral. Para el año 1973 se inauguró el local Propio del Plantel, entregando preseas y acuerdos a personas e Instituciones que colaboraron para la construcción del mismo. Estuvo de Directora la Sra. Rosa Molina de Jara, como Presidente del Comité de Padres de Familia el Sr. Luis Andrade y como Secretario el Sr. José León Cárdenas.

La Sra. Rosa Molina de J. estuvo al frente de la Institución hasta el año de 1989, demostrando verdadera mística profesional; el alumnado aumentó considerablemente, por esa razón en el año de 1985, la Dirección de Educación procede a la división del mismo, quedando con el nombre de "Ricardo Muñoz Chávez" la escuela de Niñas que funcionaría con jornada matutina y la otra escuela de varones-llamada "Atenas del Ecuador", con jornada vespertina.

Una vez que se tuvo local propio, las gestiones fueron y vinieron, consiguiéndose importantes obras, como laboratorios de ciencias naturales y computación, servicios higiénicos, aulas, audiovisuales. Del mismo modo el personal fue creciendo y los docentes especializándose en temas relacionados a la pedagogía.

Ha transcurrido más de un cuarto de siglo y la escuela se ha convertido en un emblema para el Barrio Totoracocha pues ha conseguido prestigio en los diferentes campos, a saber: cultural, social, deportivo, etc.

A partir de agosto del 2012, el Establecimiento Educativo se unificó con la escuela Atenas del Ecuador, y quedó con el nombre de Ricardo Muñoz Chávez, con dos secciones, matutina y vespertina. Fue en estas circunstancias que se creó el 8vo año de EGB, lo cual más tarde dio lugar al noveno y décimo años. Luego con la

resolución 03D-DAG2013 se le cambió el nombre por la de Atenas del Ecuador. Posteriormente se gestionó, mediante los ex alumnos de la escuela, para retomar el nombre de Ricardo Muñoz Chávez, el 8 de marzo del 2013.

## **1.2. Planificación estratégica del plantel**

### **1.2.1. Visión institucional**

Ser una institución reconocida por los distintos actores sociales y educativos, con maestros líderes e innovadores, encaminados a la utilización de las nuevas tecnologías, para que nuestros educandos sean capaces de detectar, enfrentar y solucionar desafíos de toda índole, con creatividad, autonomía y ética.

### **1.2.2. Misión institucional**

Somos una institución de Educación Básica, que en sus secciones matutina y vespertina acoge a niños, niñas y jóvenes especialmente de la parroquia Totoracocha y sus alrededores, desarrollando en ellos destrezas y capacidades esenciales para su formación integral, así como la práctica de valores en un ambiente de respeto y solidaridad, brindando una educación de calidad con calidez. Sus profesionales asumen el desafío para hacer frente a los nuevos retos de la inclusión educativa, considerando los diversos grupos de interés académico, sin distinción de credo ni clases sociales; procurando la inserción de nuestros estudiantes, con sentido ético, espíritu crítico-reflexivo y creativo, a una sociedad globalizada.

### **1.2.3. Objetivos de la institución**

- Desarrollar estudiantes con una formación integral, capaces de desenvolverse de forma autónoma en la sociedad.
- Propiciar un ambiente de calidez y armonía basado en el Buen Vivir, sin discriminación de ningún orden social.

Respetar y valorar el interés superior de niños, niñas y adolescentes involucrándolos en el ámbito educativo.

- Brindar una educación basada en el intercambio de conocimientos: culturales, deportivos y tecnológicos.
- Niños, niñas, adolescentes, padres de familia y docentes, participan activamente en la práctica y desarrollo de valores éticos y morales.
- Participar todos los miembros de la comunidad educativa de forma democrática en actividades que beneficien la institución, en un espacio de paz, a través del diálogo, las relaciones de buen trato y afecto.
- Fomentar y practicar una educación integral e inclusiva, acorde a las necesidades de la sociedad.

### 1.3. Planta docente

**Tabla 1. Planta docente**

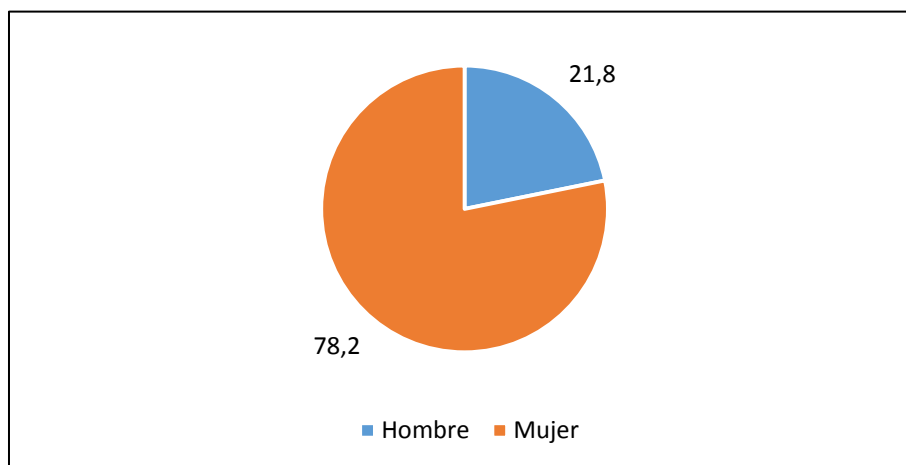
<b>Género</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje válido</b>
Masculino	12	21,8%
Femenino	43	78,2%
Total	55	100,0%

**Fuente:** Escuela “Ricardo Muñoz Chávez”, Planta Docente, 2014

**Elaborado por:** Diana Verdugo



**Gráfico 1. Planta docente**



**Fuente:** Escuela “Ricardo Muñoz Chávez”, Planta Docente, 2014

**Elaborado por:** Diana Verdugo

La mayoría de docentes son mujeres lo cual está conformado por un 78,2%, mientras que el número de profesores varones es del 21,8%.

Como se puede observar la mayoría de docentes son mujeres, y esto quizá puede ser por que las mujeres son maestras por instinto, y muy aparte de esto por la paciencia e imaginación, además, por el mismo hecho de ser madres ya que inculcan muchos valores a sus alumnos, también puede ser por una segunda figura materna que puede tener los alumnos hacia la maestra, hay más confianza de parte de ellos a una mujer.

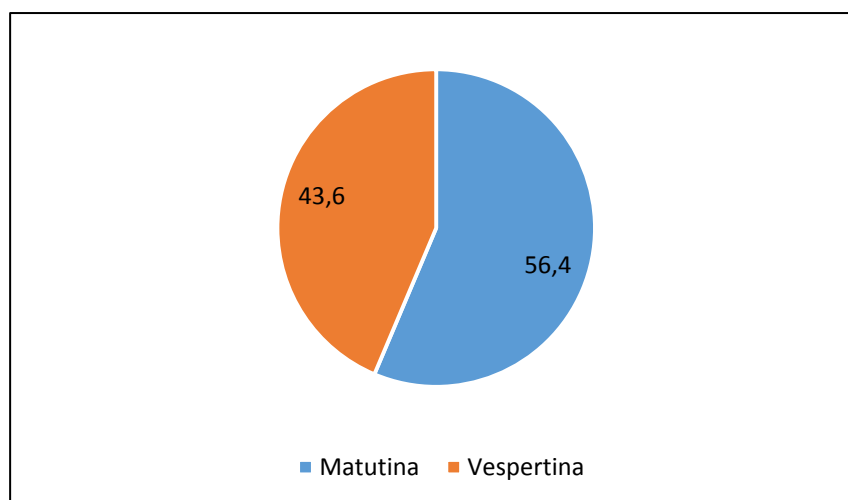
**Tabla 2. Secciones**

Sección	Frecuencia	Porcentaje válido
Matutina	31	56,4%
Vespertina	24	43,6%
Total	55	100,0%

**Fuente:** Escuela “Ricardo Muñoz Chávez”, Planta Docente, 2014

**Elaborado por:** Diana Verdugo

**Gráfico 2. Secciones**



**Fuente:** Escuela “Ricardo Muñoz Chávez”, Planta Docente, 2014

**Elaborado por:** Diana Verdugo

La sección en la que trabajan los docentes está distribuida en dos partes, por un lado está el 56,4% que es en la mañana y por otro el 43,6% que da clases en las tardes.

Esto se debe al exceso de alumnos que existe en esta institución, también se debe por la nueva disposición que puso el Gobierno y como en este sector no hay muchas instituciones educativas y existe un exceso de alumnos por este motivo se da las dos jornadas.

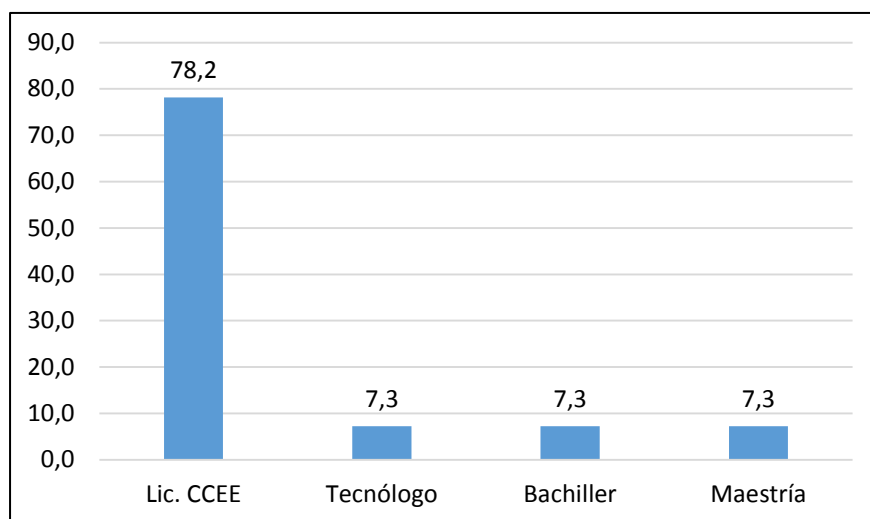
**Tabla 3. Titulación de los docentes**

Título	Frecuencia	Porcentaje válido
Lic. CCEE	43	78,2%
Tecnólogo	4	7,3%
Bachiller	4	7,3%
Maestría	4	7,3%
Total	55	100,0%

**Fuente:** Escuela “Ricardo Muñoz Chávez”, Planta Docente, 2014

**Elaborado por:** Diana Verdugo

### Gráfico 3. Titulación de los docentes



**Fuente:** Escuela “Ricardo Muñoz Chávez”, Planta Docente, 2014

**Elaborado por:** Diana Verdugo

El 78,2% de los docentes tiene el título de licenciado en ciencias de la educación, algunos en educación general básica y otros en un área o especialidad específica como inglés, ciencias naturales, ciencias sociales, matemáticas, lengua o educación física.

Es un institución que cuenta con un buen porcentaje de profesores que tiene su título y esto los hace una Institución muy bien preparada para dar una formación adecuado a sus alumnos, los demás profesor restantes de este porcentaje son los de octavo hasta decimo y cada uno de estos maestros también cuentan con diferentes especializaciones que son muy necesarias para la educación que estos alumnos necesitan y están muy bien preparados con su cargo que tienen.

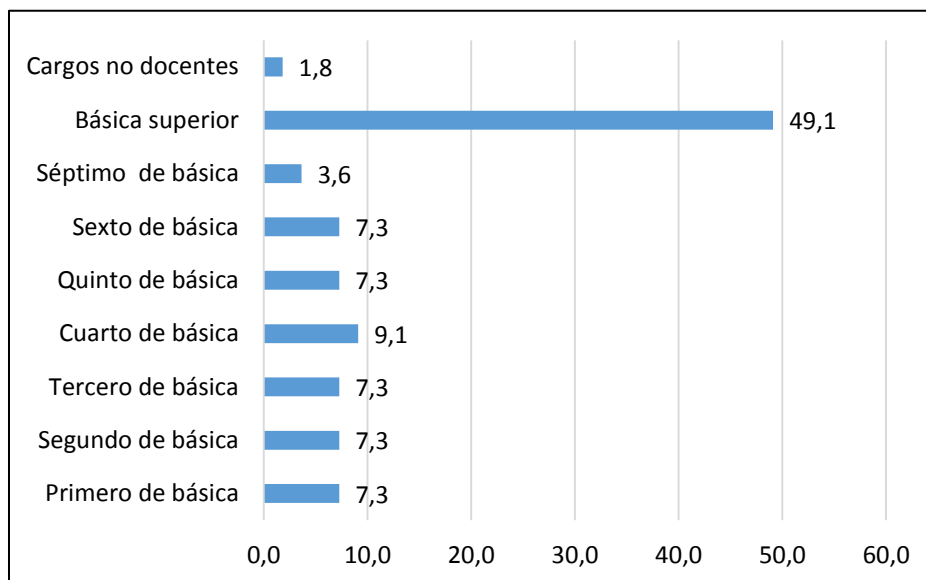
**Tabla 4. Distribución docente**

<b>Año en el que enseñan</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje válido</b>
Primero de básica	4	7,3%
Segundo de básica	4	7,3%
Tercero de básica	4	7,3%
Cuarto de básica	5	9,1%
Quinto de básica	4	7,3%
Sexto de básica	4	7,3%
Séptimo de básica	2	3,6%
Básica superior	27	49,1%
Cargos no docentes	1	1,8%
Total	55	100,0%

**Fuente:** Escuela “Ricardo Muñoz Chávez”, Planta Docente, 2014

**Elaborado por:** Diana Verdugo

**Gráfico 4. Distribución de docentes**



**Fuente:** Escuela “Ricardo Muñoz Chávez”, Planta Docente, 2014

**Elaborado por:** Diana Verdugo

En la educación básica existe un promedio de cuatro maestros para cada nivel quienes son docentes de aula y no de especialidad, mientras que, a partir de octavo año de EGB los docentes se especializan por área razón por la cual el porcentaje de básica superior es más alto y los docentes se distribuyen con sus materias en los octavos novenos y décimos años de EGB.

Esta institución cuenta con los maestros necesarios para cada aula y están muy bien distribuidos en sus cargos y materias que tienen a cargo para cada paralelo y a su vez para cada especialización que dan a sus respectivos alumnos.

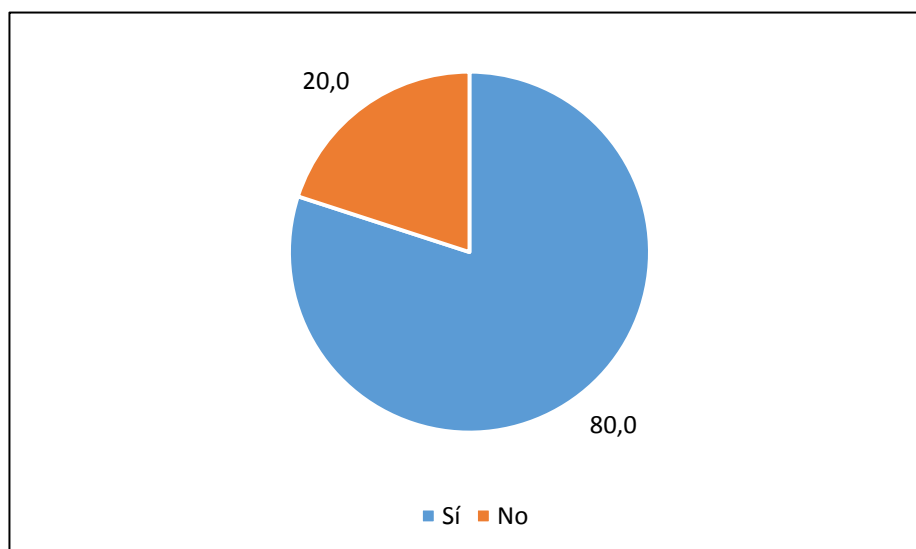
**Tabla 5. Nombramiento de Docentes**

<b>Nombramiento</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje válido</b>
Sí	44	80,0%
No	11	20,0%
Total	55	100,0%

**Fuente:** Escuela “Ricardo Muñoz Chávez”, Planta Docente, 2014

**Elaborado por:** Diana Verdugo

### Gráfico 5. Nombramiento de docentes



**Fuente:** Escuela “Ricardo Muñoz Chávez”, Planta Docente, 2014  
**Elaborado por:** Diana Verdugo

El 80% de los docentes tiene nombramiento definitivo o nombramiento provisional, mientras que el 20% no lo tiene.

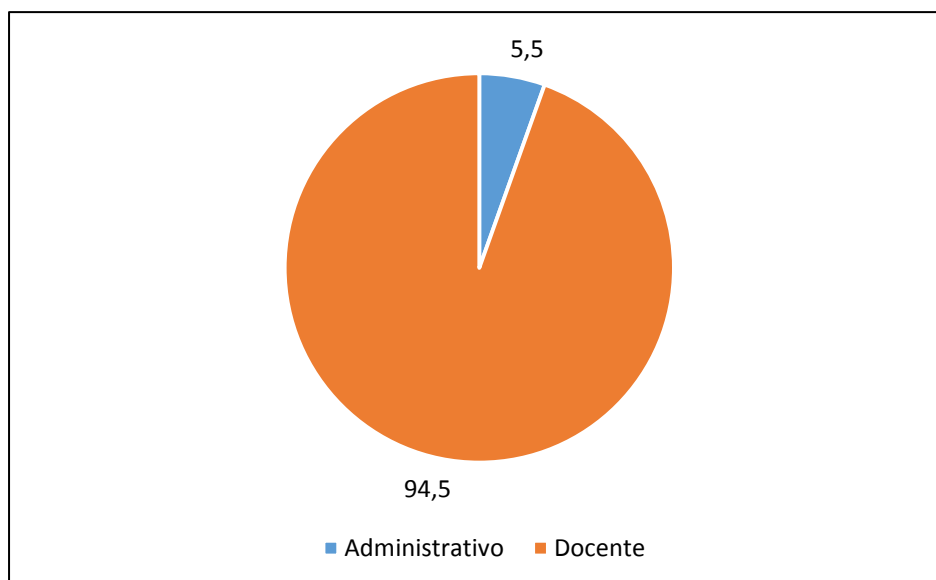
Estos maestros que obtienen el nombramiento son gracias a su esfuerzo y dedicación en su profesión, por obtener su título respectivo, y por aprobar las evaluaciones hecha por el Ministro de educación, los maestros restantes están con contrato y aspiran aprobar las evaluaciones.

### Tabla 6. Cargo de Docentes

Cargo	Frecuencia	Porcentaje válido
Administrativo	3	5,5%
Docente	52	94,5%
Total	55	100,0%

**Fuente:** Escuela “Ricardo Muñoz Chávez”, Planta Docente, 2014  
**Elaborado por:** Diana Verdugo

**Gráfico 4. Cargo de Docentes**



**Fuente:** Escuela “Ricardo Muñoz Chávez”, Planta Docente, 2014

**Elaborado por:** Diana Verdugo

La mayoría de personas que labora en la institución son docentes, así se evidencia en un 94,5%. Sin embargo, en el caso de los administrativos, al menos dos de ellos, comparten sus labores administrativas con la docencia.

Es una institución que cuenta con los docentes necesarios para una buena educación. De los dos cargos administrativos que comparten con la enseñanza lo hace con el afán de involucrarse con los alumnos y ponerse en el lugar del profesor para poder dar un punto de vista desde ese plano, por eso comparten muy pocas horas de esta labor.

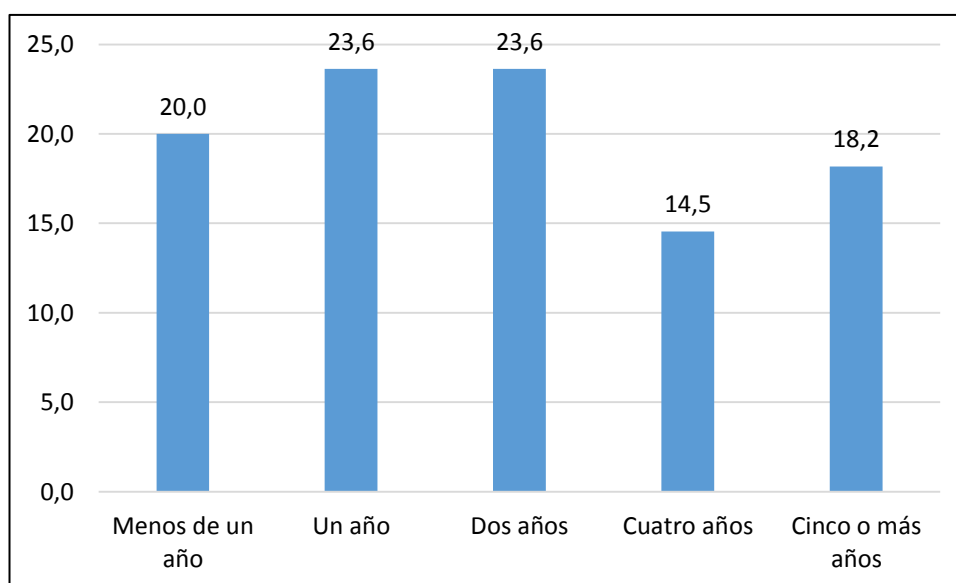
**Tabla 7. Tiempo de servicio en el establecimiento**

Tiempo que laboran en el establecimiento	Frecuencia	Porcentaje válido
Menos de un año	11	20,0%
Un año	13	23,6%
Dos años	13	23,6%
Cuatro años	8	14,5%
Cinco o más años	10	18,2%
Total	55	100,0%

**Fuente:** Escuela “Ricardo Muñoz Chávez”, Planta Docente, 2014

**Elaborado por:** Diana Verdugo

**Gráfico 5. Tiempo de servicio en el establecimiento**



**Fuente:** Escuela “Ricardo Muñoz Chávez”, Planta Docente, 2014

**Elaborado por:** Diana Verdugo

Un 20% de docentes labora menos de un año en este establecimiento, un 23,6% lo hace un año y con este mismo porcentaje hay quienes laboran dos años. Un grupo del 14,5% señala laborar cuatro años, mientras que el 18,2% labora más de cinco años.

Esto se debe a la nueva disposición que puso el Gobierno por lo que existe maestro nuevos y por los antiguos nos demuestra que es una institución muy acogedora. Se muestran muy contentos con su desempeño y lugar de trabajo.



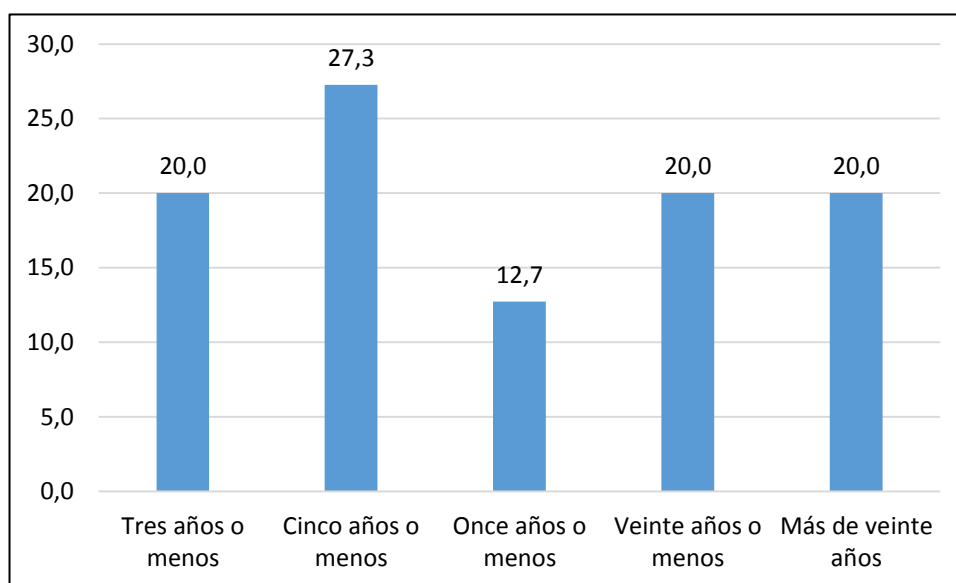
**Tabla 8. Experiencia docente**

Experiencia docente	Frecuencia	Porcentaje válido
Tres años o menos	11	20,0%
Cinco años o menos	15	27,3%
Once años o menos	7	12,7%
Veinte años o menos	11	20,0%
Más de veinte años	11	20,0%
Total	55	100,0%

**Fuente:** Escuela “Ricardo Muñoz Chávez”, Planta Docente, 2014

**Elaborado por:** Diana Verdugo

**Gráfico 6. Experiencia docente**



**Fuente:** Escuela “Ricardo Muñoz Chávez”, Planta Docente, 2014

**Elaborado por:** Diana Verdugo

El 20% de la planta docente señala tener experiencia de tres años o menos. Un 27,3% manifestó haberse desempeñado como docente hasta por cinco años. Un 12% señala haber laborado como docente por más de once años. Un 20% dice haber laborado por veinte años y otro tanto manifiesta haberlo hecho por más de veinte años.

Estos resultados nos demuestran que es una institución que tiene maestros con muchos años de experiencia en su profesión lo que nos dará un buen resultado para

obtener una buena educación y quienes son los más beneficiados son los alumnos y los padres de familia de este sector.

### **1.3. El estudiantado**

El número de estudiantes en total es de 1.541; 503 varones y 1.038 de mujeres. En el cuarto año existen 3 paralelos los cuales dan un total de 96 estudiantes.

El nivel Socioeconómico de los alumnos de la Escuela Ricardo Muñoz Chávez esta entre media y baja, pero sin duda debemos mencionar, que esto no representa un obstáculo para que los padres de familia hagan esfuerzos con el afán de mejorar el nivel educativo de sus hijos.

### **1.4. Infraestructura**

La institución cuenta con 44 aulas de las cuales los 4 primero de básica no comparten el aula, de segundo a sexto de básica comparten el aula los alumnos de la mañana y tarde, y de séptimo a decimo no comparten el aula, además tienen un laboratorio para computación y uno para ciencias naturales. También dispone de un departamento de inspección, una dirección, un bar, una oficina para consejería estudiantil. 18 servicios higiénicos para niñas y 5 para varones, y cuenta con dos canchas para uso múltiple.

