

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Ajusco

Licenciatura en Pedagogía

TESIS

*ANÁLISIS DE CONTENIDO DE LAS
COMPETENCIAS DE LA INTELIGENCIA
EMOCIONAL SU PRESENCIA EXPLÍCITA E
IMPLÍCITA EN LOS DISEÑOS CURRICULARES DE
EDUCACIÓN PRIMARIA 1993 Y 2009*

Para obtener el grado de

Licenciada en Pedagogía

Presenta

Cruz López Pilar A.

Director

Prof. Gutiérrez Castillo Luis Alfredo

México, D.F. Noviembre 2009

Dedicatorias

"Si los seres humanos tuviésemos dos cerebros, seguro que haríamos el doble de tonterías." (Woody Allen)

A Dios

A mi madre

A mi hermano

A mis amigas.

A Claudia por tu amistad en estos años.

A Cinthia, A Janneth,

A Sarahi, A Liliana,

A Darcedalia y A Mónica.

A mi asesor

Y a todos los que constituyen, han constituido y constituirán parte de mi familia. En especial a A.M.S.

"Si no te equivocas de vez en cuando, es que no lo intentas." (Woody Allen)

ÍNDICE

Introducción.....	5
CAPÍTULO 1. DESARROLLO EMOCIONAL.....	14
1.1. Introducción.....	15
1.2. El conocimiento emocional de los 6 a los 12 años.....	19
1.3. El manejo emocional de los 6 a los 12 años.....	22
1.4. La motivación emocional de los 6 a los 12 años.....	27
1.5. El reconocimiento emocional de los 6 a los 12 años.....	29
1.6. Manejo de relaciones sociales de los 6 a los 12 años.....	31
CAPÍTULO 2. INTELIGENCIA EMOCIONAL.....	33
2.1. Introducción.....	34
2.2. Fundamentos de la Inteligencia Emocional.....	36
2.2.1. Neurológicos.....	36
2.2.2. Sociales.....	41
2.2.2.1. La Familia.....	41
2.2.2.2. La Escuela.....	51
2.2.2.3. Los Iguales.....	61
2.3. Historia de la Inteligencia Emocional.....	65
2.3.1. Inteligencia Social.....	65
2.3.2. Inteligencias Múltiples.....	67
2.3.3. Peter Salovey y John Mayer.....	72
2.3.4. Daniel Goleman.....	76
2.4. Competencias de la Inteligencia Emocional.....	81
CAPÍTULO 3. CURRÍCULO E INTELIGENCIA EMOCIONAL.....	87
3.1. Introducción.....	88
3.2. Concepto de currículo.....	89
3.2.1. Currículo prescriptivo.....	90
3.2.2. Currículo oculto.....	91
3.2.3. Currículo nulo o ausente.....	94
3.3. Características, fuentes y funciones del currículo.....	97
3.3.1. Características y funciones del currículo.....	97
3.3.2. Fuentes del currículo.....	98
3.3.2.1. Fuente social.....	98
3.3.2.2. Fuente filosófica.....	99
3.3.2.3. Fuente psicológica.....	99
3.3.2.4. Fuente epistemológica.....	100
3.3.2.5. Fuente pedagógica.....	100
3.4. Funciones y características más relevantes del Diseño Curricular de Educación Primaria 1993.....	102
3.5. Funciones y características más relevantes del Diseño Curricular de Educación Primaria 2009.....	107

CAPÍTULO 4. EDUCACIÓN EMOCIONAL: INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LA ESCUELA, INTEGRACIÓN A TRAVÉS DEL CURRÍCULO.....	115
4.1. Introducción.....	116
4.2. Educar a la emoción o educar desde la emoción.....	117
4.3. ¿Qué es la Educación Emocional?.....	122
4.4. Programas, procedimientos y contenidos de la educación emocional.....	128
CAPÍTULO 5. LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EL DISEÑO CURRICULAR 1993 y 2009.....	144
5.1. Introducción.....	145
5.2. Objetivos e hipótesis.....	147
5.3. Metodología.....	148
5.4. Análisis, discusión e interpretación de las competencias de la Inteligencia Emocional en los Contenidos, Objetivos y Actividades de los Diseños Curriculares 1993 y 2009, de mayor a menor presencia.....	154
5.4.1. Resultados del análisis por objetivos, contenidos y actividades de Plan y Programas de Estudio 1993...	154
5.4.2. Resultados del análisis por objetivos, contenidos y actividades del Plan de Estudio 2009.....	159
5.5. Análisis, Discusión e Interpretación de las Competencias de la Inteligencia Emocional, por dimensión, por temáticas, por objetivos, contenidos, actividades, y por asignatura. Comparación entre el Plan y Programas de Estudio 1993 y del Plan de Estudios 2009, de mayor a menor presencia.....	165
5.5.1. Resultados del análisis de los diseños curriculares 1993 y 2009. Comparación por dimensiones.....	166
5.5.2. Resultados del análisis de los diseños curriculares 1993 y 2009. Comparación por temática más relacionadas en las competencias.....	169
5.5.3. Resultados del análisis de los diseños curriculares 1993 y 2009. Comparación por objetivos, contenidos y actividades.....	173
5.5.4. Resultados del análisis de los diseños curriculares 1993 y 2009. Comparación por asignatura.....	175
CONCLUSIONES.....	179
BIBLIOGRAFÍA.....	192
ANEXOS 1.....	195

Introducción.

La presente tesis es un estudio de análisis de contenido documental de las competencias de la inteligencia emocional su presencia explícita e implícita en el Plan y Programas de Estudio 1993 y en el Plan de Estudio 2009 que se encuentra en proceso de pilotaje. Con el objetivo de ilustrar lo que contiene este nuevo diseño curricular, analicé y contrasté ambos diseños curriculares. El análisis de contenido es un conjunto de técnicas o herramientas para manipular, reflexionar, transformar, comprobar e interpretar a partir de los documentos el contenido manifiesto como el contenido latente basado en la categorización y codificación (Krippendorff, 1990).

Hoy en día existen investigaciones que relacionan el analfabetismo o crisis emocional con la no enseñanza y por tanto del no aprendizaje de la inteligencia emocional. Goleman (1995), presenta varias investigaciones dentro de instituciones escolares, familiares y laborales, donde identifica los cambios de aptitudes y actitudes de las personas que manejan la inteligencia emocional y los que no. Los resultados que arrojan son que gracias a la utilización de ciertas competencias de la inteligencia emocional las personas han mejorado en sus relaciones socio-emocionales, cognitivas y productivas; se demuestra que la aplicación de la inteligencia emocional favorece a que sea menor el fracaso escolar con mejores niveles de control en sus relaciones socio-emocionales y cognitivas, mayor productividad en lo laboral y mejora de la comunicación y comprensión entre las familias.

Conuerdo con los planteamientos de Goleman (1995) al referirse que la inteligencia emocional es una meta-capacidad y meta-habilidad que nos permite utilizar habilidades cognitivas y afectivas a nuestro favor, aprenderlas y enseñarlas. También con los psicólogos Peter Salovey y John Mayer (Goleman, 1995: 146) que definen la inteligencia emocional como algo que implica “La capacidad para percibir, evaluar y expresar una emoción de manera adecuada; la capacidad de acceder y generar sentimientos cuando facilitan el pensar; la capacidad de comprender la emoción y el conocimiento emocional; y la capacidad de regular las emociones para fomentar el crecimiento emocional e intelectual”.

Goleman (Cherniss, 2005) distingue 20 competencias de la Inteligencia emocional divididas en 4 campos (conciencia de uno mismo, autogestión, conciencia social y gestión de las relaciones). El mismo autor señala que una competencia emocional es “Una capacidad aprendida basada en Inteligencia emocional que tiene como resultado un rendimiento sobresaliente en el trabajo las competencias emocionales son aptitudes aprendidas” (Cherniss, 2005:63). Estas competencias pueden ser aprendidas, re-aprendidas y por lo tanto enseñadas. Si estas competencias de la inteligencia emocional pueden ser aprendidas, re-aprendidas y enseñadas la inclusión de las competencias de la inteligencia emocional para desarrollar, fortalecer y equilibrar el ámbito socio-emocional y cognitivo del educando, como parte de los ideales y objetivos educativos dentro del currículo prescriptivo tendría sentido.