El personal docente está capacitado para hacer frente a la educación general básica y otros docentes han ido especializándose en temas relacionados a inglés, ciencias naturales, ciencias sociales, matemáticas, lengua o educación física.

Los docentes de EGB inicial y media realizan reuniones por años para evaluar el avance del currículo, mientras que los docentes de básica superior se reúnen por áreas de inglés, ciencias naturales, ciencias sociales, matemáticas, lengua o educación física para una actividad similar por especializaciones de forma periódica. Ambos grupos lo hacen de forma mensual. En estas reuniones se aprueban instrumentos de evaluación, así como adaptaciones curriculares en aquellos casos que amerita la situación.

## CAPITULO II

### INTELIGENCIA EMOCIONAL

#### 2.1. La inteligencia emocional

##### 2.1.1. Antecedentes

Conviene empezar señalando que no existe un consenso de expertos para definir a la inteligencia. Si se introduce en el estudio de la inteligencia, después de la lectura de varios libros, se termina por constatar que no existe un concepto particular de la misma. Es por ello muchos estudiosos de esta particularidad señalan que “*se han propuesto muy diversas definiciones, lo que pone de manifiesto las dificultades que existen para definir la inteligencia*” (Ander, 2006, pág. 70). En realidad existen varias tendencias muy ortodoxas (conformes) y otras muy heterodoxas (rebeldes) de la misma.

Desde la perspectiva ortodoxa científicista y racionalista tradicional se encuentra una doble naturaleza de la inteligencia: la biológica y la lógica (en esta última algunos han incluido a la espiritual). En el plano biológico las funciones ocurren al igual que muchos organismos o animales mediante conexiones neurológicas cerebrales; sin embargo, en el plano lógico, Jean Piaget (2009) abordó los procesos adaptativos en general, el pensamiento (como agrupación de operaciones con arreglo a estructuras definidas); la forma de equilibrio de los procesos cognoscitivos como la percepción y el hábito, su desarrollo y socialización.

El célebre científico Piaget abordó una definición bastante racional en la que señala que se debe tener en cuenta la existencia de ritmo (lo que el ser humano hace instintivamente en un complicado sistema de sucesiones), regulaciones (procesos antagónicos complejos que generan irreversibilidad y compensaciones en el plano intuitivo) y agrupaciones (articulación coordinada de las funciones senso-motrices y representativas en el curso de su desenvolvimiento) en un marco evolutivo que vincula la inteligencia con la energía morfogénica de la vida, lo cual permite que se realicen adaptaciones ilimitadas y equilibradas que responden a la lógica antes que a una estructura orgánica del ser humano (Piaget J. , 2009).

Jean Piaget fue uno de los incursores en la medición del aprendizaje y de hecho perfeccionó las pruebas de Coeficiente Intelectual que tuvieron una buena acogida en el campo académico a lo largo del siglo XX. Muchos de sus trabajos incluyeron justamente la adecuación de test para la evaluación del niño en sus más variadas formas. El coeficiente intelectual (CI), excepto en el caso de un evento traumático, como una lesión cerebral, viene determinado en el momento del nacimiento, una predisposición biológica u orgánica, más una predisposición lógica racional.

Vista así, la inteligencia era susceptible capaz de controlar, pues se trataba de determinar la voluntad o predisposición de una persona para hacer algo, sin embargo este enfoque aislaba aspectos contextuales que pudiesen estimular el desarrollo de la inteligencia.

Por lo tanto, los test no siempre se adecuaron a todas las necesidades de la inteligencia. El ejemplo clásico que habían empezado a dar los detractores de la evaluación paramétrica de la inteligencia fue el caso de Albert Einstein quien tuvo varios fracasos en su vida escolar debido a que no podía seguir el curso regular de las clases, sin embargo, mantenía una curiosidad que impacientaba a los docentes, quienes por más de una ocasión creyeron que lo mejor era sacarlo de clases.

Alguna vez un profesor le pidió que no volviera más a clases de matemáticas, a lo que Albert respondió: “yo no tengo la culpa de que me manden señor. Si por mí fuera, créame que tampoco vendría aquí a perder el tiempo”. Biógrafos suyos registraron algo que mucho más tarde ocurriría respecto a la evaluación de la inteligencia de universitarios. Habiendo llegado a EEUU en el año 1921, llegó a sus manos un cuestionario de preguntas prácticas que todo científico, inventor y eminente profesor debía responder, cuestionario diseñado por el famoso Alva Edison pocos años antes.

Los estudiantes de un auditorio le preguntaron qué opinaba al respecto, para responder Einstein tomó al azar una pregunta y no pudo responder y dijo “no lo sé, procuro no cargar mi memoria con datos que puedo encontrar en cualquier manual, ya que el gran valor de la educación superior no consiste en atiborrarse de datos, sino en preparar al cerebro a pensar por su propia cuenta y así llegar a conocer algo que no figura en los libros” (Arroyo, 2004). El caso de Einstein justamente escapa a una

evaluación tradicional de la inteligencia, la inteligencia no puede ser medida únicamente en forma lógica ni racional pues existen aspectos de por medio que hacen una persona inteligente.

Ejemplos como el citado, llevaron a los científicos de la psicología de la inteligencia a afinar sus instrumentos y mejorarlos. Sin embargo, otros optaron por una línea diferente, pues una línea heterodoxa, contraria de la inteligencia se cuestionó sobre la racionalidad de la inteligencia. Autores como Coon (2005), narraron que los primeros indicios que permitieron abrir nuevas perspectivas debido a la existencia de casos concretos que aún se presentan en las escuelas primarias. Por ejemplo, un estudiante con déficit lector mostraba cómo resolver un problema de programación sólo comprensible para un adulto. “En un salón cercano, uno de sus compañeros, que es malo en matemáticas, toca una intrincada melodía en el piano. Los dos niños presentan signos claros de inteligencia. Y, sin embargo, quizá reciban un promedio bajo en una prueba tradicional de coeficiente intelectual” (Coon, 2005).

En definitiva, un ser humano no se vuelve más inteligente aprendiendo cosas o adquiriendo informaciones nuevas. La inteligencia es una capacidad de aprender, y es la misma a los quince que a los cincuenta años. En medio de esta crítica, aparece el coeficiente o factor emocional (CE), denominado como una habilidad flexible que puede aprenderse. Si bien es cierto que algunas personas son, por naturaleza, más emocionalmente inteligentes que otras, es posible desarrollar un elevado CE aunque no se haya nacido con él (Bradberry, 2009).

Lo que se ha señalado hasta el momento, se consideran antecedentes datos para la formulación o mención de la Inteligencia Emocional pues. Por su parte, el profesor ecuatoriano Claudio López (2010) señala que la Inteligencia Emocional es un vocablo que apareció en el año 1990 con Salvey y Mayers y que más tarde Goleman no hizo más que popularizarlo, aunque también advierte que el concepto tuvo sus cimientos en la década de 1930 cuando Thorndike planteó la existencia de la Inteligencia social que dio lugar a varios instrumentos para estimularla.

### 2.1.2. Definición

El término inteligencia emocional es tan amplio que se aplica en todas las áreas profesionales y vivenciales. Daniel Goleman; doctor en psicología que ha estudiado a fondo la Inteligencia Emocional y su separación del coeficiente intelectual. Este autor señala que varios profesionales, gerentes, expertos en gestión empresarial, ejecutivos, religiosos asesores comerciales, profesores y estudiantes se interesan por el tema de la inteligencia emocional y la manera de mejorarla en sus vidas.

Entonces, el estudio de la IE; a pesar de ser nuevo, muestra una importancia fundamental, ya que está vinculado estrechamente con la toma de decisiones, y con las respuestas ante las situaciones que se representan a lo largo de la vida.

Fue en este marco que aparecieron dos divulgadores voceros de la teoría de la inteligencia basada en otros aspectos como son Howard Gardner quien en el año 1983 propuso su teoría de las inteligencias múltiples y en ellas incluyó a la interpersonal e intrapersonal; y, Daniel Goleman quien en el año 1995 directamente planteó la existencia de la inteligencia emocional como fundamental para el resto de inteligencias.

Según Gardner existen ocho inteligencias: la inteligencia lingüística, una inteligencia musical, una inteligencia lógico- matemática, una inteligencia espacial, una inteligencia corporal- kinestésica, una inteligencia intrapersonal, una inteligencia interpersonal, y una inteligencia naturalista (Casassus, 2007). A todas ellas las denominó como fortalezas que determinan los estilos de comportamiento (Vélez & Dávila, 2005). La inteligencia interpersonal, nos permite reconocer los propios sentimientos; la intrapersonal trata de la capacidad de reflexión, o en palabras de Casassus “la capacidad de verse hacia dentro de sí mismo” (2007). Para llegar a estos puntos de vista, Gardner sostuvo su teoría en otros investigadores quienes establecieron una definición muy particular de inteligencia, como John Mayer y Peter Salovey, que luego de varias investigaciones concluyeron que se trataba de “la habilidad para supervisar los sentimientos y emociones propios y ajenos, con el fin de lograr discriminarlos y utilizar esta información en la orientación del pensamiento y el comportamiento propio “ (López & González, 2005, pág. 8).

Las personas con pequeñas habilidades emocionales probablemente experimentarán estrés y dificultades emocionales durante sus estudios. En consecuencia se beneficiarán más del uso de habilidades emocionales adaptativas que les permitirán afrontar tales dificultades. Por lo tanto, la IE actúa como un moderador de los efectos de las habilidades cognitivas sobre el rendimiento académico. (Acosta, 2008, pág. 170). Al respecto, Goleman (1995) sostuvo que las reacciones inmediatas que provocan miedo en el organismo, según el criterio de los biólogos: "...han terminado inscribiéndose en nuestro sistema nervioso porque sirvió para garantizar la vida durante un periodo largo y decisivo de la prehistoria humana y, más importante todavía, porque cumplió con la principal tarea de la evolución, perpetuar las mismas predisposiciones genéticas en la progenie" (Goleman, 2008, pág. 37).

Es así que se diseñó una de las definiciones más originales y controversiales para la inteligencia emocional: "...la capacidad de motivarnos a nosotros mismos, de perseverar en el empeño a pesar de las posibles frustraciones, de regular nuestros propios estados de ánimo, de evitar que la angustia interfiera con nuestras facultades racionales y, por último, la capacidad de sentir y confiar en los demás." (Goleman, 2008, pág. 75).

López y González (2005, pág. 22) precisaron que las personas que carecen de conciencia de sus propias emociones terminarían siendo controladas por las mismas o dejándose contagiar por las emociones de los demás. Según ellos, cuando se identifican adecuadamente las emociones, se percibe la influencia que ejercen en el pensamiento y comportamiento de la persona.

En consecuencia la inteligencia emocional es aquella que regula las emociones en tanto es la comprensión de sí mismo de un individuo y su relación con los otros individuos. Esta inteligencia es base de la autoestima que permite diseñar desafíos de otra índole, entre ellos los sencillamente racionales. En otras palabras, bajo esta perspectiva: la emoción antecede a la razón. Esto también se puede entender un concepto expuesto por Freud sobre la madurez de la personalidad: "*La persona madura es la que sabe amar y trabajar*" (Jiménez, 2007, pág. 78).

### 2.1.3. Características

Se han atribuido un sinnúmero de características de las inteligencias emocionales. No obstante, permanecen vigentes algunas como son la capacidad de vincular e intervenir favorablemente en las tareas de la vida. Se entiende de esta característica que la inteligencia emocional conlleva la capacidad de motivar al ser humano, lo que le hace perseverar en el empeño a pesar de las posibles frustraciones, aquello que controla los impulsos, difiere las gratificaciones, regula sus propios estados de ánimo, evita que la angustia interfiera con las facultades racionales; y, por último pero no, por ello, menos importante, sentir y confiar en los demás. (Goleman, *Inteligencia emocional*, 2008, pág. 75)

Sin embargo, para no incurrir en una teoría soñadora, los defensores de esta corriente han planteado el “principio de la realidad” para ajustarse a una percepción objetiva del mundo, los seres y las cosas del mundo. Esta cualidad se echa de menos en las ilusiones del paranoico que se cree Jesús o Napoleón o que distorsiona la realidad externa o interna. Tales distorsiones pueden provenir de motivaciones o prejuicios personales; también los sentimientos y emociones intensas pueden ser un factor determinante de muchas distorsiones; el individuo se puede convertir en víctima de la “percepción selectiva” (Jiménez, 2007, pág. 84).

Bajo estos principios, se ha planteado una clasificación organizando las principales características de la Inteligencia Emocional:

- Armonizar la salud de todo el organismo con el bienestar psicológico.
- Integrar los impulsos, pasiones, afectos, sentimientos y emociones con la razón, la voluntad y la libertad humanas.
- Coordinar la inteligencia intelectual con la inteligencia emocional.
- Desarrollar el crecimiento y aspiraciones personales con un profundo sentido social y generoso.
- Y, finalmente, armonizar todos los elementos anteriores con los valores religiosas, orientando en último término toda la vida y actividad hacia Dios, creador y fin de la existencia humana. (Jiménez, 2007, pág. 84)



Como se pudo observar el principio de realidad tiene sus limitaciones al considerar a cada una de las categorías anteriormente señaladas pues, lejos de identificarse con una perspectiva racional que evalúe hechos concretos, se ciñe a parámetros fenomenológicos, es decir, que estudian el mundo bajo normas intuitivos (automáticos) y subjetivos (personales) que por cierto guardan mucha coincidencia con las filosofías orientales.

Para hacer frente a esta idealización, Goleman planteó la necesidad del “manejo del estrés”, según él, la Inteligencia Emocional, en términos prácticos debe entenderse como la capacidad de permanecer en un estado de calma en situaciones difíciles. Esta competencia contribuye a un mejor modo de resolver los problemas, la personas con una mejor capacidad de manejar el estrés, buscan soluciones prácticas y alternativas sin perder la calma. ”Las personas más flexibles empiezan a controlar el estrés desde el momento mismo en que se dispara la situación conflictiva” (Goleman, 1998).

A ella, Goleman sumó otra característica a la que denominó “adaptabilidad”, según la cual, las personas que destacan en esta competencia disfrutan con los cambios y saben sacar provecho de la innovación. Son personas que permanecen abiertas a los nuevos datos y que (...) pueden renunciar a sus antiguas creencias y adaptarse a los nuevos tiempos (Goleman, 1998). De este modo, al menos se identifican dos parámetros susceptibles de ser medidos a los que conviene agregar la autoestima. Hoy en día casi nadie pone en tela de juicio la existencia de una inteligencia basada en las emociones como fundamental en el desarrollo de la inteligencia en su más amplio sentido (Acosta, 2008).

### **2.1.3. Inteligencia emocional en la escuela**

Indudablemente, la inteligencia emocional no puede prescindir excluir de los procesos formales de educación, por lo que, es de vital importancia considerar su manejo dentro de las aulas de clase. Tradicionalmente, la educación formal anterior, durante mucho tiempo se mantuvo bajo un precepto errado sobre el papel de las emociones sobre las personas y su desarrollo intelectual; de hecho, se llegó a creer que las emociones eran algo negativo, es decir, se limitaban en todo ámbito, por lo que, “debían ser eliminadas de la mente, para que no influyan de manera negativa sobre el desarrollo educativo” (López & González, 2005, pág. 23).

En los últimos años ha existido una expansión de trabajos positivos relacionados al bienestar psicológico de los alumnos. El modelo de Mayer y Salovey permitió un marco adecuado para conocer los procesos emocionales básicos profundos al desarrollo de un adecuado equilibrio psicológico mismo que permitiría ayudar a comprender mejor el papel mediador del docente.

Paradójicamente, hoy en día, se han diseñado instrumentos para evaluar la inteligencia emocional, ya que si se recuerda sus orígenes, ésta nació como una crítica a la evaluación paramétrica tradicional. Este es el caso de Vélez y Dávila de la ciudad de Cuenca quienes diseñaron un inventario de objetivos para la valoración de las inteligencias múltiples en los niños de 2 a 6 años (Vélez & Dávila, 2005)

Esta no es la única propuesta, existen muchas otras más; en todo caso, lo importante es que se haya empezado a dar importancia al metaconocimiento, (distintas clases de saberes) mismo que permitía atender otros aspectos del ser humano; dándole una particular importancia a los aspectos afectivos. De este modo, experimentar con claridad los sentimientos propios y poder reparar los estados emocionales negativos, se convirtió en la punta de lanza de la concepción integral del ser humano. La salud mental de los estudiantes hizo hincapié formó perseverancia empeño en el equilibrio psicológico, el cual, a su vez, estuvo relacionado con el desempeño académico. Por ejemplo, algunos estudios americanos anteriores, realizados en población universitaria habían avalado relaciones directas entre Inteligencia Emocional y rendimiento académico (Extramera & Fernández, 2003, pág. 107).

Otros estudios revelaron que los estudiantes con limitaciones en su habilidad emocional experimentaban estrés y dificultades emocionales en sus estudios. Consecuentemente, quienes tenían altos niveles emocionales adaptativos podían beneficiarse de mejor manera en los diversos aspectos de sus estudios. La Inteligencia Emocional se convirtió de este modo, en un moderador de los efectos de las habilidades cognitivas sobre el rendimiento académico (Acosta, 2008, pág. 170).

Es por ello que varios autores encabezados por Daniel Goleman, han planteado la necesidad de incluir el estímulo de la inteligencia emocional en los currículos escolares en vista que es el nivel educativo en el que más se puede influir con una

adecuada trayectoria en el desarrollo de las capacidades afectivas, motivacionales y sociales del niño (Extramera & Fernández, 2003, págs. 110-111).

El hecho de incluir formalmente el estímulo de la inteligencia emocional genera un programa de convivencia para organizar un punto de partida que sirva para el análisis y la repercusión de las emociones en un escenario educativo como la escuela. Para ello se considera importante identificar desde qué emociones se vive el desafío de educar (Couto Cabral, 2011).

Según el criterio de Jurado (2009), la incorporación de los principios de la inteligencia emocional en los procesos educativos pretende facilitar el sentimiento de libre expresión, potenciando las capacidades comunicativas del alumno y del grupo a través de diferentes lenguajes y códigos, provocando la reflexión y fomentando la atención a lo que expresan los demás por medio de la escucha activa. Además de ello, favorecer en el alumnado el desarrollo de las habilidades de comunicación: escucha activa, expresión de sentimientos de asertividad es decir la agresividad y la pasividad y sobretodo, identificar y controlar las emociones, desarrollando el conocimiento de uno mismo y de los demás como fundamento de la persona social y moral.

Con estos lineamientos se puede señalar que no solamente los Adultos proveen la Inteligencia Emocional de sus hijos, sino que también los Niños podrán aprenderlo dentro de su currículo, al desarrollar habilidades sociales. Así, las interacciones que se vivan en los Centros Educativos deben procurar escenarios propicios para el logro de los aprendizajes esperados además de aquellos otros que la comunidad considere adecuados para llevar a cabo el proyecto curricular. (Jurado, 2009).

Es importante señalar que toda la tendencia de la Inteligencia emocional tuvo mucho auge en Estados Unidos y luego con las traducciones a otros idiomas del libro de Goleman llegó a muchas lenguas, entre ellas la lengua castellana. En España fue donde despuntaron varios estudios sobre esta corriente. Aunque no precisa cuándo exactamente, Margarita Sánchez (2014) identifica a los docentes ecuatorianos universitarios como los primeros portadores de las ideas de Daniel Goleman, Howard Gardner y Lawrence Shapiro.

Según Sánchez (2014) la inteligencia en el Ecuador también ha sido asociada tradicionalmente con habilidades cognoscitivas, razonamiento lógico-numérico, orientación espacial, análisis, lenguaje, entre otros. Por ello es que se advirtió como novedoso el concepto de una inteligencia basada en las habilidades sociales para responder a problemas de la vida práctica y el dominio de habilidades para dirigir los propios sentimientos y emociones. A partir de la incursión de estas teorías en las aulas universitarias se ha extendido la idea de educar a los profesores y a los niños. Es así que aparecieron las primeras tesis sobre Inteligencia Emocional.

Una de las primeras incursiones en este campo de estudio fue la desarrollada por María Andrade (2002) quien concluyó que “los modelos educativos importados de otros países y aplicado como una copia sin sentido crítico ni validación de experiencias sin una adaptación que responda al contexto educativo nacional han resultado un fracaso” (pág. 98), sin embargo enfatizó la necesidad de “desarrollar la inteligencia emocional desde los primeros años de EGB reforzándola continuamente durante la adolescencia” (pág. 100).

Una de las primeras tesis desarrolladas a propósito de la Inteligencia emocional en el mundo laboral del Azuay fue la de Daniela Vásquez (2006) quien diagnosticó a adultos señalando que el test CTI (Inventario de pensamiento Constructivo) es una herramienta psicométrica adecuada para medir aparte de otras cosas la inteligencia emocional (pág. 42). En esta misma línea otro estudio es el desarrollado por Luisa Cedillo (2006) quien también utilizó el CTI, sin embargo, recomienda el uso de una entrevista como una herramienta para generar información real de los hechos y antecedentes vividos por el sujeto de investigación (pág. 73). Por su parte Soraya Rosero (2008) estudió la influencia de la TV en el desarrollo emocional de los niños de 4-5 años encontrando que los programas nacionales de Televisión influyen negativamente no sólo en el ámbito emocional sino también en el rendimiento escolar, sobre todo cuando existe una exposición prolongada a este medio (120).

En el campo educativo propiamente dicho no se encuentran registros sino hasta el año 2010 sobre tesis que se hayan ocupado por entero de la Inteligencia Emocional. En este sentido, Donoso (2010) planteó una serie de juegos y actividades que pueden ser útiles para estimular la Inteligencia Emocional dentro del aula de clases para trabajar la ira, el miedo, la angustia, entre otros estados emocionales que pueden ser

convertidos en aspectos positivos de modo que generen vínculos sanos y positivos generando una alta autoestima en los niños (pág. 144). López Calle (2010), señaló que a partir del *bestseller* de Goleman, inteligencia emocional, la incursión en el campo educativo ha ido impresionando, sin embargo, está pendiente la tarea experimental para probar si realmente es efectiva la aplicación en el currículo regular, sin embargo recalca en su diagnóstico al Colegio La Asunción de la Ciudad de Cuenca que las competencias socio-afectivas al menos permiten una convivencia más armónica, de este modo, señala que un acompañamiento del docente escuchando activamente, no escandalizándose, sonriendo, interpretando rostros, tratando por el nombre, entre otros aspectos es mucho más efectivo en términos emocionales y contribuye mejor a generar un clima de confianza entre los estudiantes. Por su parte Quintanilla (2011), en su tesis de grado encontró que en los estudiantes riobambeños no se encontró asociación alguna entre el rendimiento académico y las necesidades emocionales y sentimentales de los niños, según este autor, el rendimiento académico discute de la inteligencia emocional.

En el ámbito de las políticas públicas no se identifica con precisión la presencia de la Inteligencia Emocional en la Actualización y Fortalecimiento Curricular del año 2010, sin embargo en el Perfil del Currículo de Educación Inicial (MIEDUC, 2007) se advierte no sólo una definición sino que se pone empeño en salir del mutismo o silencio emocional (pág. 18), lo mismo ocurriría en el año 2013 cuando se oficializó dicho perfil.

En el año 2008 se incluyó en el Artículo 44 de la Constitución de la República la satisfacción de sus necesidades, entre ellas la afectiva-emocional para promoción prioritaria e integral de los niños y adolescentes para el crecimiento, maduración y despliegue de su intelecto y sus capacidades, potencialidades y aspiraciones (Asamblea Constituyente, 2008). Sin embargo, en la LOEI no se explicita no se expresa la responsabilidad institucional sino apenas se alude o sugiere a los padres y/o representantes la participación en actividades extracurriculares para el desarrollo emocional de sus hijos y/o representados. Por lo tanto, se carece de un marco legal que garantice la propuesta de la inteligencia emocional. También de ella depende que los jóvenes sean futuros ciudadanos morales, respetuosos y responsables. “Todas

estas aspiraciones de la sociedad exigen a la escuela una educación integral del individuo más allá de lo intelectual” (Acosta, 2008, pág. 164).

Algunos países han incursionado programas con gran éxito, llegando hasta los niveles universitarios. Los alumnos de ciencias empresariales de la India estudian la Inteligencia Emocional y el liderazgo, los CEO de Argentina recomiendan a sus alumnos el libro que posteriormente escribí sobre ese tema y también he escuchado decir a personas que se dedican al estudio del cristianismo, el judaísmo, el islam, el hinduismo y el budismo, que han descubierto la existencia de grandes paralelismos entre la noción de Inteligencia Emocional y sus propias creencias (Goleman, 2008, págs. 10-11).

## **2.2. Desarrollo evolutivo en los niños**

### **2.2.1. Las etapas evolutivas en la niñez**

De acuerdo a Pinillos (1970), el desarrollo de la mente debe ser entendido como un proceso que va desde el nacimiento hasta los 25 o 30 años. Este período comprende la infancia, niñez, adolescencia y juventud. Él como otros estudiosos de la psicología evolutiva, plantean que la infancia es una etapa de crucial e importante debido a que constituye el periodo dentro del cual se establecen los primeros y fundamentales patrones de pensamiento y comportamiento; en consecuencia, ayudan para los resultados notables e importantes dentro de los posteriores estadios.

Esta relevancia otorgada a la evolución ocurre dentro del marco de dos corrientes muy importantes del siglo XX que han marcado el desarrollo de las ciencias. La primera perspectiva es la de Freud quien planteaba una perspectiva determinada al principio de la vida de cada individuo, misma que tenía que lidiar con conflictos psíquicos y su posibilidad de resolverlos. Sus etapas evolutivas estuvieron en el interés del desarrollo psicosexual, para ello estableció las siguientes fases:

- a) La etapa oral (0-18 meses): Freud considera que ahí se encuentra la zona erógena en la boca. Un bebé tiene placer sexual (libido) en el pecho materno o biberón, de ahí su nombre de etapa oral.

- b) A la edad de uno a tres años se establece la etapa anal (12-18-36 meses): Según el autor de estudio, la zona erógena se traslada al ano, pues en esta edad el niño o niña aprende a controlar los esfínteres y sienten placer al retardar las heces, se posesiona en ella. Su visión es que, la materia fecal es un medio de negociación: si defeca rápido, se desarrollan los elementos agresivos de la personalidad; pero, si los retiene, se desarrolla la ternura, el afecto, el deseo de cuidar y conservar.
- c) La etapa fálica (3-6 años): En ella se descubren los órganos genitales y a través de ellos adquiere placer. Por un lado, se desarrolla el complejo de Edipo que es el amor al padre o la madre opuesto a su sexo, queriendo remplazar a uno de los dos el niño expresa por una parte amor y por otra odio. Cuando este declina, viene a surgir el de castración: que es la ansiedad por no tener lo que le falta, la diferencia anatómica.
- d) Período de latencia (6 años a la pubertad): La sexualidad madura, físicamente se desarrollan los órganos se define la sexualidad adulta.
- e) Finalmente, la etapa genital: (en la adolescencia) Cuando maduran los órganos genitales, surgen los deseos sexuales y agresivos. El impulso sexual, el cual antes era auto-erótico, busca satisfacer a partir de una interacción genuina con los demás. Freud creía que los individuos maduros buscaban satisfacer sus impulsos sexuales sobre todo por la actividad genital reproductora con miembros del sexo opuesto. (Purdue, 2013)

El presente estudio se enfocaría en el período de latencia, el cual, a decir de Freud, estaría metido en la consolidación de los hábitos del carácter; siempre y cuando haya superado el complejo de Edipo. Para ello empieza a realizar actividades como la educación, crear amistades, pasatiempos, es decir actividades socialmente aceptadas. Se trataría de una etapa sexualmente calmada gracias a las actividades escolares.

Sin embargo, esta tesis no es comprobable científicamente debido a que las hipótesis se plantean en el individuo y se comprueban en cada individuo, por ende sobran las generalizaciones.

Contrariamente a estas afirmaciones, se advierte la perspectiva genetista y racionalista de Jean Piaget. Su clasificación atraviesa las siguientes fases:

- a) Etapa sensorio-motriz (0-1,5 años): Utilización de los sentidos para conocer su ambiente, es decir, aquellos que le circunda. Implica los reflejos y la combinación de las capacidades sensoriales y motrices. Están presentes los primeros conocimientos y se prepara para pensar imágenes y conceptos. Su comprensión del mundo se basa en las acciones físicas y motrices. La memoria y el pensamiento apenas amplían su repertorio de comportamientos.
- b) Etapa del pensamiento pre-operatorio (2-7 años): se trata de una etapa marcada por el egocentrismo, pues el niño aprende a saber que existen posesivos como el mí, mío o su pronombre yo. Aprende a conversar, sin embargo no pueden distinguir las proporciones. Parte de esta etapa lo comprenden los monólogos en los que se representan símbolos en forma de palabras. También se podría definir esta etapa como la etapa de los juegos simbólicos, la concentración, la intuición, el animismo, el egocentrismo, la relación, falta de reversibilidad, etc.
- c) Operaciones concretas (7-12 años): Aparecen las operaciones lógicas, usadas para solucionar problemas. El niño es capaz de usar símbolos lógicos. El niño puede conservar cantidades numéricas como longitudes y volúmenes de los líquidos. Pueden distinguir proporciones (puede comprender que un litro de agua en recipientes de diversas formas es el mismo litro siempre). También entiende la reversibilidad, la conservación de las superficies, etc.
- d) Operaciones formales (12 años y más): El inicio de esta etapa incluye la vida adulta pues a decir de Piaget, a partir de esta edad el cerebro está en capacidad para realizar funciones cognitivas abstractas, lo cual sirve para resolver problemas con el uso de muchas variables lo que permite el origen del pensamiento hipotético-deductivo. (Piaget J. , 2004).

Como se advierte Jean Piaget identifica a la edad escolar como de operaciones concretas en las cuales el niño puede solucionar los problemas de una manera lógica distinguiendo la evolución del pensamiento a través del pensamiento y el desarrollo cognitivo, pero no sexual. A diferencia de Freud, él hizo observaciones a otros individuos como fueron sus hijos, por lo que se considera que el método científico fue aplicado. En este sentido, una de las diferencias que se pueden establecer es que



Piaget utilizó el método científico experimental, mientras que Freud se dejó llevar por el ensayo filosófico sin recurrir a evidencia empírica que verifique sus hipótesis.

Una tercera alternativa es la planteada por Erik Erikson quien sostuvo que el proceso evolutivo es un paulatino afianzamiento del ser humano, esta teoría dio lugar a una corriente del pensamiento denominada sistémica. Para él las etapas serían:

- a) Confianza básica vs. Desconfianza (0-18 meses): El niño recibe cuidado de sus progenitores, es completamente dependiente.
- b) Autonomía vs. Vergüenza y duda (18 meses - 3 años): Consiste en afirmar independencia, se vuelve más confiado y seguro.
- c) Iniciativa vs. Inferioridad (5-13 años): Explora posibilidades de identidad y comienza a formarlas.
- d) Intimidad vs. Aislamiento (21 a 40 años): Se relaciona con los demás, ocurre la afiliación y el amor.
- e) Generatividad vs. Estancamiento (40-60 años): Inicia su propia familia y aporta a la sociedad.
- f) Integridad vs. Desesperación (60 años y muerte): Busca integridad sin caer en la desesperanza (Martínez, 2004).

La percepción que tiene Erikson involucra una explicación de la vida en sociedad, lo que se explica es en términos de relación el individuo con los otros. A diferencia de Freud y Piaget que analizaban desde dentro, Erikson analiza la evolución del individuo a partir de sus interacciones con los demás. En todo caso es muy útil para plantear un análisis desde las interrelaciones personales de los niños en etapa escolar.

No se puede señalar quién tenga certeza. Sin embargo, las tres corrientes pueden ser útiles para aclarar las etapas evolutivas desde la perspectiva emocional pues si bien es cierto, Freud planteó la necesidad de una comprensión íntima del individuo, no deja de ser cierto que la curiosidad no sólo es sexual sino cognitiva como plantearía Piaget; finalmente, nada ocurriría sin el aporte de Erikson quien advierte una constante interrelación con los demás. El período de la Escuela o de la niñez antes de llegar a la pubertad y consecuente adolescencia es además un período en el cual se requiere de mucho afecto y realización con la familia pues los hijos aún permanecen bajo el cuidado de los padres e históricamente unidos.

Por otro lado, también se puede analizar esta etapa desde una perspectiva estructuralista y de desarrollo del lenguaje que va desde las representaciones más elementales hasta el juego simbólico de imitación y razonamiento complejo (Corral, 2012, pág. 258).

### **2.2.2. La etapa evolutiva de 8 a 9 años**

No existe una precisión de esta edad en las fases establecidas por Freud, pues en él lo que se plantea es la madurez sexual y física de los genitales. Para Erikson tampoco se establece una precisión sino en la búsqueda de la identidad. No obstante, estudios posteriores a los descubrimientos de Piaget, dieron como resultado un nivel de mayor precisión comprendido entre los 7-10 años.

A esta etapa se la denominó Estructuras de conjunto de operatorias concretas. Los piagetianos plantean el apareamiento de operaciones lógicas, usadas para solucionar problemas a través de los símbolos del lenguaje y la matemática. Se trataría de las primeras estructuras del pensamiento.

De hecho, para distinguir la etapa evolutiva de 8-9 años los científicos utilizaron un experimento denominado la prueba de las tres montañas tridimensionales o la puesta en relación de perspectivas. Se trata de poner paisajes de cartón idénticos pero no iguales, luego de girar 180 grados y ubicar objetos como una muñeca pequeña en los paisajes. El cumplimiento de esta orden varía, sin embargo, a la edad de 8-9 años, los niños entienden la naturaleza de la relación entre montañas y los lugares son juzgados como equivalentes, sin embargo, no se encuentran contentos de ubicar en lugares determinados al objeto que podría ser la muñeca, por lo que optan por abandonar la ubicación adecuada para el objeto. De ahí que se plantea que existe una posición de observador, pero no una coordinación adecuada. Por ejemplo, las construcciones pueden ser correctas respecto a las inversiones delante/detrás pero incorrectas en cuanto a las inversiones derecha/izquierda (Mounoud, 2001).

La edad de 8-9 años por lo tanto constituye el centro mismo del desarrollo de las operaciones concretas por lo que el docente debe haber consolidado varios de los aspectos que tienen que ver con las operaciones lógicas como son las matemáticas, la lectura y escritura. No obstante, si es que se tiene en cuenta la inteligencia

emocional, no se puede prescindir de una dosis motivacional generada por esta última en la adquisición de las operaciones concretas.

### **2.2.3. La inteligencia emocional en niños de 8 a 9 años**

No existe una especificación respecto a la edad de 8-9 años, sin embargo, conviene definir que la inteligencia emocional estaría vinculada al apareamiento de juicios críticos por parte del estudiante. El estudiante estaría en capacidad de comprender sus puntos de vista y el de los demás. Lo más cercano dentro del currículo para esta edad tiene que ver con el Buen Vivir, mismo que tiene un componente esencial en el desarrollo de todas las potencialidades humanas integradas al desarrollo de las destrezas de cada área. Es así que, la Actualización en un objetivo específico educativo del año en el Área de Ciencias Sociales plantea “reconocer los derechos que asisten a niños, niñas y adolescentes y propiciar la concienciación de sus deberes, a través de su interiorización, con el fin de generar ciudadanos ciudadanas responsables” (MINEDUC, 2010). De hecho a esta edad se exige al niño interpretar símbolos y representaciones del pasado

Ello significa que el niño está apto para comprender conceptos más abstractos y complejos como los derechos que le asisten. Parte importante, que analizó Piaget es justamente la reversibilidad cognitiva “por ejemplo, que va a poder saber que una cantidad determinada de arcilla, por más que se la divida en varias bolitas, la cantidad total va a ser la misma. En etapas anteriores el niño no puede tener esta noción de conservación de la sustancia” (INNATIA, 2010)

Dentro del campo de la inteligencia emocional propiamente dicha en los niños de 8 y 11 años, se advierte la capacidad de asombro y entusiasmo por el mundo que les rodea. Si bien su capacidad verbal es limitada, pueden encontrar las palabras para expresar lo que piensan y sienten si se les da la oportunidad de hacerlo. Para ellos concretamente es fundamental la aprobación de los padres y su identificación con ellos, lo cual ya se da en etapas anteriores, pero se potencia en esta edad las dosis de energía e imaginación, así como una racionalización para comprender el mundo. Según esta perspectiva, el niño sería más consciente y reflexivo, por lo que sus manifestaciones son mucho más precisas y fiables. Algo que también se produce a esta edad es la ansiedad y preocupación, lo cual, a diferencia de las edades anteriores,

se debe a que tienen más ganas de complacer; por ello es que son más sensibles a las críticas (Lantieri & Goleman, 2008).

A esta edad entonces se vuelve fundamental aquello que planteó Daniel Goleman del manejo del estrés y la adaptabilidad pues de otro modo los niños podrían caer en profundas frustraciones insalvables. Requieren por lo tanto padres y maestros atentos al desarrollo de los niños en estos aspectos. Lantieri y Goleman, al respecto recomiendan:

- Conciencia y entendimiento de ellos mismos.
- Habilidad para relajar el cuerpo y liberar la tensión física.
- Mayor concentración y una mayor capacidad de prestar atención, que es crítica para el aprendizaje.
- Mejor capacidad para gestionar situaciones de estrés.
- Mayor control sobre los pensamientos, dominio de pensamientos inoportunos.
- Compartir pensamientos y sentimientos de manera regular se facilita un entendimiento y una comunicación más profundos entre padres e hijos.

Mucho de lo que los niños llegan a ser en esta edad depende de las expectativas y esperanzas que sus profesores y padres tienen de ellos, de ahí que es necesario incluir necesidades, fortalezas y retos para cada niño en forma particular de modo que ellos mismos puedan enfrentar los grandes desafíos de la vida.

#### **2.2.4. Estrategias metodológicas para fortalecer la inteligencia emocional**

Partiendo del principio de que la Inteligencia Emocional es un aspecto inherente inseparable a los individuos que debe desarrollarse en los diferentes ámbitos de su comportamiento y formación, ya sea en su hogar, en los centros educativos, en el trabajo y en las relaciones sociales en general, se debe considerar el aspecto metodológico en sus más amplios aspectos para no limitarse al ámbito escolar del aula. Según los especialistas de esta rama: “los programas eficaces de educación emocional y social requieren necesariamente algo más que la práctica en clase. Docentes y padres debemos crear una relación cooperativa a largo plazo” (Cohen, 2003, pág. 16).

Considerando que los niños de cuarto año de Educación General Básica se encuentran en una edad reflexiva distraída con la cual se puede acceder al soporte de las emociones diversas en combinación con las operaciones o rutinas lógicas, es oportuno destacar la investigación del porqué de las cosas. Cuál es el trasfondo de las cosas que se presentan en forma inmediata debe ser indagado por las formulaciones de las preguntas adecuadas. Para lograr este los entendidos en la materia recomiendan acostumbrar a los niños a explicarles el porqué de las órdenes que los padres dictaminan, de esta forma se las acostumbra a buscar una explicación racional a lo que hacen, la misma que repercute principalmente en su habilidad para indagar mediante la reflexión. (Vivas, 2006)

También se recomienda llevar un diario emocional, en el cual se vayan plasmando las emociones que se manifiestan diariamente, poniendo especial atención en las situaciones en las cuales estas surgen. De esta forma se puede encontrar en la escritura del diario un espacio para el autoconocimiento personal que posteriormente permite controlar mejor las emociones. La implementación de un diario se sigue de simples pasos como son:

- 1) Fijar un tiempo cada día siempre que no esté muy cansado.
- 2) Dejar que el libro diario sea elegido por el propio niño.
- 3) Los padres pueden ayudar guiando que se escriba una evaluación que lo que ha ido bien o mal en el día.
- 4) El niño puede anotar a gusto lo que considere notable, incluyendo cómo se ha sentido. Los padres deben ayudar si es que el niño pide ayuda.
- 5) No se trata de solucionar los problemas sino en expresar las emociones y consolidar el hábito de compartir y afianzar la seguridad emocional del niño. El trabajo con los niños permite indirectamente fortalecer lazos afectivos y reducir el número de conductas destructivas.
- 6) El registro detallado, permite incrementar el conocimiento de las situaciones.
- 7) Se debe ajustar a las necesidades de cada familia y sus hijos pues las manifestaciones de comunicación y afecto ocurren de manera diferente en cada una. (PISCODIAGNOSIS, 2014)

En el plano didáctico se sugiere a los profesores ayudarles a expresar adecuadamente las emociones. Un medio efectivo para este propósito suele ser el arte. Este constituye un medio eficaz para expresar y transmitir emociones de una manera correcta. A través del canto, la pintura, el teatro o la poesía como una estrategia concreta en el ámbito de la educación emocional. El arte es medicamento, pero también es una forma de crear, inventar y recrear la realidad de una manera creativa. “Los individuos creativos están en estrecho contacto con sus emociones, buscan la razón de lo que están haciendo y son sensibles al dolor, al aburrimiento, a la alegría, al interés y a las emociones” (pág. 43). (Vivas, 2006).

Estudios como los de Claudio López (2010) en Ecuador o como los de Virginia Donoso (2010) han incurrido en el diseño de Estrategias que estimulen la Inteligencia Emocional particularmente de establecimientos de la ciudad de Cuenca, ello implica que se ha incurrido dentro del campo de las propuestas para mejorar este tipo de inteligencia. No obstante, no se conocen de los resultados experimentales de estas propuestas. Como se ha señalado, el mismo López encuentra una debilidad en la falta de evidencia empírica que sustente la eficacia de los métodos de enseñanza escolarizada basados en la teoría de la Inteligencia Emocional.

### **2.2.5. La comunicación**

Según Grey, cuando los adultos escuchan activamente a los niños, se les está enseñando a escuchar a los demás, escuchar bien es darle a los niños toda la atención, también es importante interactuar con ellos de forma verbal y no verbal. (Grey, 2003). Por su parte otros estudios de la inteligencia emocional, señalan que se debe partir por los principios del propio Howard Gardner quien en específico planteó a la inteligencia múltiple de interpersonal, que habla radicalmente de la comunicación con los demás. Ahora no necesariamente una comunicación se realiza en el plano verbal sino también en los gestos, las miradas, las formas de proceder.

La inteligencia emocional recordemos se resuelve muy bien en el plano del dialogo. De ahí que más de un entendido haya recomendado el diálogo directo con las otras personas, ello más que muchas terapias puede ser la solución a muchos problemas emocionales de una manera adecuada y correcta, a su vez ello no perjudica a los interlocutores, sino los fortalece en múltiples formas. Vivas (2006) señalaba que era

más que importante el trabajo asertivo de la comunicación, para ello manifestaba la necesidad de incurrir en una comunicación adecuada que incluía no sólo a las palabras sino también a una postura corporal, la cual tiene que presentarse de forma relajada, con movimientos pausados, un espacio interpersonal apropiado y un cuerpo abierto al otro. Evitar cruzar los brazos, incluir expresiones verbales de forma firme y directa como por ejemplo: “deseo”, “no puedo”, “opino que”, “me estoy sintiendo” y con un tono de voz firme. Esto se encuentra relacionado muy estrechamente con el Yo Adulto de Eric Berne (Vivas, 2006).

Pese a lo señalado, existe la perspectiva también vigente de la comunicación intrapersonal. Al respecto, Pascual (2006) planteó que “La inteligencia emocional descubre, pues, la vertiente más conductual del habla interna: el hablarse a uno mismo cumple la función esencial de regular el discurso y las expresiones emitidas por el sujeto y, de acuerdo con los postulados de la inteligencia emocional, contribuye a mejorar aptitudes sociales” (pág. 96), de ahí que la recomendación en torno al manejar un diario puede ser muy oportuno e importante para el desarrollo comunicativo de los niños.

Se hace una perseverancia en el hecho de la comunicación para una buena interrelación personal, pero no por ello se debe dejar de lado el desarrollo lingüístico propiamente dicho, pues por medio de este, como inteligencia específica señalada por Gardner es posible transmitir mensajes que sean captados con el mismo propósito que persigue cada interlocutor.

La inteligencia emocional es la encargada de crear condiciones adecuadas para la comunicación, de modo que un sujeto no tema expresarse en público; en este sentido, pueda manifestar abiertamente sus emociones de forma adecuada y con ventaja a quienes tengan limitaciones en el plano comunicativo. Por su parte, otros autores enfatizan la necesidad de una comunicación como autorregulación “Es el dominio (...) de las emociones desbordadas. Estas emociones pueden ser desde la euforia desmedida, pasando por la ira y la agresividad reactiva, hasta la depresión o los temores producidos por la timidez que paraliza y deja a las personas enmudecidas por el susto “ (Gonzales, 2011, pág. 40).

De ahí que la comunicación requiera de una definición que involucre un dominio del lenguaje para una comprensión interior del propio niño, para que éste se conozca a sí mismo y pueda tener un dominio de su propio ser, por otro lado, es menester que ese lenguaje también sea útil para comprender a los demás y pueda adaptarse a la vez que soportar situaciones de estrés buscando alternativas para solucionar problemas. Precede la comunicación a la acción. Esta es tan importante para un niño de 8-9 años que tiene que lidiar con sus compañeros sobre el juego que quieren realizar en clase como para un magnate que tiene que decidir la próxima inversión a realizar por parte de su empresa.

A propósito, al momento de relacionar la teoría de la Inteligencia Emocional con el campo comunicativo más generalizado a través de los medios de comunicación como la Televisión, se ha encontrado que los programas ecuatorianos no sólo que afectan al desarrollo emocional pues en ellos se presentan antivalores y actitudes desfavorables a la inteligencia social, sino que la exposición a la TV durante varias horas incluso ha afectado el rendimiento de estudiantes del centro del Ecuador (Rosero, 2008).

#### **2.2.6. El aprendizaje vicariante**

De acuerdo al diccionario RAE “se dice de cada una de las especies vegetales o animales, que cumplen un determinado papel biológico en sendas áreas geográficas distantes, y son tan parecidas que solo difieren en detalles mínimos, por lo que suelen distinguirse únicamente por su localización” (RAE, 2014). Es por ello que dentro del plano pedagógico se ha considerado útil la introducción de modelos de consumo a través de patrones establecidos por la familia y por la condición mimética (relación) que tiene un niño (Rodríguez, 1998, pág. 910).

El aprendizaje vicariante en su forma más básica de definirlo, consiste en el aprendizaje de formas particulares de comportarse ante la realidad, mediante la observación y, posteriormente, la imitación de conductas.

Se trata de una forma de desenvolverse en el plano real, más allá del idealismo subjetivo, lo que hace es encontrar maneras adecuadas de enfrentarse a la realidad mediante la imitación de conductas. Para ello, es una necesidad considerar que el



primer prototipo para imitar conductas está compuesto por los padres. Ver lo que los demás hacen es útil para repetir o evitar una conducta. Los niños observan e imitan a sus padres y cuando ven a sus hermanos ser regañados evitan algunas de sus conductas.

Para Bandura cuando alguien observa a otra persona participar en un comportamiento. Para él, no es necesario que intervenga en el comportamiento pues el simple hecho de observar sus consecuencias sirve de modelo para reducir la ansiedad y crear habilidades de quienes miran sin exponerse al aprendizaje en el que tiene que desenvolverse los propios hechos del individuo (Blesedeli, 2005). Según Bandura constituiría una adecuada forma de aprendizaje usando modelos vistos en otras personas sin necesidad de práctica, constituye la posibilidad de aprender sin basarse en la experiencia personal, sino únicamente en la observación y la imitación. “La adquisición de modelos de consumo en la primera infancia a través de patrones establecidos por la familia facilitado por la condición mimética del niño, a través de aprendizaje vicariante” (Rodríguez, 1998, pág. 48).

Si es que se toma en consideración buenos prototipos en la escuela formal, lo cual implica docentes, padres de familia y amigos, se estaría generando posibilidades y alternativas que son útiles para imitar a los niños. Realmente conviene analizar cómo se interrelacionan los niños pues muy buena parte del aprendizaje humano es vicariante. De hecho, una amplia reflexión permitirá entender que todo el aprendizaje humano es vicariante, el lenguaje, las ciencias, las artes, la cultura, todo coincide en una suerte de imitación. De ahí que filósofos como Savater señalen que el ser humano, a diferencia de los animales, no nacen completos sino que tienen que aprender a serlo y parte importante de este aprendizaje justamente es la imitación (Savater, 2010). Según Savater los animales están completos y su educación tiene un componente intuitivo y están genéticamente programados para responder a la mayoría de sus dificultades, mientras que los seres humanos requieren mayoritariamente del aprendizaje para saber cómo proceder en el mundo, de ahí que las crías de la mayoría de nuestros parientes más cercanos como los chimpancé, bonobos y orangutanes, requieran de uno o dos años para madurar, mientras que los seres humanos requieren de muchos años y en ningún momento se puede señalar que su aprendizaje se haya agotado.

En el Ecuador aún no se han advertido investigaciones, ponencias o tesis relativas al aprendizaje vicariante propiamente dicho, apenas se hace alusión a Bandura pero se lo aborda desde un enfoque mucho más amplio y generalizado como la teoría social-cognitiva, terapia y psicología de la personalidad, no obstante el postulado de aprendizaje vicariante se encuentra pendiente pues apenas se lo ha tocado de manera indirecta en estudios que corresponden a ámbitos del aprendizaje amplio como el turístico, así por ejemplo (Aguirre, 2008) señala que el aprendizaje vicariante es un aprendizaje sobre sí mismo, ocurre observando a otros miembros de su grupo (pág.79).

## CAPÍTULO III

### ANÁLISIS ESTADÍSTICO

#### 3.1. Método

**Bibliográfico:** El cual será empleado para la sustentación teórica de todo el proyecto a través de la revisión de las fuentes bibliográficas y lincográficas extraídas de libros, revistas científicas y estudios académicos actualizados.

**Deductivo:** En base a los resultados parciales arrojados por las encuestas y fichas de observación se podrá obtener una visión general de la situación por la que atraviesan los estudiantes de 4to año de EGB de la Escuela “Ricardo Muñoz Chávez” de la ciudad de Cuenca en el aspecto emocional y afectivo, y a partir de dicho conocimiento estaremos en la capacidad de diseñar un manual de estrategias educativas que sirva para solucionar las falencias detectadas.

**Analítico-sintético:** Se procederá a analizar los resultados derivados de los instrumentos de investigación y posteriormente se sintetizarán los hallazgos a manera de conclusiones de toda la investigación.

#### 3.2. Técnicas

**Observación:** Se procederá con la observación y a ver el comportamiento de los estudiantes de 4to año de EGB en su actuar cotidiano al interior del centro educativo.

**Fichaje:** Se registrarán los comportamientos observados en una ficha previamente diseñada la misma que será avalada por el tutor de tesis.

**Procesamiento estadístico:** Los resultados derivados de los instrumentos aplicados serán procesados estadísticamente y posteriormente analizados en base a la triangulación (resultados + teoría + criterio del investigador). El procesamiento de datos se lo realizará a través del Excell y será representado a manera de gráficos y tablas descriptivas.

### 3.3. Instrumentos de investigación

**Encuesta:** Se aplicará una encuesta a los estudiantes de 4to año de EGB, la cual será diseñada por el investigador y posteriormente avalada por el director de tesis. Constará de preguntas cerradas y de opción múltiple, diseñadas de tal manera que puedan ser comprendidas cabalmente por los estudiantes.

**Encuesta a los docentes:** Con el fin de identificar si las prácticas educativas que están desarrollando en clases están encaminadas a fortalecer la inteligencia emocional de sus estudiantes.