El currículo lo concibo tanto en su parte prescriptiva como práctica, como intención y realidad, que contiene las intenciones y las guías para apoyar al profesor en la acción docente (Coll, 2006). Para el análisis de contenido me centraré en analizar la parte prescriptiva de las intenciones educativas del currículo. Asimismo, el currículo oculto como “lo no explicitado [...] que nos revela los intereses ideológicos a los que en global responde el currículo” (Panza, 2005:13) y el currículo nulo “lo que no se enseña, por lo que cualquier consideración al respecto debe centrarse en por qué se ignoran esos temas” (Posner, 2005:14). Analizaré los siguientes componentes de los Planes y Programas de Estudio de Educación Primaria 1993 y 2009: los contenidos, objetivos y actividades, en relación a las competencias de la inteligencia emocional, implícitas o explícitas en ellos.

Desde la práctica educativa los profesores han insistido en que los alumnos están poco motivados, poco interesados, apáticos, descontrolados, como también los incrementos de violencia, poca tolerancia al fracaso escolar, comportamientos ambivalentes con los compañeros y el profesor. Reflejan poco o nulo manejo, control, conocimiento y regulación emocional del que carecen los alumnos de este nivel escolar.

En la actualidad los asaltos emocionales en las escuelas primarias van en incremento como podemos leer:

“10.9 por ciento de los estudiantes de primaria han robado o amenazado a algún compañero, mientras 7.3 lo hizo en secundaria, en tanto 6.8 por ciento de los jóvenes de ese nivel educativo han dañado las instalaciones de la escuela, 9 por ciento de los de primaria han realizado este tipo de acciones, a lo que se suma que 2.3 por ciento de los alumnos de esa categoría han robado algún objeto o dinero en la escuela, contra un 1.3 por ciento en el siguiente nivel” (Poy, 2007).

Estas y otras noticias periodísticas, radiofónicas y televisivas van en aumento día a día, dejan notar la falta y prioridad de atención que no se le ha dado al desarrollo emocional dentro del currículo educativo y por tanto en la práctica. Hoy en día se vive una crisis emocional o como Goleman (1995) lo denomina un “analfabetismo emocional”, niños, jóvenes y adultos que no controlan, no manejan, no saben cómo relacionarse con los demás, ni con ellos mismos en lo emocional, en lo social, en lo cognitivo y en lo cultural, viven una agresividad y descontrol.

Las posibles causas que puedo derivar de esto son en primer lugar, que el desarrollo de las competencias de la inteligencia emocional no está lo suficientemente explicitadas en el currículo. En segundo lugar, que por la falta de explicitación en el currículo los profesores no son capaces de llevarlas a cabo en su práctica. Más aun si se considera que lo que está explicitado en el currículo, como las materias de matemáticas, español o historia se les dificulta enseñarlas y lograr que los alumnos aprendan, es obvio que se les dificultará más enseñar lo que se encuentra menos especificado como currículo oculto y currículo nulo.

Teniendo en cuenta que los objetivos, contenidos y actividades que durante muchos años han apostado por la enseñanza y el aprendizaje de temáticas más relacionadas con las ciencias duras, no se han logrado ubicar de forma estricta en el proceso educativo, se puede entender que los contenidos relacionados con las

intenciones socio-emocionales que se dan de manera no intencionada e inadecuada estén menos consolidados en el proceso educativo, las competencias socio-emocionales han sido dimitidas explícitamente dentro del currículo, lo cual provoca que los profesores no tengan el conocimiento para llevar a cabo la enseñanza de las competencias de la inteligencia emocional como parte de la educación integral del alumnado, entendiendo ésta como “la acción educativa en el desarrollo de la personalidad en todos sus ámbitos” (Valles y Valles, 2000:296) del alumnado, otro aspecto es que el profesorado no visualiza el alcance y las consecuencias que sus actitudes verbales y no verbales tienen sobre los alumnos; es importante que estas intenciones que se dan de manera inconsciente se realicen conscientemente desde el marco curricular a la práctica, debido a las implicaciones que tiene el ámbito socio-emocional en el desarrollo y éxito académico y posteriormente en el campo laboral.

En tercer lugar probablemente exista la dimensión emocional pero no de forma explícita y ni lo suficientemente trabajada, por lo que cuesta trabajo enseñarla, es decir su planteamiento no es lo bastante adecuado para el tratamiento socio-emocional, quizás sea enseñado pero como no existe una cultura de la educación emocional no contemplada por el currículum como algo relevante y de provecho para el mejor desarrollo armónico de todas las facultades del sujeto.

Por tanto coincido con Coll (2006: 31-32) cuando señala que:

“el currículo es el proyecto que preside las actividades educativas escolares, precisa sus intenciones y proporciona guías de acción adecuadas y útiles para los profesores que tienen la responsabilidad directa de su ejecución”

Si estas intenciones prescriptivas no están establecidas de manera formal y congruente en el currículo el profesor no podrá llevar a cabo la práctica necesaria para lograr en el proceso educativo el desarrollo integral y armónico de las capacidades del alumnado. Por lo que entiendo el currículo como el proyecto que prescribe y guía la práctica educativa desde los ideales que se pretenden. Explicitar

las intenciones y guías relacionadas con las emocionales fortalecerá el currículo en sus diversas etapas (diseño, desarrollo y evaluación) y la práctica docente.

La resolución del problema en la presente tesis (análisis de las competencias de la inteligencia emocional que se hallan presentes en el currículo) se ha convertido en una cuestión relevante ya que existen situaciones que no operan en la práctica y mucho menos si no se encuentran cabalmente explicitados en el marco curricular, trayendo como consecuencias la falta de desarrollo y fortalecimiento socio-emocional, el incremento de desequilibrio del área emocional, mayores problemas conductuales, agresividad, poca tolerancia, bajo rendimiento escolar, bloqueos cognitivos, emocionales y falta total de relaciones socio-emocionales muy importante en cada etapa escolar y laboral.

Es así que procederé a la realización de un análisis de contenido, compararé las competencias de la inteligencia emocional con los componentes (objetivos, actividades y contenidos) de los Planes y Programas de Estudios de Educación Primaria 1993 y 2009, extrayendo conclusiones en relación con las competencias de la inteligencia emocional y en qué grado se encuentran explícitas e implícitas en el currículo de primaria.

Las preguntas que guían la presente investigación son:

¿Qué es la inteligencia emocional?

¿Quiénes son los precursores de la inteligencia emocional?

¿Qué es el currículo?

¿Qué competencias de la inteligencia emocional se encuentran presentes en el currículo de educación primaria?

¿Qué objetivos, contenidos y actividades del plan y programa de educación primaria están relacionados con las competencias de la inteligencia emocional?

¿Qué competencias de la inteligencia emocional se encuentran directamente relacionadas con los elementos curriculares de educación primaria?

En consecuencia la problemática que guía la investigación es: Qué grado de presencia o ausencia explícita o implícita tienen las competencias de la inteligencia emocional en el Plan y Programas de Estudio 1993 y en el Plan de Estudio 2009.

La importancia de desarrollar la inteligencia emocional por medio de las competencias de la inteligencia emocional tiene sus bases en que por mucho tiempo se ha propugnado por una educación que sea capaz de desarrollar todas las potencialidades del ser humano incluyendo las emocionales, sin embargo se ha hecho caso omiso en algunas ocasiones de esta intención educativa ya que los programas se centran más en conocimientos como las matemáticas, el lenguaje o la geografía, y se deja de lado el desarrollo socio-emocional. Como consecuencia se observa un repentino aumento de intolerancia y desapego emocional propio y ajeno. Por lo que reconocer, vislumbrar y establecer las competencias de la inteligencia emocional explícitamente en el currículo, apoyará al profesorado a llevar a cabo con mayor precisión el desarrollo de las competencias de la inteligencia emocional, con intencionalidad integra y no como algo intuitivo.