**Ficha de observación:** Donde se identificará el comportamiento de los estudiantes durante la jornada educativa.

### 3.4. Población y Muestra

Se aplicará el muestro según criterio del investigador y no probabilístico; en tal sentido, se trabajará con todos los estudiantes de los 4tos años de EGB de la escuela “Ricardo Muñoz Chávez” de la ciudad de Cuenca. El número de estudiantes en total es de 106.

### 3.5. Encuestas a estudiantes y docentes

#### 3.5.1. Encuesta a estudiantes

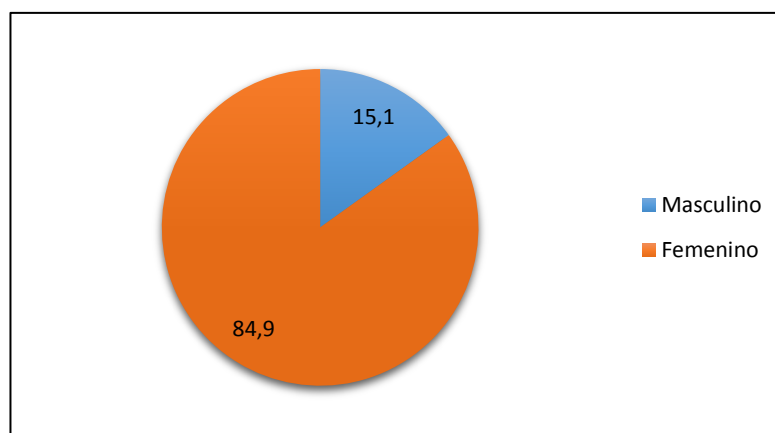
**Tabla 9. Sexo de los estudiantes**

Sexo		
Opción	Frecuencia	Porcentaje
Masculino	16	15.1
Femenino	90	84.9
Total	106	100.0

**Fuente:** Escuela “Ricardo Muñoz Chávez”, Encuesta a estudiantes, 2015

**Elaborado por:** Diana Verdugo

### Gráfico 7. Sexo de los estudiantes



**Fuente:** Escuela “Ricardo Muñoz Chávez”, Encuesta a estudiantes, 2015  
**Elaborado por:** Diana Verdugo

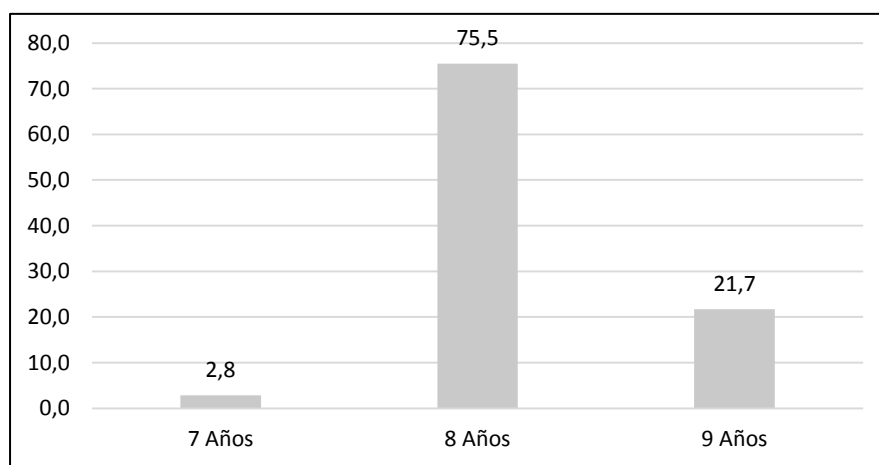
Como se observa en el gráfico anterior el sexo de los estudiantes participantes es mayoritariamente femenino, 84.9%, mientras que el sexo masculino alcanza sólo el 15.1% de la población encuestada.

### Tabla 10. Edad de los estudiantes

Edad		
Opción	Frecuencia	Porcentaje
7 Años	3	2.8
8 Años	80	75.5
9 Años	23	21.7
Total	106	100.0

**Fuente:** Escuela “Ricardo Muñoz Chávez”, Encuesta a estudiantes, 2015  
**Elaborado por:** Diana Verdugo

**Gráfico 8. Edad de los estudiantes**



**Fuente:** Escuela “Ricardo Muñoz Chávez”, Encuesta a estudiantes, 2015  
**Elaborado por:** Diana Verdugo

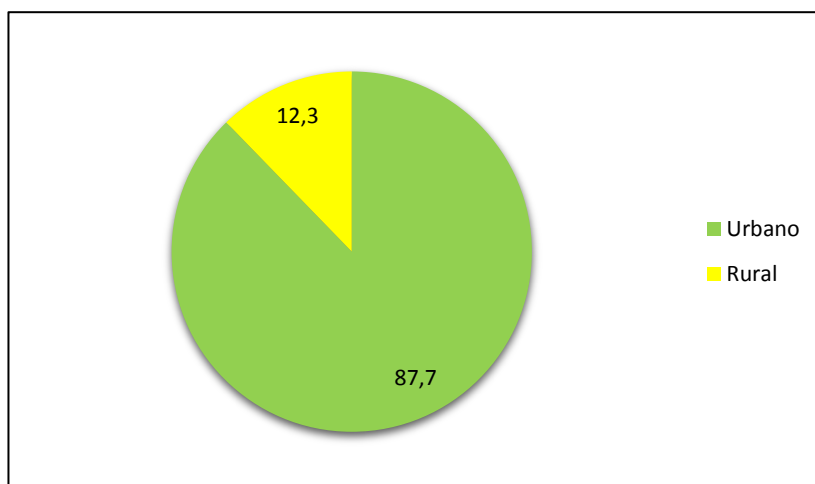
Por su parte, con respecto a la edad de los estudiantes participantes en la encuesta, se observa que la franja etaria está comprendida entre los 7 y los 9 años de edad. El mayoritario 75,5% tiene 8 años de edad, seguido del 21,7% que llega a los 9 años. Estos resultados sirven para reafirmar la necesidad de, al momento de implementar estrategias metodológicas para fortalecer la inteligencia emocional, se lo haga considerando la edad de los estudiantes involucrados.

**Tabla 11. Lugar de nacimiento de los estudiantes**

<b>1. Lugar de nacimiento</b>		
Opción	Frecuencia	Porcentaje
Urbano	93	87.7
Rural	13	12.3
Total	106	100.0

**Fuente:** Escuela “Ricardo Muñoz Chávez”, Encuesta a estudiantes, 2015  
**Elaborado por:** Diana Verdugo

**Gráfico 9. Lugar de nacimiento de los estudiantes**



**Fuente:** Escuela “Ricardo Muñoz Chávez”, Encuesta a estudiantes, 2015

**Elaborado por:** Diana Verdugo

En relación al lugar de nacimiento de los estudiantes encuestados, se observa que el 87,7% proviene del sector urbano, mientras que el 12,3% pertenece al sector rural. Situación que debe ser considerada durante el análisis, pues es sabido que la pertenencia a ciertas zonas configura significativamente el comportamiento, las actitudes y el desenvolvimiento de las personas. A su vez, debe tomarse en cuenta el origen de los estudiantes para, de acuerdo a ello, diseñar las propuestas metodológicas pertinentes.

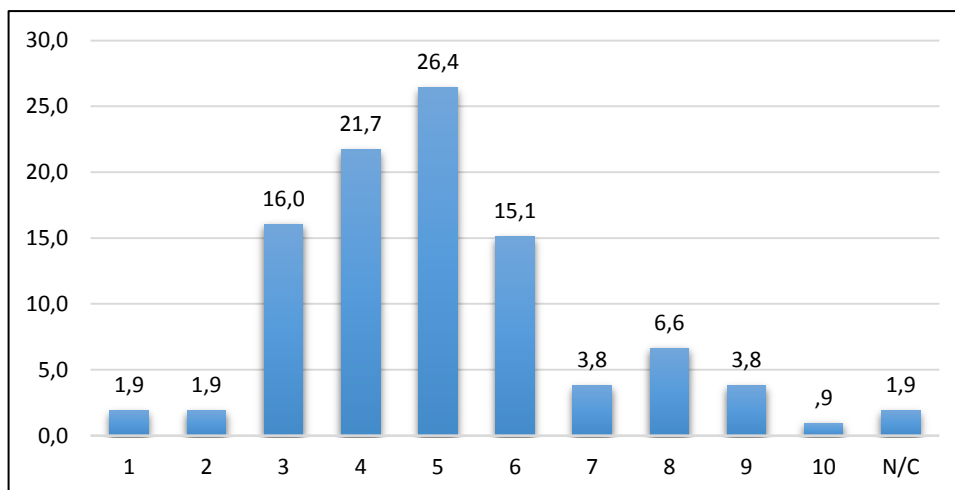
**Tabla 12. Miembros de la familia de los estudiantes**

<b>2. ¿Cuántos miembros de la familia conviven en el hogar?</b>		
Opción	Frecuencia	Porcentaje
1	2	1.9
2	2	1.9
3	17	16.0
4	23	21.7
5	28	26.4
6	16	15.1
7	4	3.8
8	7	6.6
9	4	3.8
10	1	.9
N/C	2	1.9
Total	106	100.0

**Fuente:** Escuela “Ricardo Muñoz Chávez”, Encuesta a estudiantes, 2015

**Elaborado por:** Diana Verdugo

**Gráfico 10. Miembros de la familia de los estudiantes**



**Fuente:** Escuela “Ricardo Muñoz Chávez”, Encuesta a estudiantes, 2015

**Elaborado por:** Diana Verdugo

Un dato interesante que se pudo obtener en base a la aplicación de las encuestas es el número de personas que viven en el hogar del estudiante encuestado. Se observa que un significativo 26,4% señala que en su hogar viven 5 personas, seguido del 21,7%



que indican que son 4 el número de integrantes y el 16% que señala a 3. Si se suman tales porcentajes se observa que el 52% de los casos están comprendidos en familias con 3 a 5 integrantes. Cabe suponer que un porcentaje significativo de estas familias estarían comprendidas por padre, madre e hijo/s. Esto será constatado a través de los siguientes resultados.

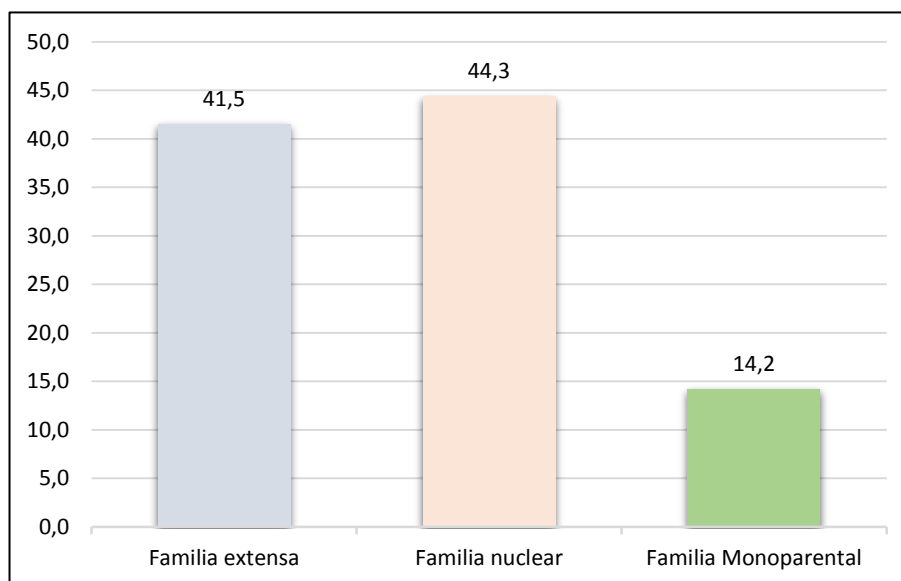
**Tabla 13. Tipo de familia de los estudiantes**

<b>3. Tipo de familia</b>		
Opción	Frecuencia	Porcentaje
Familia extensa	44	41.5
Familia nuclear	47	44.3
Familia Monoparental	15	14.2
Total	106	100.0

**Fuente:** Escuela “Ricardo Muñoz Chávez”, Encuesta a estudiantes, 2015

**Elaborado por:** Diana Verdugo

**Gráfico 11. Tipo de familia de los estudiantes**



**Fuente:** Escuela “Ricardo Muñoz Chávez”, Encuesta a estudiantes, 2015

**Elaborado por:** Diana Verdugo

Los resultados presentados en la tabla y gráfico anteriores nos sirven para determinar el tipo de familia a las que pertenecen los estudiantes encuestados, observándose que en el 44,3% de los casos son parte de la familia nuclear, es decir, aquella conformada por padre, madre e hijos, confirmándose de tal manera lo señalado en el análisis del gráfico anterior. Por su parte, la familia extensa, aquella comprendida por padre, madre, hijos y algún otro miembro de la familia (abuelos, tíos, primos, etc.) alcanza el 41,5%, mientras que la familia monoparental, donde un adulto se hace responsable del cuidado de los menores de edad, solo representa el 14,2%. Los resultados obtenidos corresponden a la realidad que se puede observar en nuestro país, donde fenómenos como la migración han configurado una realidad familiar diferente a la tradicional.

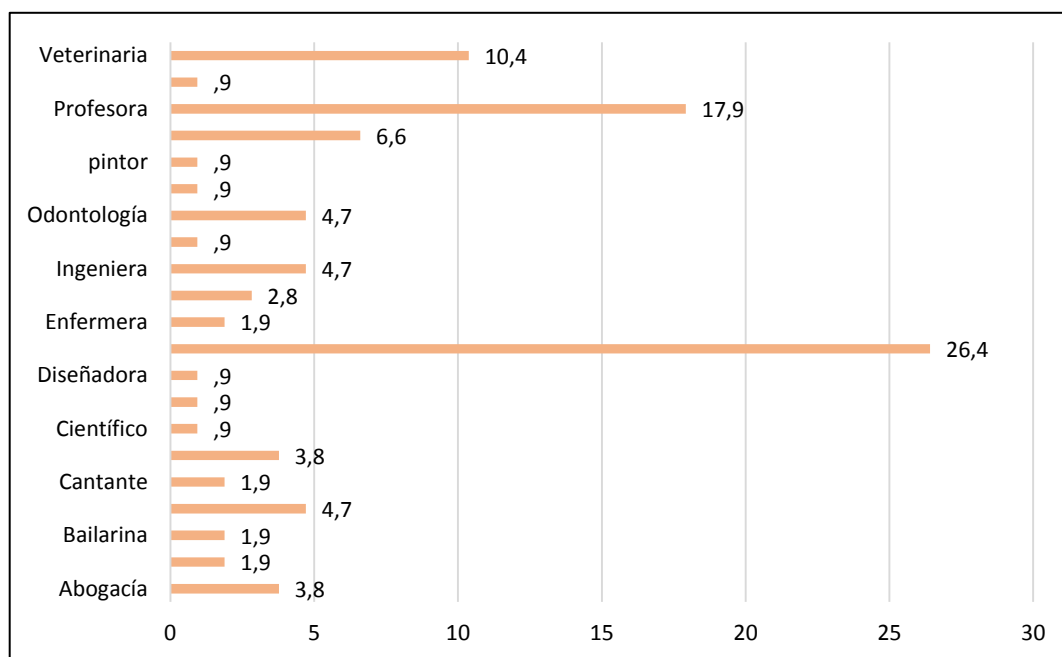
**Tabla 14. Lo que los estudiantes les gustaría ser de grande**

<b>4. ¿Qué te gustaría ser cuando seas grande?</b>		
Opción	Frecuencia	Porcentaje
Abogacía	4	3.8
Arquitectura	2	1.9
Bailarina	2	1.9
Belleza	5	4.7
Cantante	2	1.9
Chef	4	3.8
Científico	1	.9
Corredor	1	.9
Diseñadora	1	.9
Medicina	28	26.4
Enfermera	2	1.9
Futbolista	3	2.8
Ingeniera	5	4.7
Militar	1	.9
Odontología	5	4.7
Panadería	1	.9
Pintor	1	.9
Policía	7	6.6
Profesora	19	17.9
Secretaria	1	.9
Veterinaria	11	10.4
Total	106	100.0

**Fuente:** Escuela “Ricardo Muñoz Chávez”, Encuesta a estudiantes, 2015

**Elaborado por:** Diana Verdugo

**Gráfico 12. Lo que los estudiantes les gustaría ser de grande**



**Fuente:** Escuela “Ricardo Muñoz Chávez”, Encuesta a estudiantes, 2015

**Elaborado por:** Diana Verdugo

Preguntados los estudiantes sobre qué les gustaría ser cuando sean mayores de edad, un significativo 26,4% se decantó por la carrera de medicina, seguido por el 17,9% que señala su interés por ser profesor. Un porcentaje significativo, 10,4%, por su parte, optó por la profesión de veterinario. Se observa que la selección hecha por los estudiantes obedece al gran valor social y económico que se le otorga a la profesión médica, pero también a la que se comienza a otorgar a la docencia.

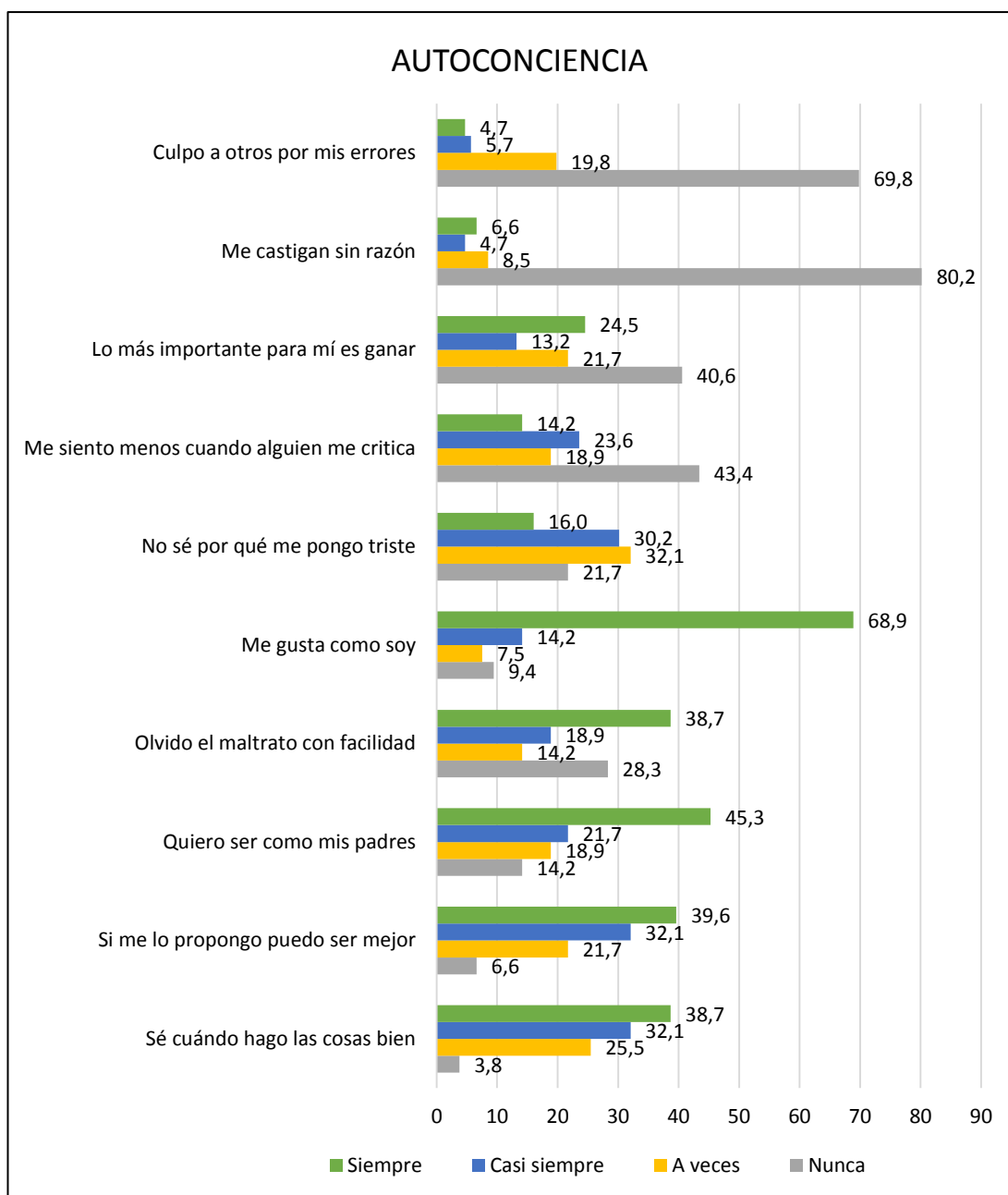
**Tabla 15. Autoconciencia de los estudiantes**

<b>AUTOCONCIENCIA</b>	<b>Nunca</b>	<b>A veces</b>	<b>Casi siempre</b>	<b>Siempre</b>	<b>TOTAL</b>
Sé cuándo hago las cosas bien	3.8	25.5	32.1	38.7	100.0
Si me lo propongo puedo ser mejor	6.6	21.7	32.1	39.6	100.0
Quiero ser como mis padres	14.2	18.9	21.7	45.3	100.0
Olvido el maltrato con facilidad	28.3	14.2	18.9	38.7	100.0
Me gusta como soy	9.4	7.5	14.2	68.9	100.0
No sé por qué me pongo triste	21.7	32.1	30.2	16.0	100.0
Me siento menos cuando alguien me critica	43.4	18.9	23.6	14.2	100.0
Lo más importante para mí es ganar	40.6	21.7	13.2	24.5	100.0
Me castigan sin razón	80.2	8.5	4.7	6.6	100.0
Culpo a otros por mis errores	69.8	19.8	5.7	4.7	100.0

**Fuente:** Escuela “Ricardo Muñoz Chávez”, Encuesta a estudiantes, 2015

**Elaborado por:** Diana Verdugo

**Gráfico 13. Autoconciencia de los estudiantes**



**Fuente:** Escuela “Ricardo Muñoz Chávez”, Encuesta a estudiantes, 2015

**Elaborado por:** Diana Verdugo

Enfocados en la parte emocional de los estudiantes, se procedió a preguntarles sobre aspectos conductuales propios de su accionar diario. Es así que el mayoritario 69,8% de los estudiantes encuestados indican que “nunca” culpan a otros por sus errores, aunque existe un significativo 19,8% que sí lo hace. Aunque los resultados son

mayoritariamente positivos, ese grupo de estudiantes que suele culpar a los demás por las faltas cometidas debe ser observado y trabajarse con ellos.

A su vez, es de gran importancia el observar que un 24,5% de estudiantes indica que el ganar siempre es lo más importante. Este porcentaje importante de estudiantes da la pauta para desarrollar estrategias que hagan hincapié en el valor que tiene la participación y el compañerismo, antes que el afán de victoria.

De igual manera, que el 23,6% de los estudiantes señale sentirse menos cuando alguien lo critica y que esta sea una actitud habitual en su comportamiento, resulta ciertamente preocupante. En tal sentido habrá que fortalecer en los estudiantes su capacidad para resistir a las críticas y superarse frente a las opiniones adversas, factor determinante en la consolidación de una inteligencia emocional adecuada.

Revelador es que un mayoritario 68,9% de estudiantes manifiesta estar satisfecho con ellos mismos, lo que evidencia una autoconciencia positiva. Sin embargo, que exista un 9,4% de estudiantes que “nunca” se sienten contentos consigo mismo, resulta claramente problemático, pues se nos está evidenciando que la décima parte de la población estudiantil investigada podría tener problemas de autoconciencia y autoestima ciertamente graves. Hay que considerar dicha situación al momento de formular las propuestas metodológicas pertinentes.

Finalmente, un dato de suma importancia obtenido en base a las encuestas es que un significativo 28,3% de los estudiantes participantes nunca olvidan con facilidad el maltrato recibido. Este resultado es importante trabajarlo con pinzas, debido a que el maltrato, tanto físico como psicológico, siempre ejerce una influencia negativa en el niño. De ahí que la capacidad de olvido por parte del niño o niña debe ser entendida en el sentido de que se posee la capacidad de no guardar rencor por algún castigo recibido por parte de un adulto responsable de su cuidado.