Si no existe una explicitación de las situaciones socio-emocionales que se viven al interior del aula, sus efectos negativos o positivos y cómo actuar ante estas no se logrará comprender los influjos que intervienen en los bloqueos ante un examen, una exposición o alguna otra situación académica, muchas de las ocasiones no son por falta de conocimiento de la materia, si no porque es resultado de desequilibrios emocionales, es necesario visualizar y comprender éstas situaciones en la práctica del proceso educativo, de allí la imperiosa necesidad de darle coherencia y cuerpo explícito a la dimensión de la inteligencia emocional, esto puede lograrse si se parte de un estudio minucioso para identificar la presencia explícita e implícita de las competencias de la inteligencia emocional en los diseños curriculares 1993 y 2009, particularmente analizar los contenidos, los objetivos y las actividades. Con ello se cumple con una base curricular para hacer visible ante los ojos del profesorado esta línea de acción relevante en su práctica diaria.

Si como plantea Goleman (1995) y Bisquerra (2001) el desarrollo y la mejora de la inteligencia emocional puede ayudar a las personas a incursionar y disfrutar de situaciones más ventajosas en todos los ámbitos de la vida, esto justificaría totalmente la integración de la inteligencia emocional dentro del proceso educativo. Goleman y Bisquerra exponen que en algunos países se ha comenzado a plantear la importancia de la inteligencia emocional en el currículo, introduciendo programas

denominados de inteligencia o educación emocional, por ejemplo, *Ciencia del Yo*, *Aptitud emocional*, *Resolución Creativa de Conflictos*, *Padres y Maestros que ayudan a los alumnos*, *Educación Emocional* (varios programas).

Como se muestra, la relevancia de analizar el Plan y Programas de Estudio 1993 y el Plan de Estudios 2009, radica en poder profundizar en la temática de la educación emocional y así tener mayor claridad de la relevancia que toma el aspecto del desarrollo personal y social de los alumnos en las políticas educativas, así como en poder dimensionar en qué grado el desarrollo emocional tiene un carácter de currículo oculto y en qué grado puede ser currículo nulo.

Describir, analizar e interpretar sobre el grado de omisión o presencia de las competencias de la inteligencia emocional en los diseños curriculares generará aportaciones al desarrollo curricular desde diversas líneas como conocimiento del mismo currículo, su enfoque, sus objetivos, sus ideales educativos; otra aportación será que con base en esta investigación de contenido se podrán integrar las competencias de la inteligencia emocional como eje transversal del programa, como materia independiente o como parte de los servicios de apoyo psicopedagógico, de tal manera que se refuerce el diseño curricular en sus planteamientos y guías para la acción más unificadas y explicitadas para el profesorado, en la temática de la inteligencia emocional, teniendo una razón de ser dentro del currículo.

Los *objetivos* que me propongo alcanzar en la presente tesis son los siguientes:

- Analizar e interpretar en qué medida se encuentran expuestas implícita o explícitamente las competencias de la inteligencia emocional en los Planes y Programas de Estudio 1993 y 2009.
- Documentar el desarrollo emocional que el sujeto presenta en la edad de los 6 a los 12 años. Así como analizar la importancia que tiene la participación de la familia, los iguales, la escuela en la socialización y el desarrollo emocional.
- Analizar y reflexionar sobre el concepto de Inteligencia emocional, sus raíces neurológicas y sociales (la familia, la escuela y los iguales) y las competencias de la Inteligencia emocional.

- Analizar el concepto de currículo prescriptivo u oficial, currículo oculto, y currículo nulo, sus bases pedagógicas, psicológicas, epistemológicas, sociológicas y filosóficas. Así como las generalidades de los diseños curriculares 1993 y 2009.
- Analizar y reflexionar sobre la relevancia que tiene la educación emocional dentro del proceso educativo para educar la vida emocional.
- Analizar e interpretar los Planes y Programas de Estudio 1993 y 2009 establecidos por la Secretaría de Educación Pública, en relación al grado de inclusión en que se encuentran expuestas implícita o explícitamente las competencias de la inteligencia emocional.
- Analizar e interpretar qué competencias de la inteligencia emocional implícita o explícitamente se encuentran relacionados con los objetivos, contenidos y actividades en los Diseños Curriculares 1993 y 2009.
- Interpretar las categorías de la Inteligencia emocional que se encuentran implícitas o explícitas en los Diseños Curriculares 1993 y 2009.

En el primer capítulo describo la dimensión emocional en la etapa de los seis a los doce años, basados en cinco temáticas: el conocimiento emocional; el manejo emocional; la motivación emocional; el reconocimiento emocional; y el manejo emocional. También hago referencia al desarrollo emocional de cada una de sus dimensiones para las edades estudiadas, entrelazadas con el desarrollo social, ya que las interrelaciones entre las competencias emocionales y sociales constituyen el equilibrio necesario para un óptimo desarrollo de la inteligencia emocional.

En el segundo capítulo describo cómo surge y es acuñado el término de inteligencia emocional, y la explicación del desarrollo de la inteligencia emocional, con argumentos de diferentes autores que sostienen que el desarrollo y fortalecimiento de la inteligencia emocional incrementa y mejora las interrelaciones socio-emocionales así como el aspecto cognitivo. También la fundamentación científica desde estudios neurológicos generados en los últimos años por la comunidad científica, así mismo los fundamentos sociales, es decir, la influencia de la familia y la escuela (los iguales y el profesor), desde los campos de regulación,

conocimientos, expresión y comprensión emocional; presento las competencias de la inteligencia emocional para tal efecto.

El tercer capítulo trata de las relaciones existentes entre el currículo prescriptivo, oculto y nulo, presento argumentos de autores sobre la materia, así como sus funciones socio-culturales y políticas, sus funciones como eje vertebrado en el proceso enseñanza-aprendizaje y las características del currículo de educación primaria 1993 y 2009.

El cuarto capítulo describo la importancia que ha tenido la inteligencia emocional para el diseño de currículos e investigaciones educativas por parte de diversos teóricos como Rafael Bisquerra Alzina (2001), que ha realizado estudios y propone diversos currículos introduciendo la educación emocional en el currículo dado que atiende a una de las partes estructurales de la persona lo socio-emocional, que paradójicamente es uno de los aspectos menos tratados, y sin embargo tiene gran relevancia en el ámbito escolar. Además presento diversos programas de educación emocional sus procedimientos y contenidos desde la perspectiva de la inteligencia emocional.

En el quinto capítulo trabajo directamente el análisis, descripción e interpretación de las competencias de la inteligencia emocional en los Diseños Curriculares de Estudio de Educación Primaria (1993 y 2009) y su inclusión explícita e implícita. Pero, por la magnitud de lo que implica una reforma completa sería muy radical introducir las competencias de la inteligencia emocional basada en la educación emocional planteada por Bisquerra (2001) como tema transversal o como asignatura, cuando se observan dificultades en la implementación de los establecidos, hay que tener en cuenta las dificultades que esto implica. Por tal motivo una de las opciones con posibilidades para integrar la educación emocional es analizar qué competencias de la inteligencia emocional se relacionan con los objetivos, contenidos y actividades del Plan y Programa de Estudio 1993 y del Plan de Estudio 2009 enfatizarlos o reformularlos. Finalmente presento conclusiones y las proyecto para una reinterpretación los Diseños Curriculares con las competencias de la inteligencia emocional.

CAPÍTULO 1.

DESARROLLO EMOCIONAL.

1.1.	Introducción.	15
1.2.	El conocimiento emocional de los 6 a los 12 años	19
1.3.	El manejo emocional de los 6 a los 12 años.	22
1.4.	La motivación emocional de los 6 a los 12 años.	27
1.5.	El reconocimiento emocional de los 6 a los 12 años.	29
1.6.	Manejo de relaciones sociales de los 6 a los 12 años.	31

1.1. Introducción.

En el presente capítulo revisaré el desarrollo socio-emocional de los seis a los doce años, esta edad coincide con la etapa escolar de educación primaria. En las próximas páginas realizo la descripción del desarrollo socio-emocional en cinco ejes: cómo se conocen o surgen las emociones; cómo se manejan o regulan las emociones (reactividad o temperamento emocional); la motivación; reconocer o tomar conciencia de las emociones y el manejo de las relaciones socio-emocionales (expresión emocional) en uno mismo y en los demás. El conocimiento, el manejo o regulación emocional, la motivación, la comprensión emocional y el manejo de las emociones ajenas (empatía) son habilidades que ayudan al establecimiento de vínculos socio-emocionales, el desarrollo de las capacidades cognitivas, y respeto por las emociones, conocimientos y la cultura propia y de los demás.

Es sobre todo en la educación primaria en que la valoración personal y la forma en que lo conciben los demás repercute en el proceso de aprendizaje, en su comprensión, atención, asimilación, e importancia que le atribuya a las materias. El nivel de auto-estima, confianza y valoración le permitirá al niño llevar a cabo con mayor o menor eficacia y competitividad una tarea, si logra la tarea el niño tendrá un sentido de satisfacción o insatisfacción al no realizarla. La base sobre la cual se percibe la auto-eficacia y el sentido de logro académico es en el desempeño que cada uno de los alumnos en esta etapa conciba y observe, así el niño tendrá seguridad y confianza al realizar una tarea fuera y dentro del ambiente escolar (Stone, 1983; Tierno, 2003).

El desarrollo emocional se puede jerarquizar en diversos rangos de edad, esta manera de desglosar el desarrollo socio-emocional es una ventaja ya que facilita a los profesores la ubicación de los alumnos en este período: de cero a cinco años, de tres a cinco años, de seis a quince años, de quince a dieciocho; esta forma permite ubicar con mayor facilidad las etapas en las que se ubican los niños tanto en el desarrollo físico, psicológico, social y emocional.

Horno (2004:33) hace una diferencia entre las edades de desarrollo emocional, el periodo comprendido entre los seis y doce años lo denomina como

“segunda infancia y principios de la adolescencia”. Es el periodo donde la vergüenza, el miedo a la humillación y el querer ser aceptado por otros grupos sociales diferentes al núcleo familiar comienzan su aparición. Así mismo se manifiestan emociones auto-conscientes independientes de los adultos.

Por su parte Erikson (1963) citado por Adam (2003:98) describe las edades psicosociales por las que pasa el sujeto en su vida: “Primer año: confianza y desconfianza. Segundo año: autonomía y vergüenza o duda. 3-5 años: iniciativa y culpa. 6-11 años: afán de logro e inferioridad. 12-18 años: identidad y confusión de rol.”

Conforme los niños aprenden, desarrollan y perfeccionan su auto-conocimiento emocional, también los contextos sociales, las personas y las situaciones fuera del núcleo familiar se diversifican. El ingreso a la escolaridad y gracias a la adquisición del lenguaje, los niños tiene mayores posibilidades de expresar, conocer e interpretar las emociones propias y de los demás, y aumentan las manifestaciones empáticas, surgen nuevos objetivos, nuevas expectativas y afectos por lo que requiriere habilidades de afrontamiento en los asaltos socio-emocionales, se generan cambios intelectuales y emocionales en el niño, como también las comparaciones y evaluaciones por parte del profesor, compañeros y de él mismo. Muestra una independencia sobre sus emociones, surgen emociones autoconscientes propias e identifica emociones en los demás, se auto-evalúa, se auto-valora, razona sobre sus logros y trabaja para obtener la auto-eficacia académica, se intensifican los vínculos entre los iguales, genera grupos de juegos y de estudio con sus ritos, creencias, lenguajes (Gómez, 2003; Horno, 2004).

En el apartado del conocimiento emocional expongo cómo surgen las emociones en los diferentes contextos, cuáles son las causas que provocan una y otra emoción. Para el manejo emocional describo cómo se comprenden, perciben y reconocen las emociones verbales y no verbales, es decir ser consciente de la experiencia emocional como también la intensidad de la emoción. En la motivación refiero a los aspectos propiamente internos que realiza el niño para auto-motivarse alcanzar, mejorar y realizar sus objetivos. En el apartado de reconocimiento y

manejo de relaciones sociales me enfoco a cómo los niños se relacionan e interactúan con sus iguales.

A continuación describiré el desarrollo socio-emocional en los primeros años hasta los doce años de forma general.

A partir de los tres o cuatro años los niños pueden comprender la diferencia entre las vivencias emocionales, las que él experimenta y las que los otros viven. Entre los tres y los cinco años, comienza a formarse la identidad interna, es decir se asume como un sujeto que piensa, siente y actúa, surgen rivalidades, los celos, los secretos y la envidia, aprende a decir no, se auto-evalúa y auto-refuerza, así mismo comprenden que ciertas emociones son producidas por determinadas situaciones (Artola, 2001; Palou, 2004). En estos primeros años todo lo que el niño observa repercutirá y quedará grabado para sus futuras relaciones socio-emocionales. A esta edad las recompensas y las palabras de aliento son relevantes para su auto-estima y auto-satisfacción. Utiliza sus emociones para llamar la atención de los demás, no le gustan las órdenes y es egocéntrico (Harris, 1992). Al experimentar emociones positivas y negativas los niños van aprendiendo y descubriendo las vinculaciones entre los contextos y los sentimientos que producen cada uno de ellos, internamente y externamente, es decir lo propio que se experimenta, lo que los otros pueden experimentar o lo que él puede experimentar en diversos contextos y lo que puede provocar con su lenguaje verbal y no verbal en los demás. Estas vivencias emocionales les podrán ayudar en otras situaciones, ya que se quedan grabadas en la memoria emocional (la amígdala) (Goleman, 1995).

Los niños entre los dos y cinco años experimentan emociones extremas así como puede tener periodos de grandes alegrías también grandes penas, para ellos no existe un punto intermedio, es decir su vida emocional es muy ambivalente, como puede estar furioso al poco tiempo puede estar feliz, olvidan y recuerdan fácilmente sus emociones, sucesos que le ocasionan grandes penas, grandes alteraciones o grandes alegrías se quedan en su memoria emocional (Harris, 1992). Es a partir de los cinco años en adelante donde se desarrolla el sentimiento de lograr ciertos objetivos como pertenecer a un grupo de amigos, alcanzar admiración y reconocimiento por parte del profesorado, los iguales y en la familia,

así mismo la culpa se hace presente, la angustia, la búsqueda de aceptación y reconocimiento entre los compañeros, querer ser parte de un grupo social y caerles bien.

De los seis a los doce años el desarrollo emocional está vinculado con la aprobación o desaprobación por parte de los profesores e iguales; aprenden cómo y cuándo comportarse de forma adecuada en las situaciones escolares. La formación y comprensión de la identidad se desarrolla y evoluciona con mayor fuerza de los doce años en adelante. De igual forma sus relaciones sociales crecen gracias a las interacciones con personas fuera de su núcleo familiar y al desapego que se realiza al entrar a la educación primaria, en la cual interactúa con sus profesores y compañeros, siendo estos últimos un gran apoyo positivo o negativo para la conformación del auto-concepto; su cognición jugará un papel importante, sobre todo el niño de siete años piensa mucho las cosas antes de decidirse, es decir realiza procesos auto-reflexivos en torno a la conformación de su personalidad, sus interacciones sociales y emocionales (Gesell, 1985).