**Tabla 16. Autocontrol de los estudiantes**

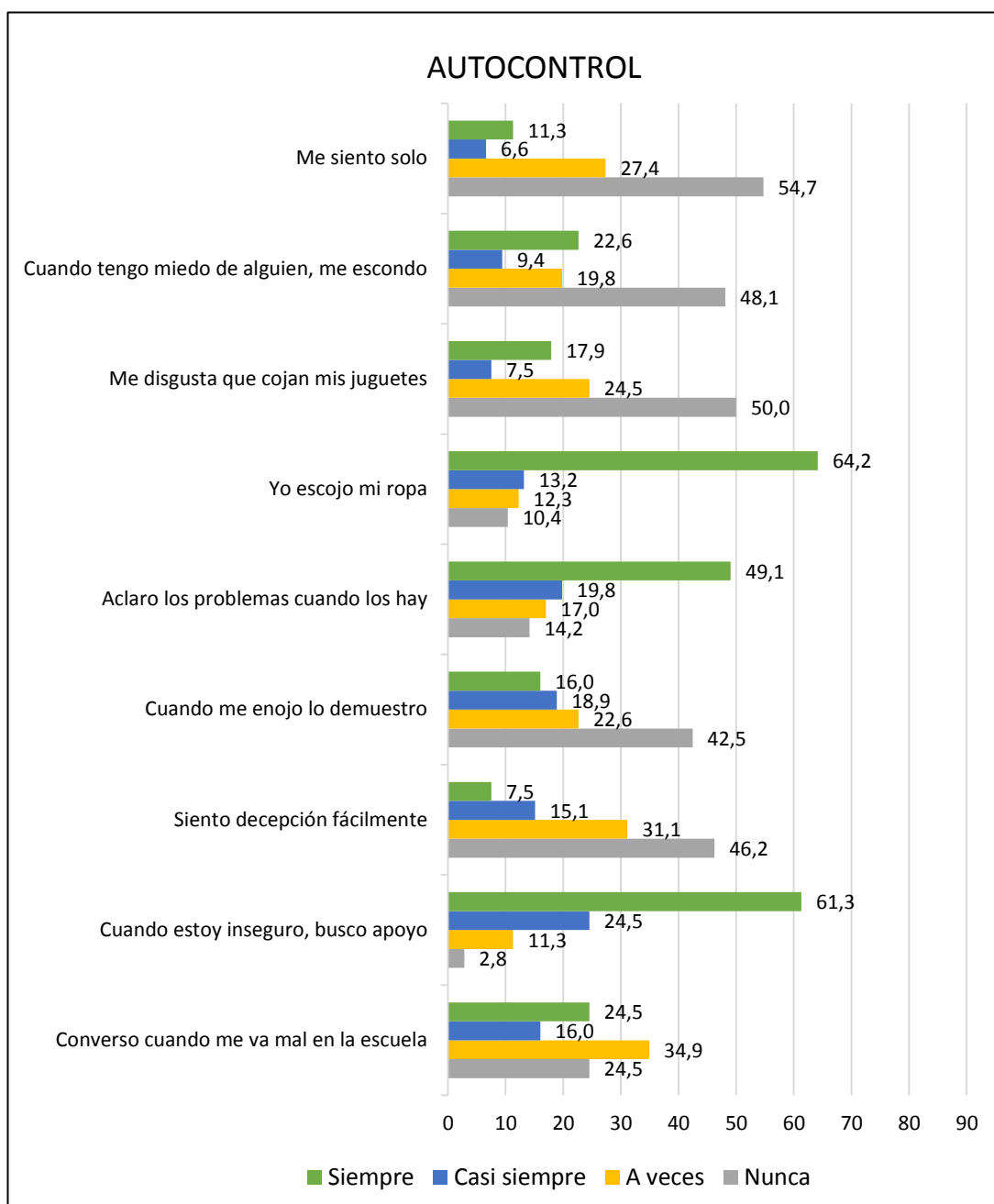
AUTOCONTROL	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	TOTAL
Converso cuando me va mal en la escuela	24.5	34.9	16.0	24.5	100.0
Cuando estoy inseguro, busco apoyo	2.8	11.3	24.5	61.3	100.0
Siento decepción fácilmente	46.2	31.1	15.1	7.5	100.0
Cuando me enojo lo demuestro	42.5	22.6	18.9	16.0	100.0
Aclaro los problemas cuando los hay	14.2	17.0	19.8	49.1	100.0
Yo escojo mi ropa	10.4	12.3	13.2	64.2	100.0
Me disgusta que cojan mis juguetes	50.0	24.5	7.5	17.9	100.0
Cuando tengo miedo de alguien, me escondo	48.1	19.8	9.4	22.6	100.0
Me siento solo	54.7	27.4	6.6	11.3	100.0

**Fuente:** Escuela “Ricardo Muñoz Chávez”, Encuesta a estudiantes, 2015

**Elaborado por:** Diana Verdugo



**Gráfico 14. Autocontrol de los estudiantes**



**Fuente:** Escuela “Ricardo Muñoz Chávez”, Encuesta a estudiantes, 2015

**Elaborado por:** Diana Verdugo

En relación al autocontrol, que es otro componente fundamental en la configuración de la inteligencia emocional del individuo, los resultados presentados en la tabla y gráfico anteriores arrojan resultados importantes. En primera instancia, se observa que un significativo 27,4% señala a veces sentirse solo, percepción que podría

derivarse de los actuales modelos de familia, donde tanto el padre como la madre deben salir a trabajar, quedándose muchas veces los hijos al cuidado de un hermano mayor o, en el peor de los casos, solos en casa. Las estrategias metodológicas aplicadas deben considerar la participación de los padres en la consolidación de la inteligencia emocional.

A su vez, el 24,5% de los estudiantes manifiesta que suele enojarse a veces cuando sus compañeros u otra persona cogen sus juguetes. Frente a esta situación es importante inculcar en los estudiantes el valor de compartir sus pertenencias a través de estrategias metodológicas que fomenten el compañerismo.

Otro dato importante es que el 14,2% de los estudiantes jamás aclara los problemas o situaciones conflictivas cuando estos se les presentan, guardándose para sí mismos sus opiniones o sentimientos. Es importante que el estudiante adquiera la capacidad de demostrar su descontento o inconformidad de manera firme pero sin exaltarse.

Es también significativo que el 31,1% de los estudiantes encuestados sienta decepción fácilmente en ciertas ocasiones. Esto resulta preocupante en razón que los estudiantes participantes están en una edad muy temprana como para estar experimentando emociones ciertamente negativas. Lo importante, en tal caso, es que los estudiantes aprendan a enfrentar ciertas realidades y asumirlas como situaciones pasajeras, evitando llegar al punto de la decepción.

Finalmente, cabe destacar que un representativo 24,5% de estudiantes nunca conversa en casa cuando les va mal en la escuela. Esto podría atribuirse al hecho que no existe un grado de comunicación alto en los hogares, debido a varias causas: ausencia de los padres, desdén de estos hacia las preocupaciones de sus hijos en razón de presiones laborales, reacciones violentas de los adultos ante los errores cometidos por los niños y niñas, etc. Como se ha venido reiterando en el transcurso del presente análisis, las propuestas metodológicas que se pretendan implantar en el centro educativo deben, asimismo, involucrar a padres de familia y/o representantes y así asegurar su efectividad.

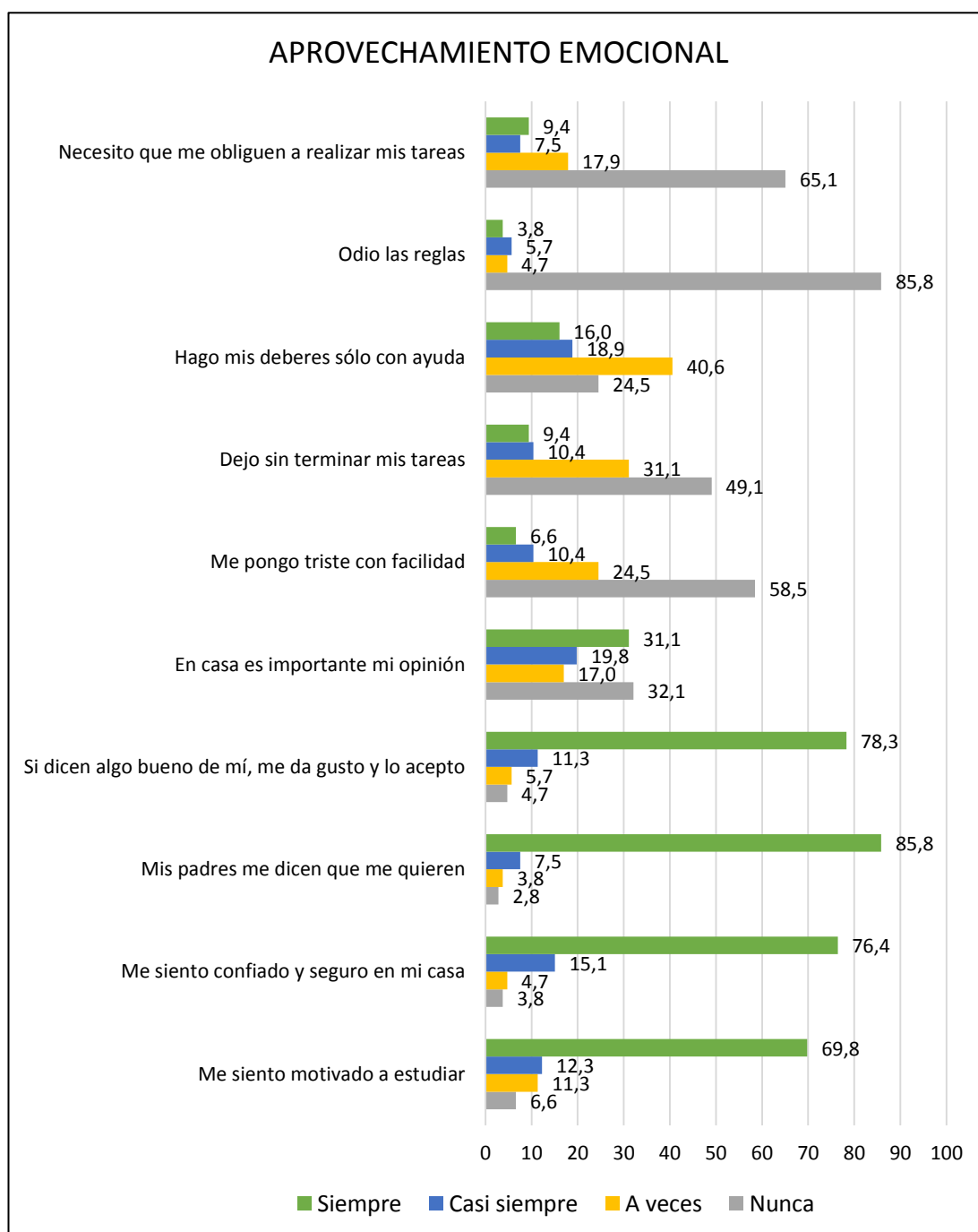
**Tabla 17. Aprovechamiento emocional de los estudiantes**

APROVECHAMIENTO EMOCIONAL	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	TOTAL
Me siento motivado a estudiar	6.6	11.3	12.3	69.8	100.0
Me siento confiado y seguro en mi casa	3.8	4.7	15.1	76.4	100.0
Mis padres me dicen que me quieren	2.8	3.8	7.5	85.8	100.0
Si dicen algo bueno de mí, me da gusto y lo acepto	4.7	5.7	11.3	78.3	100.0
En casa es importante mi opinión	32.1	17.0	19.8	31.1	100.0
Me pongo triste con facilidad	58.5	24.5	10.4	6.6	100.0
Dejo sin terminar mis tareas	49.1	31.1	10.4	9.4	100.0
Hago mis deberes sólo con ayuda	24.5	40.6	18.9	16.0	100.0
Odio las reglas	85.8	4.7	5.7	3.8	100.0
Necesito que me obliguen a realizar mis tareas	65.1	17.9	7.5	9.4	100.0

**Fuente:** Escuela “Ricardo Muñoz Chávez”, Encuesta a estudiantes, 2015

**Elaborado por:** Diana Verdugo

**Gráfico 15. Aprovechamiento emocional de los estudiantes**



**Fuente:** Escuela “Ricardo Muñoz Chávez”, Encuesta a estudiantes, 2015

**Elaborado por:** Diana Verdugo

En relación al aprovechamiento emocional, los datos analizados a continuación permiten obtener una visión de la manera como esta dimensión se manifiesta en los

estudiantes participantes. En primer lugar, se observa que un representativo porcentaje hace sus deberes sólo con ayuda, 16%, lo que significa que dichos estudiantes están desarrollando una dependencia hacia sus padres para cumplir con sus actividades escolares. Las estrategias metodológicas deben contribuir al deslindamiento paulatino de los estudiantes y a entregarles las herramientas para que ellos puedan resolver las tareas encomendadas por sí mismos, es decir, se les deben hacer más autónomos. Estrechamente relacionado con lo anterior, está el hecho que un 31,1% de los encuestados suelen dejar sin terminar sus tareas. La responsabilidad por las propias tareas es uno de los aspectos que se deben fortalecer, así como la priorización de ciertas actividades por sobre otras.

A su vez, el 32,1% de los encuestados, un porcentaje bastante significativo, señala que en sus respectivos hogares nunca es importante su opinión. Desconocemos si dicha situación se está dando realmente en los hogares de los estudiantes participantes; sin embargo, resulta preocupante que los estudiantes perciban indiferencia y “quemimportismo” por parte de los padres y/o adultos.

Es también de suma importancia que un mayoritario 85,8% de estudiantes encuestados reciban de sus padres expresiones de amor y afecto; no obstante, preocupante es el hecho que exista un porcentaje, aunque reducido que nunca recibe muestras de cariño por parte de sus progenitores. Es necesario fortalecer las relaciones entre padres e hijos para así consolidar la parte emocional de los menores.

Finalmente, resulta oportuno observar que el 11,3% de los estudiantes encuestados, solo algunas veces se sienten motivados para el estudio. Cabe interpretar dichos resultados apuntando a la necesidad de implementar estrategias metodológicas que fortalezcan la automotivación y el esfuerzo personal.

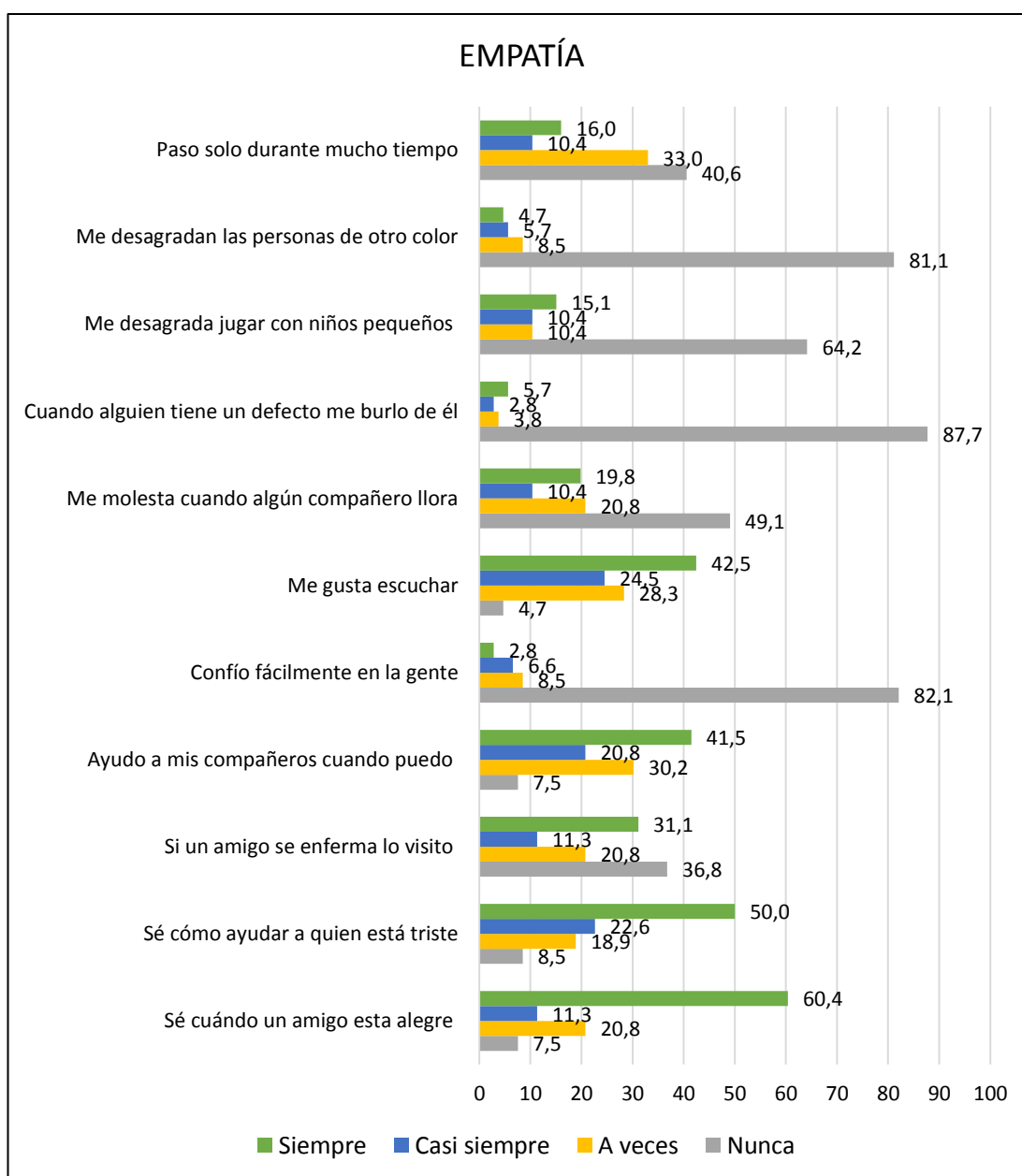
**Tabla 18. Empatía de los estudiantes**

EMPATÍA	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	TOTAL
Sé cuándo un amigo esta alegre	7.5	20.8	11.3	60.4	100.0
Sé cómo ayudar a quien está triste	8.5	18.9	22.6	50.0	100.0
Si un amigo se enferma lo visito	36.8	20.8	11.3	31.1	100.0
Ayudo a mis compañeros cuando puedo	7.5	30.2	20.8	41.5	100.0
Confío fácilmente en la gente	82.1	8.5	6.6	2.8	100.0
Me gusta escuchar	4.7	28.3	24.5	42.5	100.0
Me molesta cuando algún compañero llora	49.1	20.8	10.4	19.8	100.0
Cuando alguien tiene un defecto me burlo de él	87.7	3.8	2.8	5.7	100.0
Me desagrada jugar con niños pequeños	64.2	10.4	10.4	15.1	100.0
Me desagradan las personas de otro color	81.1	8.5	5.7	4.7	100.0
Paso solo durante mucho tiempo	40.6	33.0	10.4	16.0	100.0

**Fuente:** Escuela “Ricardo Muñoz Chávez”, Encuesta a estudiantes, 2015

**Elaborado por:** Diana Verdugo

**Gráfico 16. Empatía de los estudiantes**



**Fuente:** Escuela “Ricardo Muñoz Chávez”, Encuesta a estudiantes, 2015

**Elaborado por:** Diana Verdugo

Un componente fundamental en la consolidación de la inteligencia emocional de los individuos es su empatía con los demás, es decir, su capacidad para ponerse sobre la situación de los demás y entender las razones o motivaciones que mueven a los otros.

En tal sentido, es significativo que el 81,1% de los estudiantes encuestados no muestran rechazo alguno por las personas de razas diferentes a la suya.

A su vez, el 19,8% de los estudiantes indicó siempre molestarse cuando un compañero de la escuela llora, mientras que el 28,3% señaló que solo pocas veces le gusta escuchar. Las estrategias metodológicas que vayan a aplicarse en la institución deberán contribuir a que el estudiante aprenda a prestar atención e interesarse por lo que los demás puedan decir; ello sirve para afianzar su capacidad de interrelación con sus compañeros y las demás personas.

Es un dato de gran relevancia que el mayoritario 82,1% de los participantes nunca confíe fácilmente en las demás personas. Esta respuesta puede entenderse en razón que a los niños se les ha enseñado que frente a personas inescrupulosas mantengan una cierta distancia y, por ende, no confíen tan fácilmente. Sin embargo, no se debe promover a que el niño o la niña desconfíen por igual de cualquier, pues como se sabe cualquier relación entre los individuos debe basarse en la confianza y el respeto, principalmente.

Asimismo, el 30,2% de los participantes señaló que solo a veces ayuda a sus compañeros cuando a estos se les presenta alguna situación difícil. Es necesario hacer hincapié en valores como la colaboración y la solidaridad entre los estudiantes de la institución investigada. Esta falta de interés por el resto de compañeros se ve resaltada en el hecho que solo el 31,1% visita a un compañero cuando este cae enfermo.



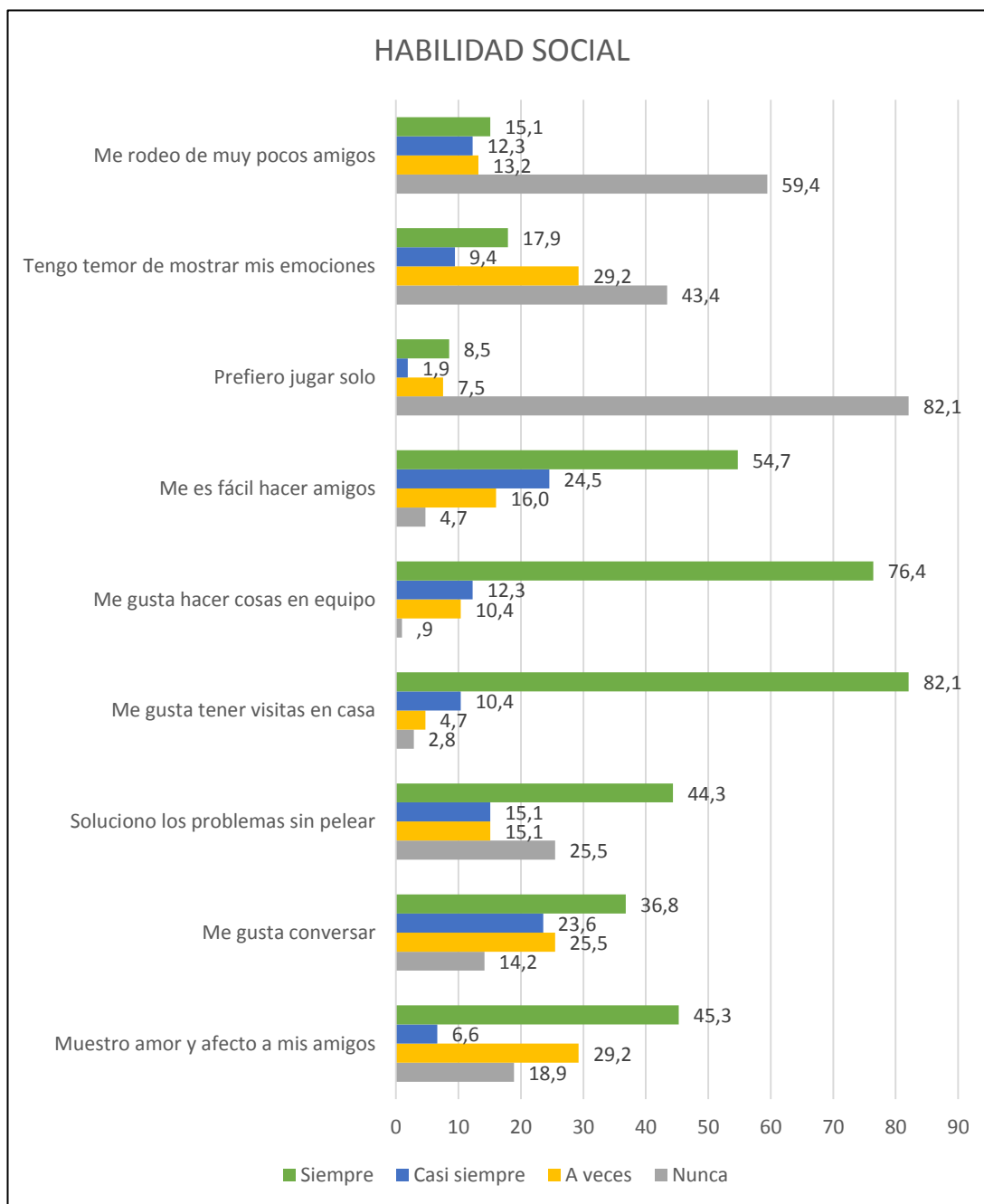
**Tabla 19. Habilidad Social de los estudiantes**

HABILIDAD SOCIAL	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	TOTAL
Muestro amor y afecto a mis amigos	18.9	29.2	6.6	45.3	100.0
Me gusta conversar	14.2	25.5	23.6	36.8	100.0
Soluciono los problemas sin pelear	25.5	15.1	15.1	44.3	100.0
Me gusta tener visitas en casa	2.8	4.7	10.4	82.1	100.0
Me gusta hacer cosas en equipo	.9	10.4	12.3	76.4	100.0
Me es fácil hacer amigos	4.7	16.0	24.5	54.7	100.0
Prefiero jugar solo	82.1	7.5	1.9	8.5	100.0
Tengo temor de mostrar mis emociones	43.4	29.2	9.4	17.9	100.0
Me rodeo de muy pocos amigos	59.4	13.2	12.3	15.1	100.0

**Fuente:** Escuela “Ricardo Muñoz Chávez”, Encuesta a estudiantes, 2015

**Elaborado por:** Diana Verdugo

**Gráfico 17. Habilidad Social de los estudiantes**



**Fuente:** Escuela “Ricardo Muñoz Chávez”, Encuesta a estudiantes, 2015

**Elaborado por:** Diana Verdugo

Con respecto a las habilidades y destrezas sociales, es decir, aquellas que son requeridas para afianzar las relaciones con las demás personas, el 15,1% de los

encuestados señala siempre estar rodeado de muy pocas personas, lo que podría constituirse en un indicio de que ciertos alumnos no están adquiriendo aquellas destrezas que les permiten afianzar sus amistades y su grupo social de compañeritos.

Problemático es también el hecho que el 56,5% de los participantes siempre, muchas o ciertas veces, manifiesta temor a mostrar sus emociones. La demostración correcta de las emociones es un puntal importante en la configuración de la personalidad del individuo, por lo que se debe fomentar en el estudiante la canalización adecuada de las emociones.

Por otro lado, el manejo de situaciones conflictivas sin recurrir a la violencia suele resultar difícil para los niños y niñas de estas edades. De ahí que sólo el 44,3 de los estudiantes solucionen los problemas sin pelear; mientras que la mayoría restante, 55% recurra en algún momento a los golpes o las peleas para enfrentar situaciones problemáticas.

Es también importante destacar que el 18,9% de los estudiantes prefiere nunca conversar con otras personas, imposibilitándose ellos mismos de consolidar amistades y relaciones con sus compañeros. La desconfianza, la timidez o la ausencia de destrezas sociales estarían repercutiendo en el comportamiento de los niños y niñas de la institución investigada. Y esta situación se vería reforzada por el hecho que un 18,9% de los participantes nunca muestra amor o afecto por sus amigos o compañeros. En este último aspecto sin duda intervienen ciertas categorías sociales todavía imperantes que imposibilitan la muestra de afecto entre los amigos y amigas, debido al temor de ser malinterpretados.