En la etapa de los ocho a los diez años el niño desarrolla una mayor perspectiva de su identidad, comprensión y manejo emocional positivo o negativo incorporándolo a su personalidad. La auto-concepción y la auto-estima que el niño tenga de sí mismo influirán en su desempeño escolar y en sus relaciones socio-emocionales. En el nivel preescolar la autoestima asume su nivel más óptimo posteriormente y coincide con la entrada a la educación primaria la confianza en sí mismo disminuye, por las comparaciones entre iguales, por su desempeño escolar y conductual. Posteriormente en la etapa de los nueve a los doce años esta confianza en sí mismo se restablece (Sroufe, 2000).

El desarrollo emocional no debe considerarse por separado, por el contrario cada una de ellas conlleva a las otras, el conocimiento emocional va vinculado con la regulación emocional al ser capaz de expresar, manejar y comprender la dimensión emocional propia y en los otros. Al regular o manejar la emocionalidad responde tanto al impulso como a la acción de las emociones, procura que la conducta interna se empate con la externa u observable.

La información expuesta pueda ser en algunos momentos un tanto reiterada.

1.2. El Conocimiento Emocional de los 6 a los 12 años.

La comprensión de las emociones positivas y negativas que experimenta el niño permite tener un conocimiento de en qué situaciones, en qué contextos y en qué intensidad se viven las emociones. Esta competencia es fundamental en el desarrollo de las relaciones socio-emocionales propias y entre los iguales.

El niño al ser incorporado al sistema escolar amplía sus interacciones con sus iguales y otros adultos diferentes a sus padres, el conocimiento emocional propio y de los demás en esta etapa es fundamental debido a que ayuda a manejar la conducta socio-emocional y cognitiva del niño, también favorece el establecimiento de vínculos y mantenimiento de relaciones socio-emocionales entre los iguales. Al diferenciar que se pueden experimentar emociones opuestas de mayor o menor intensidad en una misma situación es otro logro del desarrollo evolutivo del conocimiento emocional, que se relaciona directamente con una mayor fluidez y desarrollo cognitivo (Artola, 2001).

De los seis a los doce años la conciencia se desarrolla marcadamente, son capaces de diversificar entre las diferentes emociones que experimentan. Las emociones se presentan con mayor intensidad, con más facilidad y duran más tiempo que en otras etapas del desarrollo emocional.

En el periodo de los seis años el niño toma conciencia que sus emociones son conocidas por los demás a través de sus gestos y tono de voz, y que pueden disimularlas. A los seis años comprende que las situaciones no son las que provocan las emociones, sino que son los significados y significantes internalizados culturalmente, a través de las evaluaciones que cada persona realiza de los contextos lo que provoca una y otra emoción. Por ejemplo el acontecimiento de una muerte de alguien cercano en algunas culturas es algo irreparable, para otras es una celebración social. Es decir, lo que significan las emociones de pérdida o no depende según cada cultura, comprenden que las emociones experimentadas no sólo dependen de los deseos, sino también de las creencias, las costumbres. (Harris, 1992).

A los siete años el niño puede comprender la intensidad con que se producen las emociones, qué tanto tiempo perduran y que estas emociones

pueden desaparecer cuando van perdiendo intensidad. A partir de los siete años los niños comprenden que las emociones negativas y/o positivas pierden intensidad al pasar el tiempo, y dan paso a otras emociones, que pueden disminuir al dejar de pensar en lo que las provocó y que las emociones varían de intensidad según los acontecimientos (Sroufe, 2000).

Los niños entre seis años y siete años pueden reconocer emociones diversas ante una misma situación, pero no conciben la idea de que se puedan experimentar emociones negativas y positivas al mismo tiempo, si no que diferenciadas, es decir primero es una y después la otra de forma lineal.

De los ocho años a los nueve procesan la idea e identifican que si se puede experimentar dos emociones o más al mismo tiempo, por ejemplo pasar de estar alegre al enojo, son capaces de explicar las emociones que experimentan los otros, se dan cuenta de que las emociones no son suyas. Es a partir de estas edades en que los niños comienzan a utilizar procedimientos mentales para afrontar sus emociones, por ejemplo si se enoja se distrae jugando, así modifica su estado de ánimo.

A la edad de los once y doce años son capaces de expresar y explicar claramente la ambivalencia entre las emociones positivas y negativas. De los nueve a los doce años la seguridad en uno mismo se va perdiendo y existe una mayor autonomía emocional del ámbito familiar (Tierno, 2003).

Gracias al desarrollo del vocabulario emocional, es decir saber expresar las emociones, les permite a los alumnos tener la capacidad de auto-regular, auto-controlar y comunicarse. Con el lenguaje se adquiere la capacidad de regular su vida emocional intrapersonal e interpersonal, aprenden a controlar sus expresiones no verbales. Así mismo regula y evalúa sus emociones, su utilidad y resultados. La habilidad del conocimiento emocional comienza con el discernimiento y afinación de las emociones propias y de los demás. La separación emocional con el otro provoca un equilibrio o reequilibrio socio-emocional propio, es decir al tomar distancia con las emociones del otro, la vida emocional propia del niño no se ve comprometida. Por lo que los niños con mayor capacidad de conocimiento y autorregulación son los que presentan con mayor facilidad los vínculos sociales.

Conociendo su propia vida emocional y la de los demás, resguardan su espacio socio-emocional (Stone, 1983).

Los niños actúan y reconocen su emocionalidad a partir de las reacciones verbales y no verbales que observa en las personas que le rodean, consecutivamente claro no siempre, el niño comienza a pensar dentro de sí, internaliza la mirada que los demás tienen de él, es decir los procesa internamente para que formen parte de su personalidad. Directamente las conductas, las costumbres, las tradiciones, los modos y los usos culturales son recreados gracias a los procesos externos e internos a los que continuamente están sometidos los niños, es decir las experiencias y los ejemplos de los adultos.

Conforme los niños van creciendo el conocimiento emocional evoluciona, esto les permite una respuesta más adecuada ante las emociones propias y de los demás. El nivel de conocimiento emocional va ampliándose con la elaboración personal interna de vincular los sucesos emocionales pasados o presentes que están almacenados en la memoria emocional (amígdala) para reflexionar sobre éstas en diferentes contextos. Hacia los once y doce años los jóvenes pueden ser capaces de pensar sobre sus actuaciones y pensamientos socio-emocionales y sus iguales como de los adultos que le rodeen (Gesell, 1985).

Los niños a través de la convivencia con adultos y otros niños aprenden cierta visión de la comprensión emocional propia y de los demás, además de la cultura (creencias, tradiciones, educación.) incorporan ideas de sí mismos, ideas emocionales previas, factores sociales, económicos (Stone, 1983). Con la entrada a la vida escolar amplían su contexto emocional, sus interpretaciones, sus formas, los usos, las acciones, es decir las reglas de manifestaciones emocionales.

El conocimiento emocional comienza a evolucionar cuando los niños se percatan que una emoción es causa de una acción o situación positiva o negativa que se vive, esté conocimiento ayuda al niño a tratar de cambiar las emociones negativas por otras positivas, a través del cambio de mentalidad, distraen o tratan de arreglar la situación que provocó que se sintiera así, es decir cambian y manejan sus estados emocionales.

1.3. El Manejo Emocional de los 6 a los 12 años.

Manejar los estados emocionales permite al niño mejorar sus interacciones, su convivencia social y desarrollar redes socio-emocionales efectivas y productivas. El manejo socio-emocional permite saber cuándo, cómo, dónde, con quién utilizar y modular sus emociones.

Esta capacidad para manejar las emociones tanto propias y de los demás se cimienta como lo mencionan Goleman (1995), Bisquerra (2001), Sroufe (2000), entre otros, desde el nacimiento a la primera infancia (final de un año a los seis años). La capacidad para regular las emociones, debe ser entendida como una forma de adaptación que permite responder rápidamente de forma apropiada o inapropiada a situaciones conflictivas, según el nivel de manejo que cada niño desarrolle. Esta forma de regulación muy pocas veces es de forma equilibrada, genera en el sujeto más complicaciones que ventajas e insuficiencia para adaptarse a los cambios sociales (Goleman, 1995).

De los seis años a los doce años los niños sufren un periodo de transición en donde definen su identidad, así como su rol sexual. Viven una constante ambivalencia emocional al querer auto-regular su vida socio-emocional. Ante situaciones fuera de control las estrategias que suele utilizar son: distracción cognitiva, resguardo social, apoyo emocional, reestructuración mental y la expresividad emocional, (Trianes, 1997). El apoyo emocional y el cambio cognitivo son de las estrategias de regulación socio-emocional más eficaces para manejar los asaltos emocionales, respondiendo de forma positiva ante las situaciones de desequilibrios emocionales, mientras que las respuestas con agresión física o verbal desenfrenan la emocionalidad lo cual no permite que exista una regulación socio-emocional óptima propia y de los demás (Bisquerra, 2001, Goleman, 1995, Cohen, 2005).

De los seis a los ocho años los niños aun son incapaces de manejar sus emociones y relaciones sociales, su vida socio-emocional es ambivalente, aun son dependientes emocionales sobre todo de la madre. De los nueve a los diez años el distanciamiento emocional es parte esencial del niño, es poco demostrativo y desinteresado sobre sus emociones y de los demás. De los once a los doce años la

ambivalencia emocional es más compleja, la ansiedad, la culpa, la agresividad, aparecen con mayor frecuencia, culpa a los otros de sus acciones incorrectas, se dice ser independiente sin embargo busca la aceptación de los demás. Gradualmente el manejo emocional se basa en la distracción cognitiva y evita los estímulos que provocaron el asalto emocional negativo (Artola, 2001).

En la etapa de los seis a los doce años se va adquiriendo la capacidad de regular la vida emocional; control de la expresión de las emociones (gestos) favoreciendo la interacción social; evalúa su utilidad y consecuencias. Las emociones son de carácter adaptativas al medio cambiante, ante los objetivos propios y de los demás. El manejo o la regulación emocional para el desarrollo, evolución y conformación de la personalidad del niño en la etapa de los 6 a los 12 años es básico, si bien como se mencionó las bases para esto se sitúan en la primera infancia, es durante los años escolares gracias al desenvolvimiento y experimentación de los niños con diversas emociones en el contexto escolar, en donde ponen en juego su manejo de regulación, de apertura y expresividad emocional.

Es gracias a la adquisición del lenguaje que el niño produce con mayor facilidad formas de auto-regulación, controla los cambios de pensamiento al hablarse a sí mismo y/o al hablar con los demás y los impulsos emocionales. El lenguaje permite expresar las emociones y dar cuenta de ellas a sí mismo y a los demás, afrontándolas para modelar su conducta. A partir de los diez años las estrategias de afrontamiento se van haciendo presentes, una de ellas es distraer el pensamiento minimizando las emociones, otra es exagerar las emociones cambiando la expresión verbal y no verbal por estados socio-emocionales diferentes a los que realmente se experimentan. Aun con la ayuda del lenguaje, la distracción cognitiva y otras estrategias de afrontamiento socio-emocional ante emociones positivas y/o negativas el aprendizaje e interiorización de la competencia del manejo emocional como proceso interno es fundamental en el desarrollo emocional del niño, es decir conocer que estrategias posee y de que forma el mismo niño puede manejar sus emociones al tener estas herramientas en su repertorio emocional (Gómez, 2003).

El control interno se centra en el cambio de la emoción positiva o negativa que el niño experimenta, ajusta o modifica el estado mental sobre lo que causó tal emoción. El control externo es tratar de cambiar la situación, acontecimiento, objeto o sujeto que desató el asalto emocional, es decir se centra en el problema que lo detonó. La distracción mental o cambio interno de la emocionalidad serán utilizadas a partir de los ocho o nueve años, a esta edad el niño tiene que ser capaz de modificar de manera real su imaginario socio-emocional mental (Trianes, 1997). El manejo, la regulación o control emocional, es una parte esencial de la personalidad; al controlar apropiadamente la emotividad personal el niño logrará entablar mejor sus relaciones sociales. No obstante la mayoría de las investigación que se relacionan con la regulación y auto-regulación emocional propias y de los demás, se centran en las emociones negativas y muy poco al control emocional de las emociones positivas.

El afrontamiento de emociones negativas tiende a controlar su conducta y pensamiento emocional, gestiona los estímulos internos y externos para una adecuada acción. La forma más común de afrontamiento emocional es dirigir y/o ocupar el pensamiento en otro objetivo para no pensar constantemente en los estresores que provocaron la emocionalidad negativa (Sroufe, 2000; Trianes, 1997). Ciertamente es importante enfocarse a las alteraciones emocionales negativas, sin embargo, el éxito de la regulación emocional tiene que considerar tanto las emociones negativas como positivas, enseñar y disponer de procesos de afrontamiento significa también implementarlos de manera óptima para la auto-regulación emocional propia y de los demás. Durante la evolución del niño en su crecimiento, las competencias socio-emocionales van madurando, tienen mayor capacidad de afrontar con facilidad las situaciones emocionales, gobiernan sus acciones y sus pensamientos para enfrentarlos.

En los primeros años (de uno a cinco años) la forma en que los niños regulan sus emociones es buscar consuelo y ayuda en la o las personas que los cuidan. Los encargados de minimizar las alteraciones emocionales son los padres a través de reglas como siéntate bien, realiza tu tarea, da las gracias, saluda, como también la manera en que los adultos manejan sus emociones, se expresan y

actúan ante ellas. En la época escolar los niños ponen en marcha lo aprendido en referencia a la regulación emocional, al seleccionar maneras de acercarse a un grupo al que quieren pertenecer o jugar o las formas de encarar problemáticas con sus amigos y con el profesor. Tanto las niñas como los niños utilizan y se vinculan de forma diferente con su mismo género y con el sexo opuesto. Las niñas acuden más a los lazos afectivos y sociales, buscan estrategias de regulación emocional en el componente experiencia-cognición-emoción, poseen estrategias más sociales para regular los conflictos emocionales tienden a ocultar y resistir los asaltos emocionales, es decir aprenden e internalizan con mayor eficacia las reglas de regulación emocional, las niñas en sus relaciones buscan la armonía entre el grupo de amistades, niegan o se distraen de las emociones negativas y en algunas ocasiones también las positivas. Por otro lado los niños crean lazos en relación de la funcionalidad de las relaciones, centran las estrategias de regulación emocional en el ejercicio físico para la resolución de las problemáticas, que a las emocionales, la forma en que los niños ponen en marcha su emocionalidad es a través de los juegos donde demuestran su superioridad frente a los otros niños, muestran con menor eficacia la regulación emocional (Goleman, 1995; Sroufe, 2000).

En niños con problemas conductuales o que han sufrido algún maltrato físico o psicológico son incapaces de manejar correctamente su vida emocional. En algunos casos presentan emociones fuera de control, hay una sobre carga emocional hacia el exterior como agresiones físicas, conductas anormales o en otros casos no son capaces de vincularse emocionalmente, bloquean su expresión emocional (Goleman 1995).

De los seis a los doce años la ayuda de los adultos consiste en hacer que los niños visualicen y reinterpreten las situaciones socio-emocionales conflictivas de forma diferente, con diversos caminos para su resolución. Esta reinterpretación de la situación conflictiva empieza con mayor fuerza en los últimos años sobre todo a finales de los once y doce años, pero su desarrollo comienza durante los primeros años. Las expectativas realistas que los niños tengan sobre sí mismo, sus habilidades y capacidades, hace que la regulación emocional se facilite son capaces de cambiar sus objetivos para alcanzarlos, disminuyendo la frustración al

no lograrlos. Las estrategias de auto-regulación y la confrontación son y pueden ser aprendidas, a través del ejemplo tanto de los adultos y de los iguales, al igual que la maduración cognitiva (Trianes, 1997; Gesell, 1985; Goleman, 1995).