### 3.5.2. Encuesta a docentes

#### 3.5.2.1. Cuestionario semi-estructurado para los docentes.

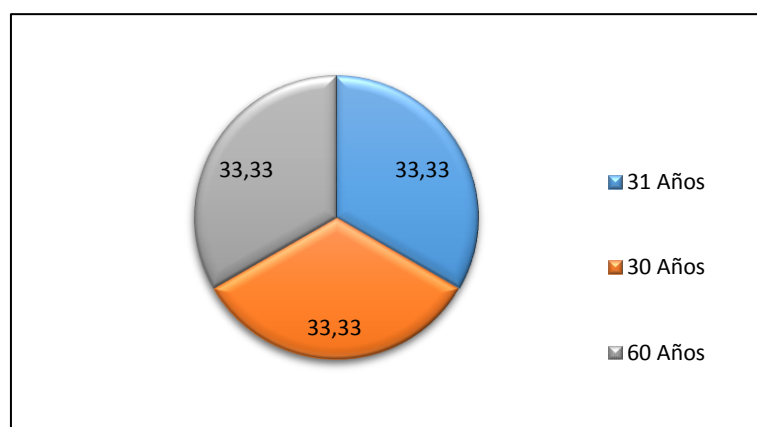
**Tabla 20. Edad de los docentes**

Edad		
Opción	F	%
Menos de 30 Años	1	33,33
30 – 59 Años	1	33,33
60 Años	1	33,33
Total	3	100,0

**Fuente:** Escuela “Ricardo Muñoz Chávez”, Encuesta a docentes, 2015

**Elaborado por:** Diana Verdugo

#### Gráfico 18. Edad de los docentes



**Fuente:** Escuela “Ricardo Muñoz Chávez”, Encuesta a docentes, 2015

**Elaborado por:** Diana Verdugo

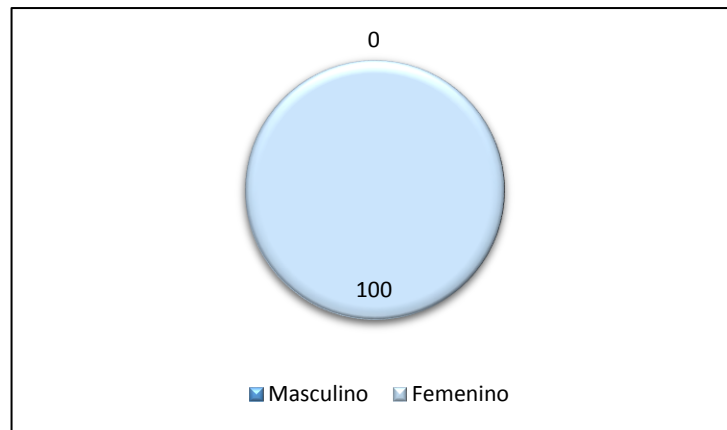
Las edades de los docentes participantes en el presente estudio están comprendidas entre los 30 y los 60 años de edad. De ahí que los resultados que se obtengan responderán a perspectivas distintas sobre la manera de entenderse la inteligencia emocional en los centros educativos.

**Tabla 21. Sexo de los docentes**

Sexo		
Opción	F	%
Masculino	0	0
Femenino	3	100
Total	3	100,0

**Fuente:** Escuela “Ricardo Muñoz Chávez”, Encuesta a docentes, 2015  
**Elaborado por:** Diana Verdugo

**Gráfico 19. Sexo de los docentes**



**Fuente:** Escuela “Ricardo Muñoz Chávez”, Encuesta a docentes, 2015  
**Elaborado por:** Diana Verdugo

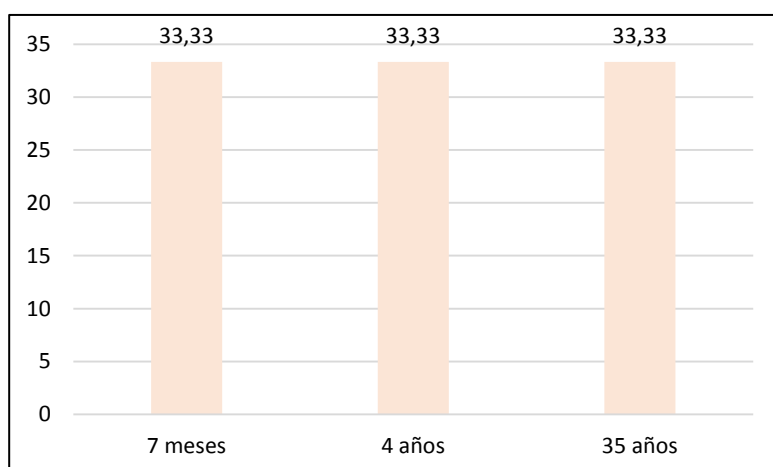
Se observa que la totalidad de los docentes encuestados pertenece al sexo masculino, por lo que cabe suponer que las respuestas obedecerán a la perspectiva que sobre el tema de la inteligencia emocional poseen los varones.

**Tabla 22. Años de servicio docente**

4 ¿Cuántos años de servicio tiene en la institución?		
Opción	F	%
7 meses	1	33,33
4 años	1	33,33
35 años	1	33,33
Total	3	100,0

**Fuente:** Escuela “Ricardo Muñoz Chávez”, Encuesta a docentes, 2015  
**Elaborado por:** Diana Verdugo

**Gráfico 20. Años de servicio docente**



**Fuente:** Escuela “Ricardo Muñoz Chávez”, Encuesta a docentes, 2015

**Elaborado por:** Diana Verdugo

Los años de experiencia son un elemento importante en la consolidación de ciertas prácticas educativas y en la manera de entender aspectos educativos y psicológicos. Los docentes participantes, en su 33% tienen 35 años laborando en la institución, seguido del 33% que lleva 4 años y un porcentaje similar que lleva menos de 1 año.

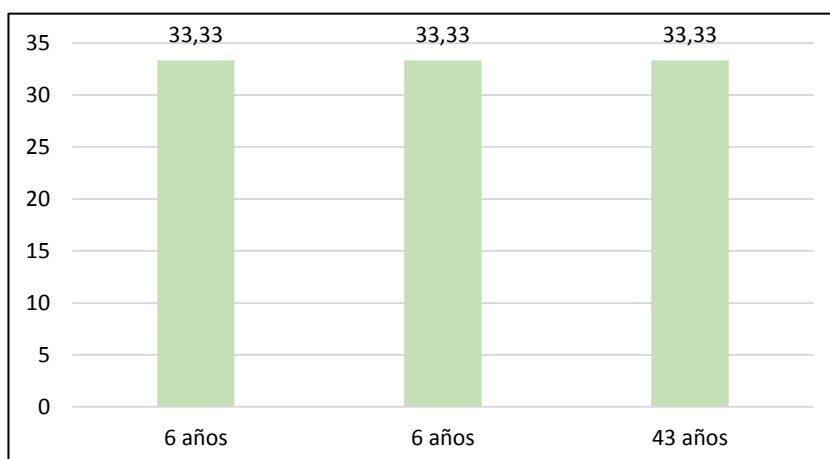
**Tabla 23. Años de experiencia docente**

5. ¿Cuántos años de experiencia docente tiene usted?		
Opción	F	%
6 años	1	33,33
6 años	1	33,33
43 años	1	33,33
Total	3	100,0

**Fuente:** Escuela “Ricardo Muñoz Chávez”, Encuesta a docentes, 2015

**Elaborado por:** Diana Verdugo

**Gráfico 21. Años de experiencia docente**



**Fuente:** Escuela “Ricardo Muñoz Chávez”, Encuesta a docentes, 2015  
**Elaborado por:** Diana Verdugo

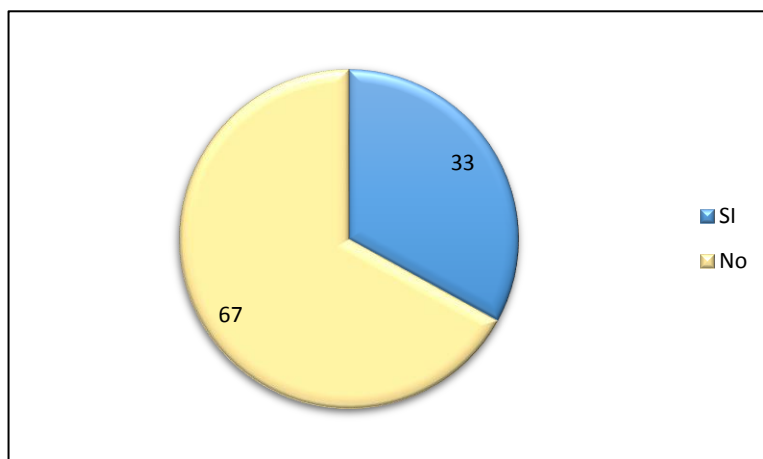
Por su parte, el 33% de los docentes encuestados posee más de 40 años de experiencia, mientras que el restante 67% tiene menos de 6 años. Aunque se puede considerar que los recién egresados de las carreras docentes o quienes llevan poco tiempo en el magisterio vienen cargados de nuevas perspectivas pedagógicas, es indudable, asimismo, que el conocimiento educativo proporcionado por los años de experiencia es fundamental.

**Tabla 24. Capacitación de los docentes**

6. ¿Actualmente se encuentra capacitándose formalmente?		
Opción	F	%
SI	1	33
No	2	67
Total	3	100,0

**Fuente:** Escuela “Ricardo Muñoz Chávez”, Encuesta a docentes, 2015  
**Elaborado por:** Diana Verdugo

## Gráfico 22. Capacitación de los docentes



**Fuente:** Escuela “Ricardo Muñoz Chávez”, Encuesta a docentes, 2015  
**Elaborado por:** Diana Verdugo

Es preocupante que, cuestionado sobre si actualmente se encuentra capacitándose formalmente, el 33% de los docentes responda negativamente. En tal sentido, la capacitación otorga las herramientas metodológicas y didácticas indispensables para trabajar adecuadamente la parte emocional de los estudiantes, por lo que la autoformación debe ser una exigencia de los propios docentes.

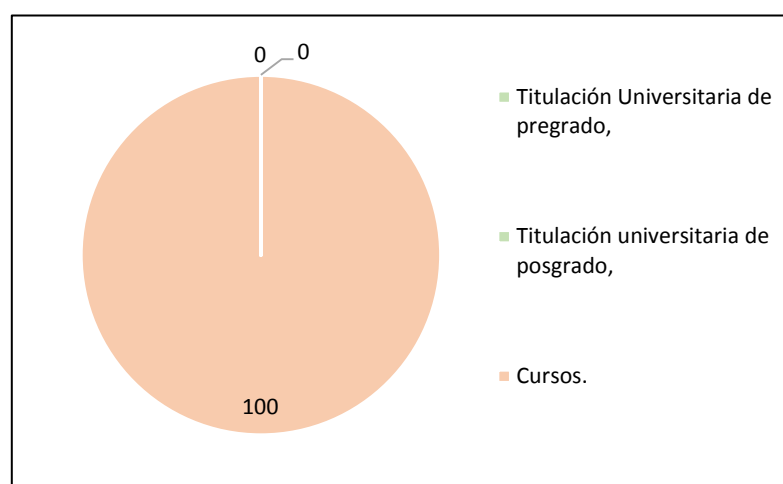
**Tabla 25. Formación de los docentes**

7. ¿Qué tipo de formación ha tenido durante los últimos cinco años? (Encierre en un círculo)		
Opción	F	%
Titulación Universitaria de pregrado,	0	0
Titulación universitaria de posgrado,	0	0
Cursos.	3	100
Total	3	100,0

**Fuente:** Escuela “Ricardo Muñoz Chávez”, Encuesta a docentes, 2015  
**Elaborado por:** Diana Verdugo



**Gráfico 23. Formación de los docentes**



**Fuente:** Escuela “Ricardo Muñoz Chávez”, Encuesta a docentes, 2015  
**Elaborado por:** Diana Verdugo

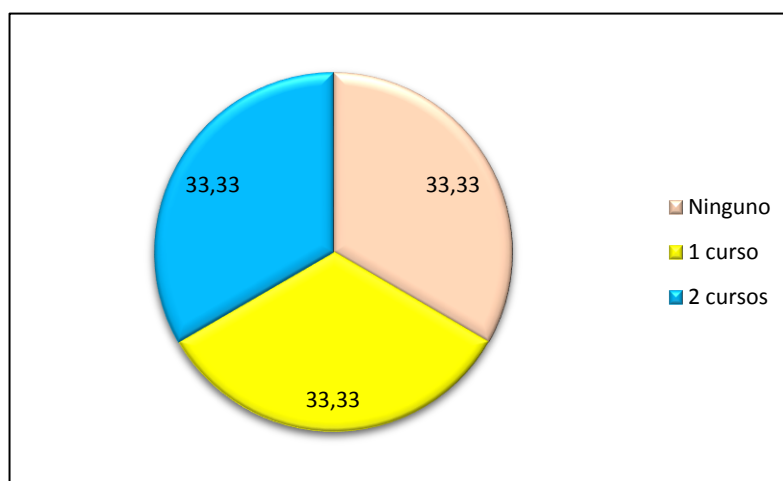
En relación al tipo de educación que los docentes han recibido en el transcurso de los últimos cinco años, la totalidad de los maestros responden que ha sido por medio de cursos. Siempre y cuando los cursos o talleres estén acoplados a las necesidades educativas de estudiantes y profesores, acceder a ellos significa una excelente oportunidad para mejorar las destrezas profesionales de los docentes y estar siempre actualizados.

**Tabla 26. Cursos realizados por los docentes**

8. ¿Cuántos cursos ha realizado durante el año 2014?		
Opción	F	%
Ninguno	1	33,33
1 curso	1	33,33
2 cursos	1	33,33
Total	3	100,0

**Fuente:** Escuela “Ricardo Muñoz Chávez”, Encuesta a docentes, 2015  
**Elaborado por:** Diana Verdugo

**Gráfico 24. Cursos realizados de los docentes**



**Fuente:** Escuela “Ricardo Muñoz Chávez”, Encuesta a docentes, 2015  
**Elaborado por:** Diana Verdugo

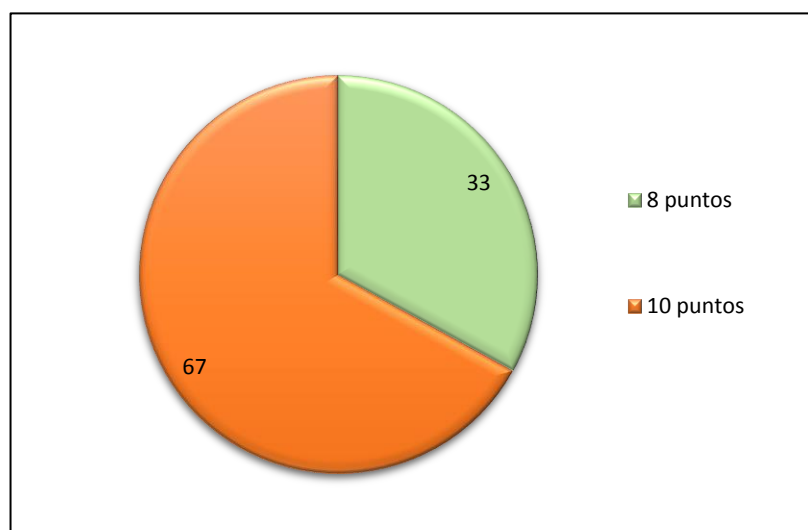
Consultados sobre el número de cursos o talleres a los que han asistido durante el último año las respuestas se dividen proporcionalmente entre 1 curso, 2 cursos y ninguno. En tal caso existe la apertura de un porcentaje mayoritario de docentes para participar en un taller o curso sobre estrategias metodológicas para fortalecer la inteligencia emocional de los estudiantes.

**Tabla 27. Importancia de la inteligencia lógica y matemática**

10 ¿Qué importancia usted da al desarrollo de la inteligencia lógica y matemática del 1 al 10, siendo 1 nada y 10 mucho?		
Opción	F	%
8 puntos	1	33
10 puntos	2	67
Total	3	100,0

**Fuente:** Escuela “Ricardo Muñoz Chávez”, Encuesta a docentes, 2015  
**Elaborado por:** Diana Verdugo

**Gráfico 25. Importancia de la inteligencia lógica y matemática**



**Fuente:** Escuela “Ricardo Muñoz Chávez”, Encuesta a docentes, 2015

**Elaborado por:** Diana Verdugo

De gran relevancia para el presente estudio es observar que el mayoritario 67% de los docentes encuestados le otorgan una importancia total a la inteligencia emocional. A su vez, el 33% restante le otorga un valor significativo a la inteligencia emocional de sus estudiantes. Contar con docentes que comprenden la importancia que el desarrollo de la inteligencia emocional tiene para el desarrollo cabal de los individuos posibilita el diseñar y, consiguientemente, aplicar estrategias metodológicas que fortalezcan esta dimensión cognitiva.

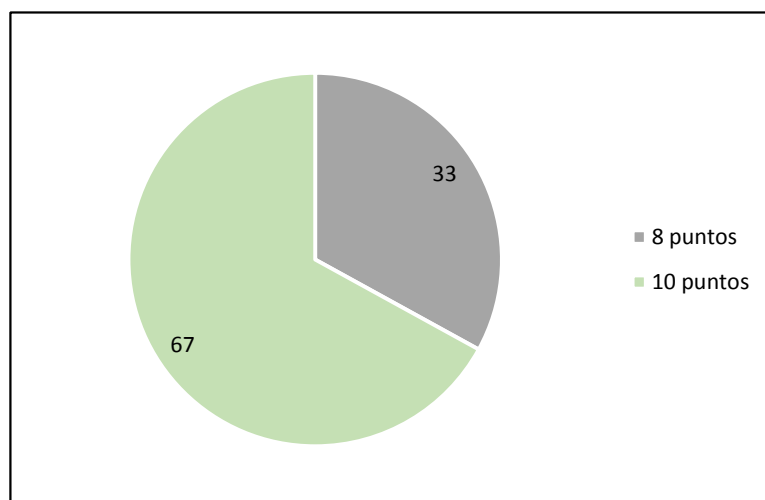
**Tabla 28. Importancia de la inteligencia emocional**

11 ¿Qué importancia usted da al desarrollo de la inteligencia emocional del 1 al 10, siendo 1 nada y 10 mucho?		
Opción	F	%
8 puntos	1	33
10 puntos	2	67
Total	3	100,0

**Fuente:** Escuela “Ricardo Muñoz Chávez”, Encuesta a docentes, 2015

**Elaborado por:** Diana Verdugo

### Gráfico 26. Importancia de la inteligencia emocional



**Fuente:** Escuela “Ricardo Muñoz Chávez”, Encuesta a docentes, 2015

**Elaborado por:** Diana Verdugo

A su vez, consultados los docentes con respecto a la importancia que le otorgan al desarrollo de la inteligencia emocional, el 67% le concede una calificación de 10 puntos, es decir, le otorgan la máxima importancia al desarrollo de esta dimensión de la inteligencia. Tales resultados nos permiten suponer la apertura de los docentes ante la posibilidad de aplicar estrategias metodológicas enfocadas en el fortalecimiento de la inteligencia emocional.

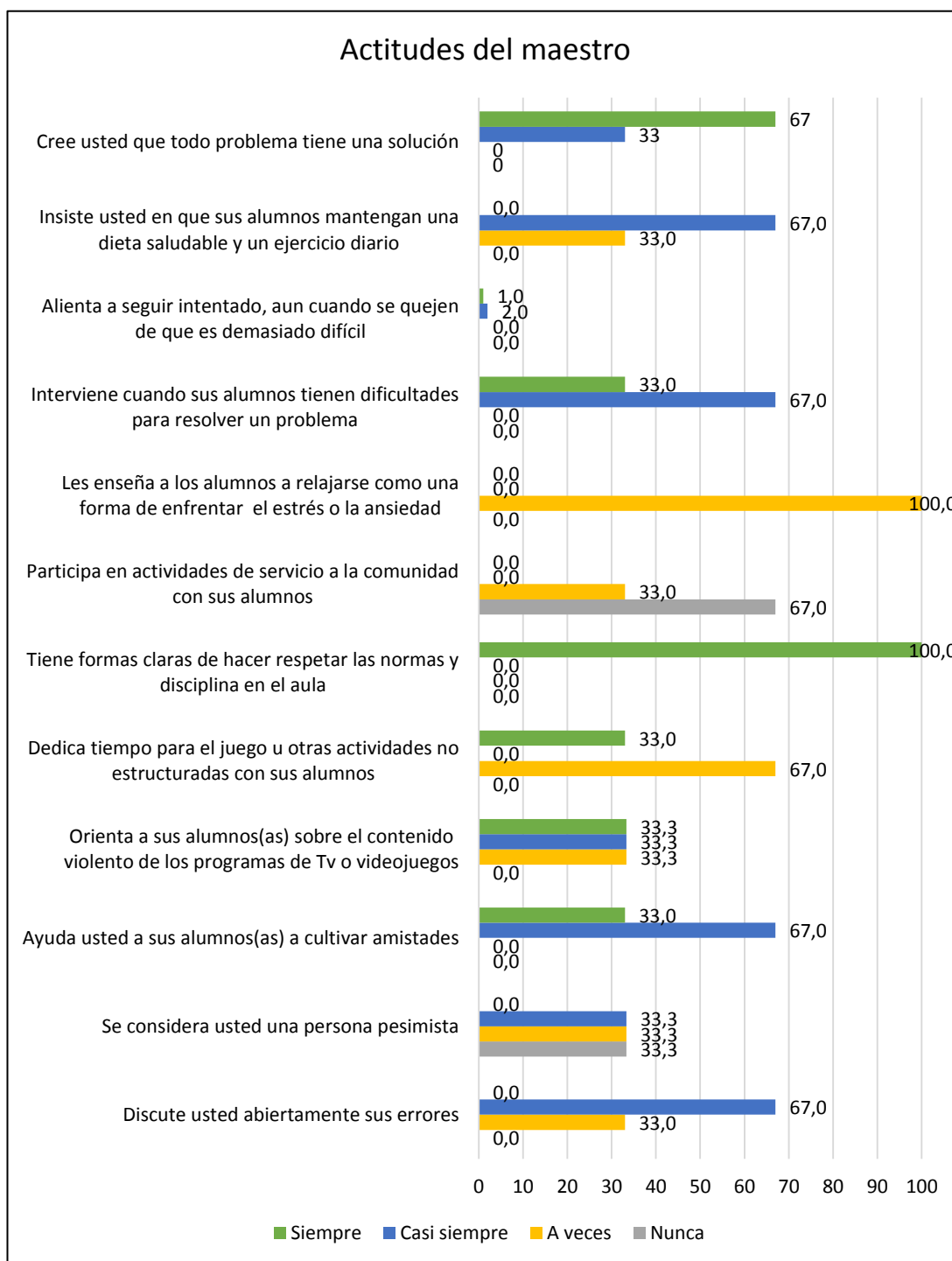
**Tabla 29. Actitudes del docente**

Actitudes del maestro	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	TOTAL
Discute usted abiertamente sus errores	0,0	33,0	67,0	0,0	100,0
Se considera usted una persona pesimista	33,3	33,3	33,3	0,0	100,0
Ayuda usted a sus alumnos(as) a cultivar amistades	0,0	0,0	67,0	33,0	100,0
Orienta a sus alumnos(as) sobre el contenido violento de los programas de Tv o videojuegos	0,0	33,3	33,3	33,3	100,0
Dedica tiempo para el juego u otras actividades no estructuradas con sus alumnos	0,0	67,0	0,0	33,0	100,0
Tiene formas claras de hacer respetar las normas y disciplina en el aula	0,0	0,0	0,0	100,0	100,0
Participa en actividades de servicio a la comunidad con sus alumnos	67,0	33,0	0,0	0,0	100,0
Les enseña a los alumnos a relajarse como una forma de enfrentar el estrés o la ansiedad	0,0	100,0	0,0	0,0	100,0
Interviene cuando sus alumnos tienen dificultades para resolver un problema	0,0	0,0	67,0	33,0	100,0
Alienta a seguir intentado, aun cuando se quejen de que es demasiado difícil	0,0	0,0	2,0	1,0	3,0
Insiste usted en que sus alumnos mantengan una dieta saludable y un ejercicio diario	0,0	33,0	67,0	0,0	100,0
Cree usted que todo problema tiene una solución	0	0	33	67	100,0

**Fuente:** Escuela “Ricardo Muñoz Chávez”, Encuesta a docentes, 2015

**Elaborado por:** Diana Verdugo

**Gráfico 27. Actitudes del docente**



**Fuente:** Escuela “Ricardo Muñoz Chávez”, Encuesta a docentes, 2015

**Elaborado por:** Diana Verdugo

De suma importancia para identificar las actitudes y aptitudes de los docentes donde serán implementadas las estrategias metodológicas, son los resultados que se presentan en la tabla y gráfico anteriores.

El 67% discute usted abiertamente sus errores, lo que da la pauta para considerar que será capaz de promover dicha actitud en sus estudiantes. A su vez, el pesimismo es un rasgo habitual en el 33,3% de los encuestados, mientras que el 67% se involucra decisivamente en ayudar a sus estudiantes cultivar amistades.

Por su parte, el 33% de los docentes dedica tiempo para el juego u otras actividades no estructuradas con sus estudiantes, de ahí que es factible suponer que podría dedicarse dicho tiempo en la aplicación y desarrollo de las estrategias metodológicas concebidas para el presente estudio.

Es asimismo significativo que la totalidad de los docentes considera que cuenta con los mecanismos adecuados y maneras claras para hacerse respetar por las normas y la disciplina en el aula. Pero así mismo, un mayoritario 67% jamás participa en las actividades de servicio a la comunidad junto con sus estudiantes. Resultados que sirven para destacar la importancia de desarrollar actividades de tipo social y comunitario puede tener en la formación de la autoestima del estudiante, así como en el desarrollo de sus habilidades sociales.