La regulación emocional en esta edad es afrontada a través de estrategias internas, mientras mayor sea esta capacidad mayor será la comprensión de la vida emocional propia y de los demás, así mismo la expresividad emocional es manejada más apropiadamente, aprende ciertas reglas de demostración emocional. Logra interpretar y reinterpretar a los sujetos, a los contextos y acontecimientos socio-emocionales. El crecimiento socio-emocional que los niños obtengan de los seis a los doce años aumenta en gran medida el conocimiento de la duración de los estados emocionales, así como también la comprensión de las experiencias emocionales verbales y no verbales, discerniendo los cambios emocionales en los demás, en diversos contextos. Controlar, escoger estrategias e identificar las emociones se hace presente con mayor fuerza en la edad de los nueve a los doce años. La regulación emocional es una lucha entre resistir o no el impulso que lleva a la emoción al descontrol o alcanzar el objetivo propuesto, es decir auto-recompensarse. Para pasar un examen, ir a jugar, quitarle o no el juguete a otro niño.

El nivel de auto-regulación emocional que los niños sean capaces de poner en práctica se relaciona con la capacidad de entablar vínculos sociales; es por ello que durante la etapa escolar los niños encuentran un campo lo bastante amplio y rico en estímulos para conseguir y afianzar sus relaciones socio-emocionales. Los niños con las suficientes habilidades para auto-regularse a sí mismos ante una experiencia emocional negativa y/o positiva son más eficaces al establecer interacciones positivas, son más sanos emocionalmente y equilibrados con lo que piensan, hacen y dicen. Por esta habilidad presentada los niños son menos agresivos; más tolerantes, están satisfechos con lo que hacen y sus amistades, tienden a tolerar la frustración tratan de cambiar las situaciones que las produjeron y son capaces de abrirse a nuevas situaciones prosociales con las personas que los rodean, se motivan para alcanzar sus objetivos (Shapiro, 2000; Cohen, 2005; Maíz, 2003).

1.4. La Motivación Emocional de los 6 a los 12 años.

La motivación permite a los niños ante un problema, fracaso u obstáculo buscar vías para resolverlo de la mejor manera posible y realizar sus objetivos, metas, tareas y actividades, y no desistir o desistir de ellos cuando no son realistas a sus competencias para realizarlo.

La Motivación en la edad de los seis a los doce años contribuye al logro de objetivos, a la propia visión que él mismo tiene y en los demás. La motivación del niño al ser capaz de lograr lo que se propone desde vestirse por sí solo, integrarse y jugar con otros niños o sacar buenas notas en la escuela, permite que la auto-eficacia y personalidad del mismo niño se fortalezca al realizar alguna actividad. De los seis a los once años es una edad en donde los niños afanan el logro de metas y objetivos.

De los seis a los nueve años el niño se encuentra en una edad donde la motivación es una característica esencial y típica en que su auto-suficiencia, auto-eficacia y seguridad en sí mismo están internalizadas en su personalidad, ya no es necesario pedirle que haga las cosas, al contrario lleva sus actividades a cabo por sí mismo. A los ocho años la motivación se basa en sus propias necesidades y deseos personales, así como también en alguna responsabilidad acorde con sus capacidades. A los nueve años la motivación personal funciona como palanca para el desarrollo de su personalidad camino para la madurez, son más capaces de centrar su atención en las tareas escolares más que a las reacciones sociales, el niño de nueve años es más seguro de sí mismo e independiente en comparación con los de seis y siete años. De los diez a los doce años la motivación de los niños se ubica en el equilibrio cognitivo y emocional. Los pequeños éxitos generan en los niños confianza y entusiasmo para emprender nuevos retos en su vida escolar. Son más productivos y eficaces (Gesell, 1985).

En la etapa de seis a doce años los niños desarrollan el afán de logro, por lo que la auto-motivación es sumamente relevante para conseguir sus metas, objetivos realistas a sus capacidades, por más grandes o pequeños que sean y solucionar conflictos interpersonales, es también una herramienta que va dirigida a la adaptación de las diversas circunstancias emocionales y cognitivas a las que se

somete al niño. Como parte del desarrollo emocional en esta etapa escolar la auto-estima tienen una gran importancia en el proceso de aprendizaje que el niño lleva a cabo, percibiéndose como competente o no al realizar con eficacia una tarea académica; una alta motivación le permitirá al niño dirigir sus esfuerzos a realizar actividades y llevarlas a un buen término convencidos de que ellos podrán lograrlas. La motivación bien equilibrada refuerza su auto-estima y contribuye al desarrollo de la personalidad.

Las tareas y actividades escolares que se le dejen al niño tienen que ser acorde a sus competencias, ya que si la tarea es de un grado de dificultad mayor a sus habilidades el niño puede sentir frustración al no realizarlas óptimamente y en el tiempo establecido por el profesor, ante esto el niño se desmotiva; por el contrario si la tarea es de un grado de dificultad menor a sus habilidades el niño puede sentirse aburrido, desinteresado y desmotivado. La tarea tiene que ser un reto accesible a las competencias, grado escolar y edad del niño, así el niño se auto-motivará y se sentirá auto-eficaz. Si los niños tienen una alta auto-motivación realista a sus competencias estarán en equilibrio para realizar el trabajo escolar pero si su motivación es baja no logrará avanzar en el proceso de aprendizaje.

La motivación de logro y auto-eficacia es una atribución interna que el propio niño va moldeando, con esta competencia el niño desarrolla y adquiere el convencimiento de que es competente o no ante la realización de una actividad. Si el niño tiene desarrollada la competencia de la motivación mejora y aumenta su capacidad de logro, percibe que tienen el control sobre sus resultados.

La tarea de los que rodean al niño no es de soslayar todos los logros de estos si no por el contrario ayudar al niño a ser realista, buscar cómo puede mejorar si no concretaron la actividad escolar. La capacidad de motivación personal y el grado de afán de logro determinarán la realización de los productos escolares. Además la motivación contribuye al desarrollo de la personalidad, autoestima y confianza del niño, así como a las vinculaciones socio-emocionales con sus iguales y adultos que le rodeen (Goleman, 1995; Artola, 2001; Harris, 1992; Stone, 1983).

1.5. El Reconocimiento Emocional de los 6 a los 12 años.

Reconocer o ser empático con las emociones de los demás facilita al niño la comprensión de la vida emocional tanto verbal como no verbal, permite percibir, reconocer y comprender las causas que provocan determinadas emociones, así como la intensidad de ellas. Respetando la emocionalidad, los conocimientos, opiniones y cultura propios y de los demás.

Desde los primeros años se puede observar una fuerte empatía con las emociones de los demás, por ejemplo, si un niño ve llorar a otro comienza a llorar como reacción en cadena o si se le cuenta una historia antes de los siete años son incapaces de diferenciar entre las emociones de los personajes y sus emociones, haciéndolas suyas.

De los seis a los siete años el reconocimiento emocional cuesta trabajo, a partir de los ocho años se desarrolla con mayor eficacia la diferenciación entre la vivencia emocional y su expresión externa, pero es a partir de los nueve años que pueden describir las emociones de los personajes o de los demás y las propias, así como también puede pasar de una emoción a otra reconociendo estos cambios emocionales, las situaciones que las provocan y la intensidad.

La acumulación de las experiencias emocionales es trascendental en la convivencia con sus iguales, le permite al niño expresar y recordar emociones verosímiles a las vividas por otros.

Estas experiencias producen un reajuste y conocimiento de la vivencia emocional propia. Al buscar y permitir una diferenciación o separación psicológica entre su emocionalidad y la de los demás, es decir ser consciente de las emociones propias permite al niño ser objetivo con las situaciones emocionales, ya que es consistente con su pensamiento, emociones y acciones (Gesell, 1992).