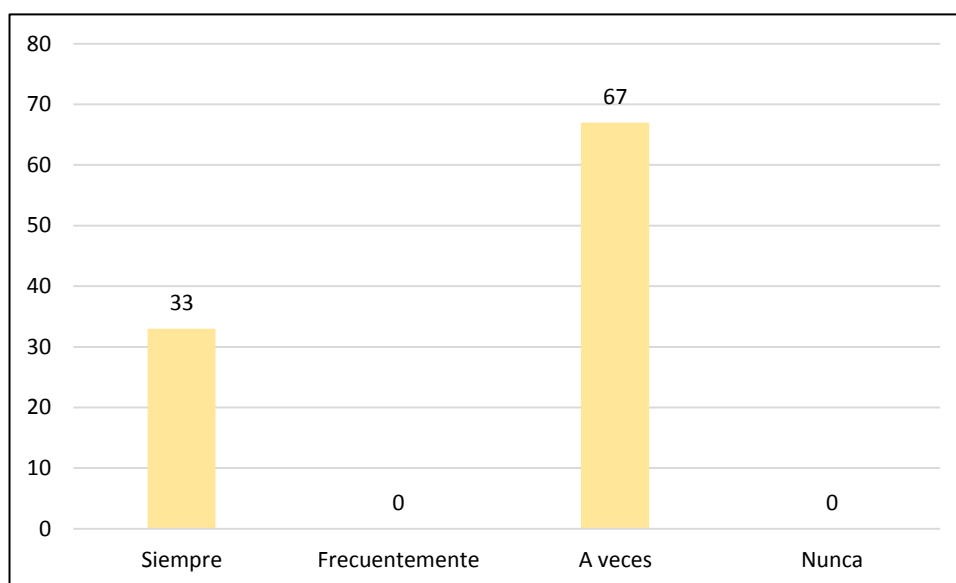
**Tabla 30. Clases enfocadas a estimular la inteligencia emocional**

12. ¿Considera que sus clases están enfocadas a estimular la inteligencia emocional de sus alumnos?		
Opción	F	%
Siempre	1	33
Frecuentemente	0	0
A veces	2	67
Nunca	0	0
Total	3	100,0

**Fuente:** Escuela “Ricardo Muñoz Chávez”, Encuesta a docentes, 2015

**Elaborado por:** Diana Verdugo

**Gráfico 28. Clases enfocadas a estimular la inteligencia emocional**



**Fuente:** Escuela “Ricardo Muñoz Chávez”, Encuesta a docentes, 2015

**Elaborado por:** Diana Verdugo

A su vez, cuando los docentes encuestados fueron preguntados sobre si consideran que sus clases está enfocadas en estimular la inteligencia emocional de sus estudiantes, el 33% respondió que siempre, mientras que el restante 67% escogió la opción “a veces”. En tal sentido, existe la percepción por parte de los docentes que su práctica educativa propende a fortalecer y estimular la inteligencia emocional.



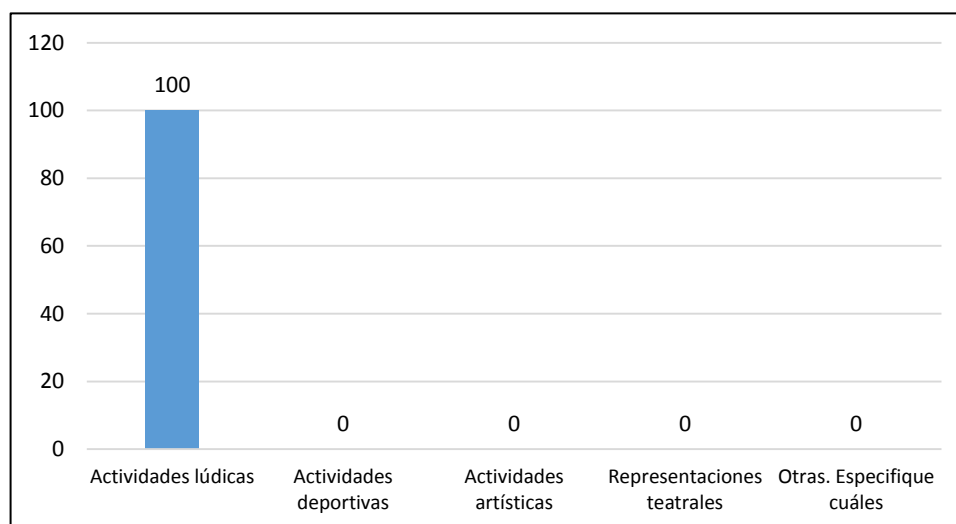
**Tabla 31. Actividades para estimular la inteligencia emocional**

13. ¿Qué ha hecho últimamente para estimular la inteligencia emocional de sus alumnos?		
Opción	F	%
Actividades lúdicas	3	100
Actividades deportivas	0	0
Actividades artísticas	0	0
Representaciones teatrales	0	0
Otras. Especifique cuáles	0	0
Total	0	0,0

**Fuente:** Escuela “Ricardo Muñoz Chávez”, Encuesta a docentes, 2015

**Elaborado por:** Diana Verdugo

**Gráfico 29. Actividades estimular la inteligencia emocional**



**Fuente:** Escuela “Ricardo Muñoz Chávez”, Encuesta a docentes, 2015

**Elaborado por:** Diana Verdugo

Finalmente, todos los docentes parecen coincidir en que las actividades lúdicas son el mecanismo más adecuado para estimular la inteligencia emocional. En tal razón, las estrategias metodológicas a ser propuestas en el siguiente capítulo también incluirán actividades lúdicas, pero sin olvidar otro tipo de estrategias de tipo grupal o colectivo.

### 3.5.2.2. Ficha de observación al comportamiento de los niños

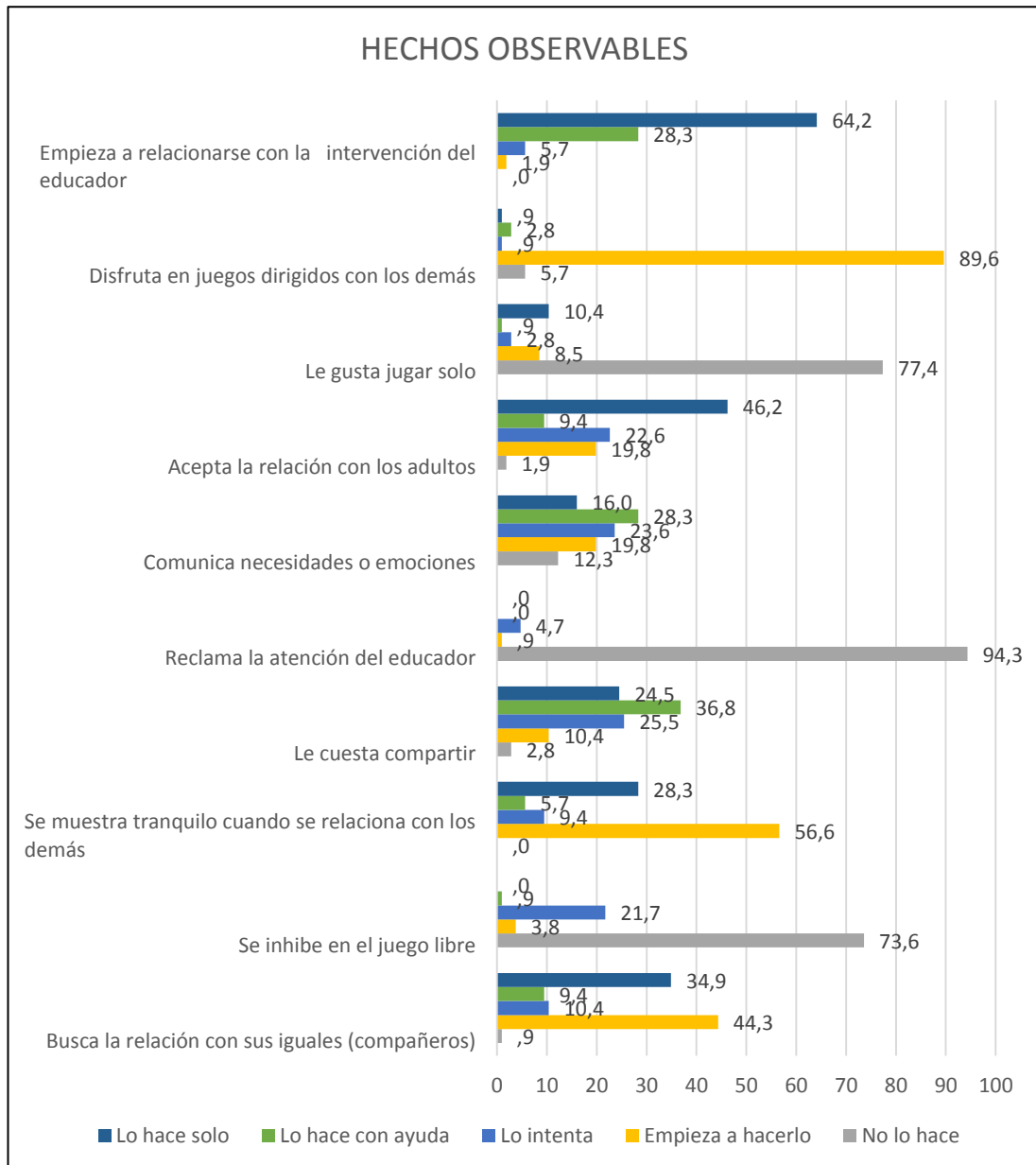
**Tabla 32. Comportamiento de los niños**

HECHOS OBSERVABLES	No lo hace	Empieza a hacerlo	Lo intenta	Lo hace con ayuda	Lo hace solo	TOTAL
Busca la relación con sus iguales (compañeros)	.9	44.3	10.4	9.4	34.9	100.0
Se inhibe en el juego libre	73.6	3.8	21.7	.9	.0	100.0
Se muestra tranquilo cuando se relaciona con los demás	.0	56.6	9.4	5.7	28.3	100.0
Le cuesta compartir	2.8	10.4	25.5	36.8	24.5	100.0
Reclama la atención del educador	94.3	.9	4.7	.0	.0	100.0
Comunica necesidades o emociones	12.3	19.8	23.6	28.3	16.0	100.0
Acepta la relación con los adultos	1.9	19.8	22.6	9.4	46.2	100.0
Le gusta jugar solo	77.4	8.5	2.8	.9	10.4	100.0
Disfruta en juegos dirigidos con los demás	5.7	89.6	.9	2.8	.9	100.0
Empieza a relacionarse con la intervención del educador	.0	1.9	5.7	28.3	64.2	100.0

**Fuente:** Escuela “Ricardo Muñoz Chávez”, ficha de observación, 2015

**Elaborado por:** Diana Verdugo

**Gráfico 30. Comportamiento de los niños**



**Fuente:** Escuela “Ricardo Muñoz Chávez”, ficha de observación, 2015

**Elaborado por:** Diana Verdugo

Los datos que se presentan en la tabla y gráfico anteriores son el resultado de la ficha de observación aplicada entre los estudiantes participantes. Es importante realizar un repaso a los mismos:

En primera instancia se observa que todavía el 28,3% de los estudiantes observados requiere de ayuda para empezar a relacionarse con la intervención del educador. Es decir, todavía las destrezas y habilidades sociales requieren de un respaldo para afianzarse. Lo importante es que el estudiante sea capaz de por sí mismo, entablar relaciones con los demás compañeros.

A su vez, un mayoritario 89,6% recién está empezando a disfrutar de aquellas actividades y juegos que debe compartir con los demás. En tal razón, las estrategias metodológicas a aplicarse deben considerar el fortalecer el disfrute del estudiante en la participación de actividades grupales.

Es también decisivo el hecho que un significativo 23,6% de estudiantes haya comenzado a intentar el aceptar las relaciones con los adultos, docentes principalmente, pues ello es un indicio que existe la apertura por parte de los estudiantes para entablar relaciones con los distintos grupos etarios que le rodean.

Asimismo, se pudo evidenciar que el 61,2% de los estudiantes observados, sea con ayuda o de manera incipiente, comunica a los demás sus emociones y necesidades. Dichos resultados son un punto de partida importante, sin embargo, hay que propender a que todos los alumnos sean por sí mismos capaces de comunicar y expresar adecuadamente sus emociones, lo que les permitirá a futuro ser individuos emocionalmente estables. De igual manera, el 56,6% comienza a mostrarse tranquilo cuando juega con sus compañeros, aunque todavía se perciben ciertos rasgos de inseguridad y poca confianza durante los primeros acercamientos.

## CAPÍTULO IV

### ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

#### 4.1. Justificación de la propuesta

La propuesta de estrategias metodológicas dirigidas a docentes del área de Estudios Sociales, tiene por finalidad proveer de un recurso que les permita trabajar en el fortalecimiento de la Inteligencia Emocional de sus estudiantes. Esta iniciativa surge del estudio realizado a niños de Cuarto Año de Educación Básica de la Escuela “Ricardo Muñoz Chávez”, a quienes se les ha aplicado un cuestionario en torno a cada uno de los componentes de la Inteligencia Emocional, en cuyos resultados se han encontrado algunos resultados que sustentan la necesidad de aplicar este tipo de estrategias:

En cuanto al primer componente de la Inteligencia Emocional, la Autoconciencia, entendida como la capacidad de los niños para reconocer sus propios impulsos y el efecto que estos causan en los demás; se ha observado que el 23,6% de los estudiantes se siente menos cuando alguien lo critica, además el 24,5% de estudiantes indica que el ganar siempre es lo más importante. Estos dos indicadores, si bien no son alarmantes, tampoco se puede dejar de lado que es un porcentaje considerable para indicar que en este grupo hay niños que necesitan fortalecer su capacidad para resistir aprender de las críticas y superarse frente a las opiniones adversas, así como hacer hincapié en el valor que tiene la participación y el compañerismo, haciendo frente a la competitividad que les impide consolidar sus emociones.

Con respecto al componente Autocontrol, entendido como la capacidad que tienen los niños para manejar asertivamente sus emociones e impulsos; los resultados han dejado ver que el 24,5% de los estudiantes manifiesta que suele enojarse a veces cuando sus compañeros u otra persona cogen sus juguetes, mientras que un significativo 31,1% de siente decepción fácilmente en ciertas ocasiones, y el 24,5% de estudiantes nunca conversa en casa cuando les va mal en la escuela. Se evidencia que dentro del aula hace falta que los niños comprendan el valor de compartir, participar y demostrarle que en este espacio tienen un espacio para dar a conocer sus

inquietudes. El docente de Estudios Sociales, a propósito de su área de estudio, ha de aprovechar el proceso educativo para enseñarles a sus estudiantes su papel en el mundo y la importancia que tienen para la sociedad.

Entre los resultados del componente Empatía, entendida como la comprensión de los demás y la coincidencia de los sentimientos o preocupaciones con sus pares; los datos han evidenciado que el 30,2% de los participantes solo a veces ayuda a sus compañeros cuando a estos se les presenta alguna situación difícil, y un mayoritario 82,1% de los niños nunca confía fácilmente en las demás personas. En este punto se puede ir formando una visión del grupo, en el cual los resultados van apuntando a la ausencia del trabajo en equipo y se deja ver que también falta incentivo por parte de los docentes, tal vez resaltar las habilidades de los niños o el reconocimiento a sus logros.

En el componente de Habilidad Social, entendida como la capacidad que los niños tienen para lograr de los otros las respuestas que ellos desean obtener, o su facilidad para comunicarse con los demás y resolver conflictos. En este aspecto los resultados mostraron que el 56,5% de los participantes siempre, muchas o ciertas veces, manifiesta temor a mostrar sus emociones, lo cual llama la atención, puesto que falta incentivar a los niños para que las emociones fluyan correctamente y puedan ir formando su personalidad a través de la canalización libre de sus sentimientos, los niños no deberían reprimir sus emociones.

Por otra parte, los resultados obtenidos en la aplicación de encuestas a los docentes, han demostrado que en términos de incentivar la Inteligencia Emocional, el 100% de los docentes solamente aplica actividades lúdicas. Si bien es cierto, el juego es una muy buena estrategia para trabajar con los niños en su desarrollo social, sin embargo no resulta adecuado abusar de la lúdica para su formación, pues con el paso de los días ya no habrá nada novedoso para los niños, además cabe considerar que las actividades lúdicas por sí mismas no representan educativas, sino que deben ir siempre acompañadas con un objetivo y explicarles a los niños la reflexión que espera de cada juego. En este sentido, cabe emocionarse que los docentes se han mostrado interesados en que la formulación de estrategias metodológicas para poder trabajar en el fortalecimiento de la inteligencia emocional de sus estudiantes.

Teniendo en cuenta todas estos puntos, se insiste en la necesidad de colaborar con la labor docente, proporcionando recursos pedagógicos diseñados con el propósito de potenciar la Inteligencia Emocional mediante estrategias espontáneas de aprendizaje que contribuyan al desarrollo de la afectividad, la participación, el valor del otro, el compañerismo, el amor propio y la sana competencia para una interacción social adecuada.

## **4.2. Estrategias metodológicas**

Las estrategias metodológicas constituyen un conjunto de actividades planificadas y organizadas que permiten a los docentes establecer criterios y procedimientos que dirijan su trabajo dentro del aula, además que son de gran ayuda dentro de la programación y la evaluación del proceso de enseñanza – aprendizaje. Mediante estas estrategias metodológicas los docentes pueden organizar actividades basadas en los objetivos de estudio y los criterios de desempeño establecidos para su área, en este caso para Estudios Sociales.

### **4.2.1. Estrategias de autoconocimiento**

Las estrategias de autoconocimiento están dirigidas a mejorar la imagen que los niños tienen de sí mismos: Romo (2008) define el autoconocimiento como “el conjunto de elementos que una persona utiliza para describirse a sí misma (...), el autoconocimiento presupone conocer las propias capacidades y limitaciones personales.” La atención al desarrollo del autoconcepto, ayuda a prevenir las ansiedades y frustraciones, poniendo en su lugar, un clima relajado donde el niño se puede sentir a gusto consigo y con los demás, lo cual facilita una buena relación con su grupo de compañeros.

#### **Estrategia N° 1: ¿Cómo soy? <sup>1</sup>**



Fuente: [www.explorandomicuerpo.com](http://www.explorandomicuerpo.com)

---

<sup>1</sup> Adaptado de Dris (2010)

**Objetivo:** Incrementar la autoestima del niño a través del reconocimiento de sus características físicas y su relación con el grupo de compañeros.

**Actividad:** Para esta estrategia el docente solicitará que cada niño traiga al aula una foto suya de cuerpo entero. Sentados en un círculo, cada niño presentará su fotografía al frente de los compañeros y les contará lo que sucedió el día en que le tomaron esa fotografía. También el niño deberá describir cada una de sus características físicas (color de cabello, color de ojos, si es niño o niña, etc.) y sus gustos o cosas favoritas (comida, cualidades deportivas o artísticas, etc.), además cada uno de sus compañeros le harán preguntas con respecto a la fotografía y su personalidad.

El docente preparará con anticipación una cartulina en la cual estará dibujada el aula y los puestos donde se sienta cada niño, luego ellos irán pegando su fotografía en el sitio que corresponde a su puesto dentro del aula, y se colocará la cartulina en una pared donde todos puedan mirarla y hacer comentarios positivos sobre su retrato.

**Destreza con criterio de desempeño:** El niño se reconoce sus características personales, se identifica como parte de un grupo y valora su papel dentro de su grupo.

## **Estrategia N° 2: El cuento**



**Fuente:** [www.comodoro.com.ar](http://www.comodoro.com.ar)

**Objetivo:** Promover el reconocimiento del valor del niño como parte de un todo a través de su posición dentro de su entorno familiar, social y geográfico.

**Actividad:** Esta estrategia consiste en la creación basada en la realidad familiar y la comunidad donde vive el niño, y un poco en la fantasía del mundo que le rodea. En este sentido, cada niño debe crear una historia en la que a manera de cuento, el niño



vaya detallando su vida como parte de su familia, de la sociedad y del mundo, como por ejemplo: “había una vez una niña que nació en un pueblo encantado llamado Cuenca que era parte de un reino al sur de Ecuador, ella se llama..., pero en su casa le dicen..., en su casa se encarga de..., les gusta...”

Esta actividad requiere el desarrollo de la creatividad y la fantasía para crear la historia junto con dibujos para que se asemeje a un cuento. Luego de esto, los niños compartirán sus trabajos con los demás compañeros de la clase.

**Destreza con criterio de desempeño:** El niño reconoce que el lugar donde habita forma parte de un gran espacio llamado universo, en donde él desempeña un papel importante. Reconoce su derecho a ser feliz desde la pertenencia a una familia, a tener una educación y a gozar de buena alimentación y salud. (Ministerio de Educación, 2010)

#### 4.2.2. Estrategias de empatía

Las estrategias de empatía se aplican para orientar al niño en el entendimiento de las características, pensamientos, creencias y actitudes de las otras personas, para que aprenda a manejar y respetar la individualidad de cada persona, comprendiendo que la situación de los demás puede hacerles sentir lo mismo que él siente. De acuerdo a Bados & García (2011) la empatía “es la capacidad de: a) comprender a las personas desde su propio marco de referencia en vez del correspondiente al terapeuta, y b) saber comunicar a la persona interesada esta comprensión.” (pág. 7)

#### Estrategia N° 3: Las caretas<sup>2</sup>



Fuente: [www.unamamabloguera.blogspot.com](http://www.unamamabloguera.blogspot.com)

---

<sup>2</sup> Adaptado de Dris (2010)

**Objetivo:** Enseñar al niño que los sentimientos de los demás, deben ser respetados y brindarles apoyo cuando lo necesiten, a través de la identificación de las diversas etnias y culturas existentes en el país.

**Actividad:** Se entrega a cada niño una cartulina cortada en forma de óvalo en la que se habrán realizado cuatro agujeros previamente: dos para los ojos, uno para la nariz y uno para la boca.

El docente pide que los niños dibujen en su careta una persona de diferentes etnias, culturales, color de piel, etc. (el docente puede asignarlos en base a una lista), además los niños deberán asignarle a la careta un sentimiento: alegría, tristeza, enfado, angustia, sorpresa.

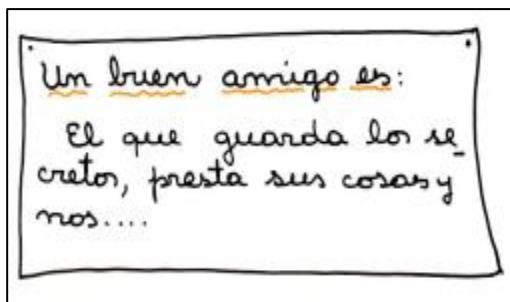
Mientras los niños van dibujando el profesor deberá ir repasando con cada uno, las características del personaje que le tocó dibujar (mestizo, blanco, afro descendiente, asiático, costeño, etc.).

Una vez que todos los niños han terminado, uno por uno deberá presentar su trabajo el grupo, describiendo las características del personaje representado en la careta, el por qué le puso determinado sentimiento, y relacionando situaciones en las que ellos experimentar esa misma emoción.

A medida que cada niño termina su presentación, los demás niños, colocados sus caretas, le darán un abrazo colectivo o un aplauso. Al final, el docente hará una reflexión en relación a la importancia que tienen los sentimientos y necesidades de todas las personas sin importar de dónde vengan.

**Destreza con criterio de desempeño:** El niño caracteriza la diversidad de la población ecuatoriana reconociendo que todos formamos parte de una sola patria. (Ministerio de Educación, 2010)

#### Estrategia N° 4: El texto colectivo<sup>3</sup>



Fuente: [www.entreninos.org](http://www.entreninos.org)

**Objetivo:** Promover la participación para expresar y comunicar ideas que se compartan entre el grupo de iguales, respetando el criterio del otro.

**Actividad:** Consiste en realizar un texto creado por los niños, en donde se reúnen todas sus opiniones y sentimientos sobre un tema. Es una actividad que puede tener variantes, puesto que puede construirse un texto, un cuento, historieta u cualquier otra forma de expresión.

Para desarrollarla el docente dispondrá de un papelógrafo grande en el que estará escrito el tema a seguir en letras grandes, por ejemplo, en la primera mitad del papel dirá: "MI OPINIÓN ES IMPORTANTE PORQUE...", mientras que en la segunda mitad del papel dirá: "LA OPINIÓN DE MI AMIGO ES IMPORTANTE PORQUE...".

En base a ese enunciado, cada niño pasará ordenadamente, tomará el marcador y escribirá la siguiente frase que crea conveniente y que se relacione con el tema de modo que todo vaya teniendo una secuencia lógica, luego el siguiente estudiante escribirá otra frase que encadene con la del compañero anterior, y así sucesivamente hasta que todos terminen con el primer enunciado, y luego continúan con el siguiente enunciado de la misma manera.

Resulta interesante que este trabajo quede colgado en el aula para que los niños recuerden siempre que deben respetar a los demás compañeros y propiciar un ambiente de compañerismo.

---

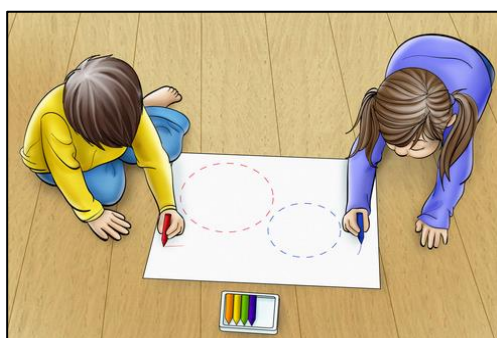
<sup>3</sup> Adaptado de [entreninos.org](http://entreninos.org)

**Destreza con criterio de desempeño:** Analiza la importancia de exponer sus ideas y que estas sean escuchadas de la misma forma en que los demás merecen expresarse y ser escuchados. (Ministerio de Educación, 2010)

### 4.2.3. Estrategias de regulación emocional

De acuerdo a Bisquerra (2014) la regulación emocional es *“la capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de afrontamiento; capacidad para autogenerarse emociones positivas, etc.”* (pág. 1). En tal sentido, las estrategias de regulación emocional sirven para dirigir al niño en el control de sus emociones y la expresión de las mismas, de tal modo que sea capaz de canalizar sus sentimientos de una manera apropiada para que pueda sobrellevar una situación y también pueda relacionarse con las otras personas.

#### Estrategia N° 5: El mural



**Fuente:** [www.ediciona.com](http://www.ediciona.com)

**Objetivo:** Promover el control de la emociones de los niños para que sean capaces de trabajar en grupo sin el afán de competir. Dar un espacio de actividad libre para que los niños aprendan a manejar una situación, manteniendo el control y un comportamiento adecuado.

**Actividad:** Se trata de una creación grupal, en la cual los niños deberán representar colectivamente, un tema determinado a través de un mural donde cada niño aporte

con lo que es capaz y lo que le gusta hacer: dibujos, frases, recortes, pintura, etc. Por ejemplo, en Estudios Sociales se puede trabajar el tema “ (El lugar donde yo vivo)”<sup>4</sup>

Siguiendo esta temática, los niños decidirán cada parte de lo que van a representar y se distribuirá a cada niño una tarea específica: dibujar las casas, pintar una iglesia, poner el título en el mural, dibujar las canchas, etc.

El docente debe proveer el material necesario para esta actividad, y colocarlo en el suelo para que los niños empiecen a trabajar, resultará conveniente que el docente responsabilice a cada niño de un determinado recurso: los marcadores, el pegamento, las pinturas, etc.

**Destreza con criterio de desempeño:** Identifica el nombre y la ubicación de la provincia en la que habita, en relación con la división política del Ecuador. Indaga y relata la historia de su ciudad. Reconoce que su entorno social es parte de una provincia, para promover el aprecio y la justa valoración de lo propio. (Ministerio de Educación, 2010)

#### **4.2.4. Estrategias para potencializar habilidades sociales**

Las estrategias para potencializar las habilidades sociales se plantean con el objetivo de que el docente aproveche la interacción que existe entre sus alumnos como una oportunidad para trabajar en el manejo de conflictos y el trabajo en equipo, de modo que sean capaces de mantener relaciones sanas y gratificantes con los individuos que los rodean. Gómez (2013), describe las habilidades sociales como “las conductas que se manifiestan en situaciones de relación con otras personas, en la que se expresan sentimientos, actitudes, deseos u opiniones, derechos; respetando el derecho que tienen también los demás a expresar lo mismo. “ (pág. 141)

---

<sup>4</sup> Tomado de entreninos.org

## Estrategia N° 6: El círculo



Fuente: [www.entreninos.org](http://www.entreninos.org)

**Objetivo:** Propiciar espacios donde los niños puedan expresarse ante los demás y compartir momentos sociales en torno al diálogo.

**Actividades:** Es un momento de encuentro en el que los niños y el docente pueden conversar, dar sus opiniones y expresar sus sentimientos en relación a un tema específico, en un clima de aceptación y respeto por las opiniones de cada uno de sus compañeros.

Para ello, el docente pide a los niños que se sienten en el suelo formando un círculo, de modo que se puedan mirar unos a otros. Luego, el docente planteará un tema, por ejemplo: “la importancia de los niños en el cuidado de la naturaleza”.

El conversatorio se llevará a cabo, respetando el deseo que los niños tengan de hablar, es decir, que si un niño no quiere, los otros podrán animarlo pero no obligarlo a expresar algo cuando no se siente preparado. Es importante que el docente mantenga la disciplina y que ambiente el lugar de modo que los niños se sientan cómodos y seguros para expresarse, sabiendo que serán escuchados y acogidos por los demás.

**Destreza con criterio de desempeño:** El niño analiza la importancia de la presencia del ser humano en la naturaleza, participa en el cuidado y preservación de su tierra ecuatoriana y del planeta para su beneficio y el de los demás. (Ministerio de Educación, 2010)

## Estrategia N° 7: La dramatización

**Objetivo:** Interactuar con los compañeros, expresar y comunicar vivencias para motivar la reflexión de los niños con respecto a un tema.



**Fuente:** [www.salaamarilla2009.blogspot](http://www.salaamarilla2009.blogspot)

**Actividad:** El docente establecerá un tema relacionado con los valores (respeto, responsabilidad, puntualidad, etc.). Posteriormente se formarán grupos de trabajo de máximo cuatro niños.

Una vez formados los grupos, el trabajo del docente es ayudar a cada grupo a definir la situación que quieren representar para expresar un valor. Luego, los niños en su grupo inventarán una historia que se pueda contar a través de su representación. Se asignarán los distintos papeles, además cada grupo elegirá como prepara el espacio físico para llevar a cabo la actuación.

Al final de cada interpretación, el docente hará preguntas a los niños espectadores, tratando de definir lo que está bien o mal en cuanto a la práctica de valores, basado en la situación representada.

**Destreza con criterio de desempeño:** El niño reconoce que sus derechos terminan donde comienzan los derechos de los demás, a través de la promoción del respeto de su espacio, opiniones y bienes. (Ministerio de Educación, 2010)

#### 4.2.5. Estrategias de fortalecimiento de la automotivación

##### Estrategia N° 8: “Los misterios del sistema solar”



Fuente: <http://almasgemelasdeluniverso.blogspot.com/>

##### **Objetivo:**

Fortalecer la automotivación del estudiante por el estudio y el aprendizaje a través de plantearle interrogantes sobre el sistema solar que despierten su curiosidad y su afán de conocer más sobre el tema.

##### **Actividades:**

- Plantear en el salón de clase, durante el desarrollo del «Bloque 1: El mundo que vivimos», preguntas del siguiente tipo:
  - ✓ ¿Cómo sería vivir en Marte? ¿Te imaginas viviendo bajo las condiciones físicas y ambientales de dicho planeta? ¿Es posible con la tecnología actual la existencia en Marte? ¿Cuántos años se requerirán para poder vivir en el planeta rojo? ¿Llegará el día en que la humanidad tendrá que migrar a Marte?
  - ✓ ¿Cómo se vería la actividad solar si resumiésemos 5 años en solo 1 minuto? ¿El Sol tiene fecha de caducidad? ¿Existen otros soles en el universo? ¿Cuántas tierras entran en el sol? ¿Cuál es el peso del sol? ¿Cuántos planetas tierras entran en el sol? ¿La energía del sol es igual a cuántas bombas atómicas?



- Organizar varios grupos, de máximo 5 miembros. Escoger como líderes de cada grupo a aquellos estudiantes que se los observa más retraídos, ensimismados o con un nivel de automotivación menor. Permitirle a cada uno que seleccione cualquiera de las preguntas planteadas. No importa si la pregunta es escogida por uno o varios líderes.
- Cada grupo debe presentar una exposición de los temas escogidos y de las respuestas que dieron a las interrogantes. La exposición debe hacerse a través de gráficos, afiches; deben ser dinámicos y llamativos. El/la docente debe mostrar interés y contribuir a enriquecer el tema con preguntas, datos y curiosidades.
- El trabajo no será evaluado, sino que debe hacerse hincapié en el esfuerzo realizado por el estudiante.

**Destrezas con criterio de desempeño:**

- El estudiante muestra interés por profundizar aún más en temas relacionados con el sistema solar y el universo.
- El estudiante fortalece su automotivación por el estudio y el aprendizaje.

## Estrategia N° 9: “Construyendo un mapa divertido de Cuenca”



Fuente: <http://getwallpapered.com/?s=Dibujando>

### Objetivo:

Fortalecer la automotivación de los estudiantes de 4to grado de EGB hacia el estudio y el aprendizaje a través del diseño por ellos mismos de mapas de la ciudad de Cuenca que respondan a los temas que les resultan interesantes o llamativos.

### Actividades:

- Mostrarles a los estudiantes un mapa general de la ciudad de Cuenca. Se deberá indicar las zonas donde están ubicadas los barrios y lugares más emblemáticos de la ciudad. A su vez, en esta primera etapa, los niños deben ser capaces de ubicar su escuela y sus respectivos domicilios.
- Posteriormente, tal como se hizo en la estrategia anterior, se procederá a organizar varios grupos, de máximo 5 miembros. Se deberá, asimismo, escoger como líderes de cada grupo a aquellos estudiantes que se los observa más retraídos, ensimismados o con un nivel de automotivación menor.
- La estrategia consiste en ubicar geográficamente en el mapa lugares previamente sugeridos por el/la docentes, como:
  - ✓ Esculturas de personajes ilustres de la ciudad y del país.
  - ✓ Restaurantes populares donde suelen ir.

- ✓ Los espacios turísticos más bonitos de la ciudad.
  - ✓ Los centros comerciales.
- Los grupos tienen 1 semana para presentar el mapa que será diseñado entre todos durante las clases. Lo importante es que para identificar los lugares o elementos que se incluyen en el mapa se recurra a material que aluda a dicho elemento, Por ejemplo, para identificar las estatuas de personajes ilustres se puede recurrir a fotos o cromos de dichos personajes.
  - Es importante que el docente reflexione con sus estudiantes sobre las coincidencias y los patrones identificados en la ubicación de los lugares. Por ejemplo, puede destacar la distancia que existe entre las iglesias, o entre los centros comerciales.
  - El trabajo no será evaluado, sino que debe hacerse hincapié en el esfuerzo realizado por el estudiante, particularmente de parte de quienes fungieron de líderes.

#### **Destreza con criterio de desempeño:**

- El estudiante adquiere una autoconfianza mayor en sus propias capacidades y elabora mapas sobre sus propios intereses.

#### **4.3. Evaluación de la propuesta**

Posterior a la implementación de la presente propuesta se procedió a realizar la evaluación a los estudiantes de 4to año de EGB para determinar si las estrategias metodológicas ejecutadas en los salones de clase incidieron en las distintas dimensiones que constituyen la inteligencia emocional de los estudiantes. Los resultados obtenidos, tal como se presenta en los siguientes gráficos muestran una cierta mejoría en algunos aspectos, aunque resulta muy presuroso el atribuir los mejores puntajes exclusivamente a las estrategias propuestas. Para dar validez científica a los resultados y a la efectividad de las estrategias sería indispensable repetir la presente experiencia en otras instituciones educativas o en otros contextos

geográficos y sociales. Por el momento los resultados pueden ser tomados como un indicio de la influencia de las estrategias metodológicas en el fortalecimiento de ciertas dimensiones de la inteligencia emocional de los estudiantes. A continuación se presenta un comparativo entre los resultados obtenidos previo y posterior a la propuesta:

**Tabla 33. Comparativo entre resultados de ficha de observación antes y después de la propuesta**

HECHOS OBSERVABLES	No lo hace		Empieza a hacerlo		Lo intenta		Lo hace con ayuda		Lo hace solo	
	Antes	después	antes	después	antes	después	antes	después	antes	después
Busca la relación con sus iguales (compañeros)	.9%	.9	44.3	24.3	10.4	20.4	9.4	9.4	34.9	44.9
Se inhibe en el juego libre	73.6%	68.6	3.8	3.8	21.7	21.7	.9	.9	.0	15.0
Se muestra tranquilo cuando se relaciona con los demás	.0%	.0	56.6	56.6	9.4	9.4	5.7	5.7	28.3	28.3
Le cuesta compartir	2.8%	2.8	10.4	5.4	25.5	30.5	36.8	32.8	24.5	28.5
Reclama la atención del educador	94.3%	74.3	.9	20.9	4.7	4.7	.0	.0	.0	.0
Comunica necesidades o emociones	12.3%	10.3	19.8	21.8	23.6	20.6	28.3	31.3	16.0	16.0
Acepta la relación con los adultos	1.9%	1.9	19.8	10.8	22.6	31.6	9.4	9.4	46.2	46.2
Le gusta jugar solo	77.4%	77.4	8.5	8.5	2.8	2.8	.9	.9	10.4	10.4
Disfruta en juegos dirigidos con los demás	5.7%	5.7	89.6	85.6	.9	.9	2.8	6.8	.9	.9
Empieza a relacionarse con la intervención del educador	.0%	.0	1.9	1.9	5.7	5.7	28.3	28.3	64.2	64.2

**Fuente:** Escuela “Ricardo Muñoz Chávez”, ficha de observación, 2015

**Elaborado por:** Diana Verdugo

En base a los resultados presentados en la tabla anterior, donde se detalla el nivel de logro alcanzado por los estudiantes de 4to año de EGB en ciertas actividades relacionadas al campo emocional, antes y después de la implementación de la propuesta, es posible observar algunos cambios positivos.

Así, se puede observar que el porcentaje de estudiantes que se inhiben ante la posibilidad de jugar libremente se redujo del 73% al 68%, lo que indica una cierta mejoría en este aspecto. Podrían interpretarse dichos resultados como un indicio que las estrategias metodológicas han incidido en el comportamiento de los estudiantes, aunque no hay que descartar la posibilidad que la importancia que el docente le

otorga al desarrollo de la parte emocional de sus estudiantes podría haber ejercido alguna influencia.

De igual manera se observa que el porcentaje que hace el intento por compartir sus pertenencias o sus actividades con el resto de compañeros aumentó del 25% al 30%, mientras que aquellos estudiantes que de manera habitual comparten con sus compañeros aumentaron del 24% al 28%. Las actividades propuestas, algunas de las cuales requirieron el involucramiento de los estudiantes y el trabajo grupal, podrían haber incidido en estos resultados.

En lo que respecta a la comunicación de necesidades y de emociones se observa un mayor logro en ciertos aspectos. El porcentaje de estudiantes que empiezan a adquirir la confianza suficientes para expresar sus emociones y manifestar sus necesidades pasó del 19% al 21%, mientras que aquellos que logran hacerlo, aunque con la ayuda del/a docente pasaron del 28 al 31%.

Significativo es el hecho que aquellos estudiantes que disfrutaron de participar, bajo la tutela del docente, en actividades dirigidas donde se involucran todos los estudiantes, pasaron del 2,8% al 6,8%. Es indudable que las actividades diseñadas y puestas en práctica con los niños y niñas 4to año de EGB de la Escuela “Ricardo Muñoz Chávez” ejercieron una influencia considerable en dicho logro.

## CONCLUSIONES

- En relación al primer componente de la Inteligencia Emocional, la Autoconciencia, se observó que el 23,6% de los estudiantes del 4to año de EGB de la Escuela “Ricardo Muñoz Chávez” se sentían menos seguro al momento de ser criticados, mientras que el 24,5% de estudiantes indica que el ganar siempre es lo más importante. Estos dos indicadores, si bien no son alarmantes, deben ser considerados como un porcentaje importante para determinar que en este grupo existen niños que requieren fortalecer su capacidad para resistir y aprender de las críticas y superarse frente a las opiniones adversas, así como hacer hincapié en el valor que tiene la participación y el compañerismo, haciendo frente a la competitividad que les impide consolidar sus emociones.
- Con respecto al componente Autocontrol, entendido como la capacidad que tienen los niños para manejar asertivamente sus emociones e impulsos; los resultados dejan ver que el 24,5% de los estudiantes manifiesta que suele enojarse a veces cuando sus compañeros u otra persona cogen sus juguetes, mientras que un significativo 31,1% siente decepción fácilmente en ciertas ocasiones, y el 24,5% de estudiantes nunca conversa en casa cuando les va mal en la escuela.
- Entre los resultados del componente Empatía, entendida como la comprensión de los demás y la coincidencia de los sentimientos o preocupaciones con sus pares; los datos han evidenciado que el 30,2% de los participantes solo a veces ayuda a sus compañeros cuando a estos se les presenta alguna situación difícil, y un mayoritario 82,1% de los niños nunca confía fácilmente en las demás personas. Se apunta a la ausencia del trabajo en equipo y se deja ver que existe poco incentivo por parte de los docentes.
- En el componente de Habilidad Social, entendida como la capacidad que los niños tienen para lograr de los otros las respuestas que ellos desean obtener, o su facilidad para comunicarse con los demás y resolver conflictos. En este aspecto los resultados mostraron que el 56,5% de los participantes siempre,

muchas o ciertas veces, manifiesta temor a mostrar sus emociones, lo cual llama la atención, puesto que falta incentivar a los niños para que las emociones fluyan correctamente y puedan ir formando su personal a través de la canalización libre de sus sentimientos, los niños no deberían reprimir sus emociones.

- En términos de incentivar la Inteligencia Emocional, el 100% de los docentes solamente aplica actividades lúdicas. Si bien es cierto, el juego es una muy buena estrategia para trabajar con los niños en su desarrollo social, sin embargo no resulta adecuado abusar de la lúdica para su formación, pues con el paso de los días ya no habrá nada novedoso para los niños, además cabe considerar que las actividades lúdicas por sí mismas no necesariamente son educativas.
- Posterior a la aplicación de las estrategias metodológicas para fortalecer la inteligencia emocional de niños y niñas, se pudo observar cierta mejoría en la consecución de logros por parte de los estudiantes. Es así que el porcentaje de estudiantes que se inhiben ante la posibilidad de jugar libremente se redujo del 73% al 68%, el porcentaje que hace el intento por compartir sus pertenencias o sus actividades con el resto de compañeros aumentó del 25% al 30%, mientras que aquellos estudiantes que de manera habitual comparten con sus compañeros aumentaron del 24% al 28%.
- Por su parte, quienes empiezan a adquirir la confianza suficientes para expresar sus emociones y manifestar sus necesidades pasó del 19% al 21%, mientras que aquellos que logran hacerlo, aunque con la ayuda del/a docente pasaron del 28 al 31%. Aquellos estudiantes que disfrutaban de participar, bajo la tutela del docente, en actividades dirigidas donde se involucran todos los estudiantes, pasaron del 2,8% al 6,8%. Es indudable que las actividades diseñadas y puestas en práctica con los niños y niñas 4to año de EGB de la Escuela “Ricardo Muñoz Chávez” ejercieron una influencia considerable en dicho logro.

## RECOMENDACIONES

- Se recomienda a las autoridades y profesores de la Escuela “Ricardo Muñoz Chávez” el implementar al interior del Plan Curricular del Área de Sociales las estrategias desarrolladas en el presente estudio y, no descartar la posibilidad de diseñar otras para el resto de los bloques curriculares, todo con el fin de fortalecer en los estudiantes los aspectos emocionales al mismo tiempo que se ejecutan los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Se sugiere a otros investigadores replicar estudios similares al presente, con el fin de constatar la efectividad de las propuestas metodológicas desarrolladas en contextos educativos y sociales diferentes al de los estudiantes de la Escuela “Ricardo Muñoz Chávez”. Los resultados que se deriven de dichos estudios contribuirán a fortalecer la ciencia educativa.
- Se recomienda a la Universidad Politécnica Salesiana, en particular a su Facultad de Pedagogía, el promover investigaciones teórico-prácticas que contribuyan al desarrollo evolutivo, conductual y psicológico de los estudiantes de los centros educativos de la ciudad de Cuenca y los alrededores. Para ello es pertinente consolidar una biblioteca y una fuente de archivos especializadas en investigaciones educativas a la que los egresados puedan acceder con facilidad.



## BIBLIOGRAFÍA

- Acosta, A. (2008). *Educación emocional y convivencia en el aula*. Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte del Gobierno de España.
- Aguirre, P. (2008). *Propuesta para el desarrollo turístico en la estación biológica Lalo Loor, Cantón Jama, Manabí*. Quito: UTE. Tesis de ingeniería.
- Ander, E. (2006). *Claves para introducirse en el estudio de las inteligencias múltiples*. Rosario: Homo Sapiens.
- Andrade, M. (2002). *Educación de Calidad: eficiente y eficaz en el nivel medio, el reto del Ecuador para el siglo XXI*. Quito: IAEN. Tesis de Maestría.
- Arroyo, A. (2004). Einstein, un hombre univesal. *Ciencia e Investigación*, 58-61.
- Asamblea Constituyente. (2008). *Costitución Política del Ecuador*. Montecristi: Asamblea.
- Bados, A., & García, E. (2011). *Habilidades Terapéuticas*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Berger, K. (2006). *Psicología del desarrollo: Infancia y adolescencia*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Bisquerra, R. (2014). *Rafael Bisquerra*. Obtenido de <http://www.rafaelbisquerra.com/es/competencias-emocionales/regulacion-emocional.html>
- Blesedeli, E. (2005). *Terapia ocupacional*. Madrid: Médica Panamericana.
- Bradberry, T. (2009). *Inteligencia emocional 2.0: Estrategias para conocer y aumentar su coeficiente*. Conecta.
- Casassus, J. (2007). *La educación del ser emocional*. Santiago: Índigo.

- Cedillo, L. (2006). *Diagnóstico de Inteligencia Emocional al personal de la Gerencia de control de producción e ingeniería industrial de la Cía. del Caucho*. Cuenca: UDA. Tesis de licenciatura.
- Cohen, J. (2003). *La inteligencia emocional en el aula*. Buenos Aires: Troquel.
- Coon, D. (2005). *Psicología*. México: Thomson.
- Corral, A. (2012). *Psicología Evolutiva: Introducción al desarrollo*. Madrid: Universidad Nacional de Educación.
- Couto Cabral, S. (2011). *Desarrollo de la relación entre inteligencia emocional y los problemas de convivencia: estudio clínico y experimental*. Madrid: Visión Libros.
- Donoso, V. (2010). *Juegos y Actividades para el desarrollo de la Inteligencia Emocional en niños de Tercero de Básica de la Escuela Asunción*. Cuenca: UDA. Tesis de licenciatura.
- Extramera, N., & Fernández, P. (2003). Inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, 97-116.
- Goleman, D. (1998). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (2008). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Gonzales, S. (2011). *Habilidades de comunicación hablada*. Tennessee: Thomas Nelson.
- Grey, C. (2003). *Inteligencia emocional: pases para elevar el potencial infantil*. Bogotá: Gamma.
- INNATIA. (2010). *¿Qué es desarrollo infantil?* Obtenido de Características de los niños de 8 y 9 años: <http://www.innatia.com/s/c-el-desarrollo-infantil/a-caracteristicas-ninos-8-9.html>

- Jiménez, Á. (2007). *Quiero y puedo acrecentar mi inteligencia emocional*. Bogotá: Paulinas.
- Jurado, C. (2009). *La inteligencia emocional en el aula*. Andalucía: CSI-CSIF.
- Lantieri, L., & Goleman, D. (2008). *Inteligencia emocional infantil: ejercicios para cultivar la fortaleza interior en niños y jóvenes*. Barcelona: Aguilar.
- López Calle, C. (2010). *El desarrollo de las Competencias Socioemocivas en Adolescentes de Bachillerato*. Cuenca: Universidad de Cuenca. Tesis de maestría.
- López, M., & González, M. (2005). *Inteligencia emocional*. Bogotá: Gamma.
- Martínez, A. (2004). *Sociedad y adolescencia*. Buenos Aires: siglo XXI.
- MIEDUC. (2007). *Perfil de Currículo Institucional para la Educación Inicial*. Quito: MINEDUC.
- MINEDUC. (2010). *Actualización y Fortalecimiento Curricular*. Quito: MINEDUC.
- Ministerio de Educación. (2010). *Currículo de Estudios Sociales para Cuarto Año de Educación Básica*. Quito: Ministerio de Educación.
- Mounoud, P. (2001). El desarrollo cognitivo del niño: desde los descubrimientos de Piaget hasta las investigaciones actuales. *Contextos educativos*, 53-77.
- Organización Entre Niños. (2014). *Organización Entre Niños*. Obtenido de <http://www.entreninos.org/archivos/entreninos02.pdf>
- Pascual, R. (2006). *Fundamentos de la comunicación humana*. Madrid: Club universitario.
- Piaget, J. (1972). *Psicología de la inteligencia*. Buenos Aires: Psique.
- Piaget, J. (2004). *Seis Estudios de psicología*. Ginebra: CL.
- Piaget, J. (2009). *La psicología de la inteligencia*. Barcelona: Biblioteca de Bolsillo.
- Pinillos, J. (1970). *La mente humana*. Madrid: Salvat.

- PISCODIAGNOSIS. (2014). *Diario emocional*. Obtenido de Psicología infantil y juvenil:  
<http://www.psicodiagnosis.es/areaespecializada/tecnicasdeintervencion/eldiarioemocional/index.php>
- Purdue. (1 de Septiembre de 2013). *CLA*. Obtenido de Introducción a Freud:  
<http://www.cla.purdue.edu/academic/engl/theory/psychoanalysis/freud.html>
- Quintanilla, V. (2011). *La inteligencia emocional como mejora en el rendimiento académico del cuarto año de EGB del Colegio Militar "Combatientes del Tapi" del cantón Riobamba*. Riobamba: Universidad Estatal de Bolívar. Tesis de Licenciatura.
- RAE. (Octubre de 2014). *DRAE*. Obtenido de DARE, 23 Edición:  
<http://lema.rae.es/drae/>
- Rodríguez. (1998). *Psicopatología del niño, tomo II*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Romo, A. (2008). *Departamento de Psicología de la Salud*. Obtenido de  
<http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/3765/1/PowerPoint%20-%20TEMA4.pdf>
- Rosero, S. (2008). *Influencia de la TV en el desarrollo de la Inteligencia Emocional de los niños de 4-5 años de la Unidad Educativa Bilingüe Génesis*. Ambato: Universidad Técnica de Ambato. Tesis de licenciatura.
- Sánchez, M. (2014). Guía de apoyo a promotoras del Centro Infantil Comunitario Santa Rosa de Ayora para trabajar Inteligencia Emocional con niños de tres a cinco años. En UPS, *Experiencias y propuestas de Educación Intercultural Bilingüe en los Cantones Cayambe y Pedro Moncayo (Ecuador)* (págs. 47-70). Quito: UPS.
- Savater, F. (2010). *El valor de Educar*. Barcelona: Ariel.
- Vásquez, D. (2006). *Diagnóstico de Inteligencia Emocional en los colaboradores de RRHH de la Cía. Ecuatoriana del Caucho*. Cuenca: UDA. Tesis de licenciatura.

Vélez, X., & Dávila, Y. (2005). *Inventario de objetivos para la valoración de las inteligencias múltiples en niños de 2 a 6 años*. Cuenca: UDA.

Vivas, M. (2006). *Educación de las emociones*. Madrid: Dykinson.

## **ANEXOS**