En este periodo el lenguaje es de gran relevancia, como vía de identificación, comprensión y expresión emocional, diferencian entre emociones expresadas y no expresadas. El lenguaje permite que los niños puedan leer sus emociones y al mismo tiempo disimular las expresiones emocionales propias y de los demás. Los modelos de reconocimiento emocional que los niños utilizan están modelados por los ejemplos que desde el núcleo familiar han aprendido y que

vienen a desarrollar, mejorar o aprender en la convivencia diaria con sus iguales y profesores.

Una parte importante en el desarrollo del reconocimiento emocional es el reconocer las expresiones gestuales y vincularlas con las emociones que le correspondan, para lo cual el niño ya desde el núcleo familiar debió familiarizarse e imitar gestos de los adultos que han estado a su lado (Harris, 1992).

A los seis años reconocen que sus emociones son conocidas por los demás, a los siete años reconocen la intensidad y duración de las emociones y que éstas pueden desaparecer de inmediato o con el tiempo.

De los ocho años en adelante comprenden y reconocen que pueden experimentar diversas emociones en el mismo momento. Esta capacidad auto-consciente de sus propias emociones y la de los demás les permite a los niños adaptarse fácilmente a los cambios socio-emocionales y visualizar las sutiles señales emocionales de los demás, percibiendo lo que los otros quieren, necesitan o desean (Harris, 1992; Gesell, 1985).

Las emociones se contagian, quien no ha pasado por alguna experiencia así: uno amigo esta triste, furioso o en algún otro estado emocional, tratamos de ponernos en sintonía, preguntándole qué te pasa, por qué estas así, qué te hicieron, de modo que sin darnos cuenta tomamos la misma postura emocional y tratamos de consolarlo o ayudarlo. Las competencias que nos permiten estar en sintonía o en reciprocidad con nuestro amigo u otra persona cercana a nosotros es la capacidad de la empatía, el autogobierno y la conciencia social de nosotros mismos al controlar nuestros estados emocionales y el desarrollo de los demás.

La respuesta empática del niño con sus iguales le permite a éste entablar y desarrollar sucesos emocionales propios y con los demás. Consolarse y consolar a los demás es parte fundamental del conocimiento emocional. Da una respuesta apropiada entre lo que sienten y realizan.

Al comprender lo que el niño siente y lo que sienten los demás les ayuda a formar su auto-concepto, mejora su conducta social, sabe manejar sus relaciones interpersonales.

1.6. Manejo de Relaciones Sociales de los 6 a los 12 años.

El manejo emocional permite al niño controlar los desequilibrios socio-emocionales propios y de los otros, logra el equilibrio interno al entablar relaciones sociales, conocer y manejar las emociones interpersonales e intrapersonal de los demás.

Los niños que utilizan esta competencia tienden a ser niños populares y a rodearse de estos mismos. Se caracterizan como líderes, eficaces, auto-confiados y realistas para alcanzar sus metas y objetivos. Son más capaces de motivarse, cambiar sus objetivos y los caminos para conseguirlos, además hacen funcionar sus redes sociales, buscan rodearse de personas que sean eficaces y colaborativas en las tareas escolares o personales. Los niños que manejan las relaciones sociales toman la iniciativa, saben escuchar al otro, asumen responsabilidades y son empáticos con las emociones de los demás (Goleman, 1995). De los seis años a los ocho años las relaciones sociales con el mismo sexo son más importantes que con el otro sexo. De los diez a los doce años las relaciones con el otro sexo son fácilmente aceptadas. Las relaciones con los adultos de los seis a los ocho años son ambivalentes pretenden ser independientes de ellos y al mismo tiempo reclaman su presencia y ayuda.

La figura del profesor para entablar relaciones socio-emocionales con los demás son determinantes; el niño crea una relación emocional con los profesores e iguales positiva y/o negativa. La competencia que el niño tenga al establecer o no relaciones sociales adecuadas estará determinada y apegada en gran parte a las que estableciera en la infancia con quien lo cuidó.

Si las relaciones sociales en la infancia, es decir la capacidad del apego o desapego con las personas adultas fueron lo suficientemente fuertes el niño se sentirá seguro para entablar relaciones sociales fuera del núcleo familiar o por el contrario si los vínculos socio-emocionales en la infancia no fueron fuertes los niños serán incapaces de establecer y manejar relaciones sociales adecuadas, por ejemplo pueden tender a relacionarse de forma agresiva o ser introvertidos (Sroufe, 2000).

El establecimiento de las relaciones sociales con sus iguales y los adultos que le rodean es de suma relevancia para su auto-afirmación, auto-eficacia y confianza para realizar actividades escolares y extra escolares como los juegos en el patio, resolver problemáticas propias o en el trabajo de equipo. Tierno (2003) menciona que para que los niños puedan tener amistades duraderas necesitan ser expertos en establecer aproximaciones. El niño experto en estas cuestiones primero observa cuales son las reglas del patio de juegos, quién es el líder, cuáles son las formas y modos de relacionarse. Los niños crean sus sub-grupos de amistades no tanto porque sea o deba ser así, sino por fines comunes, gustos, deseos o características en común con los otros niños.

Al entablar, manejar y conservar sus relaciones sociales no sólo se juegan los gustos o características afines, sino también y sobre todo conseguir y ganarse un lugar en el grupo escolar y en el subgrupo de amistades. Darse a respetar, colaborar con los demás, ser empático; es decir, conocer, reconocer, expresar y motivarse de forma adecuada en la vida emocional propia y con los demás son características y competencias que los niños con inteligencia emocional utilizan para manejar sus relaciones socio-emocionales. Además el manejo de las relaciones sociales les ayuda a mejorar y desarrollar las demás competencias emocionales como regularse, motivarse, adaptarse y reconocer sus emociones.

En suma, en la primera infancia se enseña y guía para la colaboración, el respeto mutuo, aceptar al otro, a sí mismo, a compartir, ser empático, sin embargo y conforme los niños van creciendo a la vida adulta se olvidan estos aspectos socio-emocionales enseñándoles la competitividad (sacar mejores notas, leer, escribir mejor que el otro,), la negación del otro, son anti-empáticos, se valora la razón y se olvida el desarrollo socio-emocional. Se desarrollan intelectualmente e inmaduros emocionalmente. Pero como podemos leer el conocimiento, el manejo, la motivación, el reconocimiento y el manejo de relaciones socio-emocionales en la edad de los 6 a los 12 años es sumamente importante que se desarrolle, haciéndola parte de su personalidad, estando mejor preparados para enfrentar los desequilibrios emocionales en diferentes contextos a través de la inteligencia emocional.

CAPÍTULO 2.

INTELIGENCIA EMOCIONAL.

2.1. Introducción.	34
2.2. Fundamentos de la Inteligencia Emocional.	36
2.2.1. Neurológicos.	36
2.2.2. Sociales.	41
2.2.2.1. La Familia.	41
2.2.2.2. La Escuela	51
2.2.2.3. Los Iguales.	61
2.3. Historia de la Inteligencia Emocional.	65
2.3.1. Inteligencia Social.	65
2.3.2. Inteligencias Múltiples.	67
2.3.3. Peter Salovey y John Mayer.	72
2.3.4. Daniel Goleman.	76
2.4. Competencias de la Inteligencia Emocional.	81

2.1. Introducción.

En este capítulo expondré como primer punto las bases neurológicas de la inteligencia emocional, distinguiré y relacionaré la mente racional y emocional; una dirige el comportamiento y razonamiento lógico y la otra se encarga de reaccionar ante las emociones; describiré la estructura donde se genera la vida emocional (sistema límbico). Un segundo punto son las bases sociales en este apartado incluyo a la familia como primera referencia del aprendizaje socio-emocional que los niños tienen, éstos a través del ejemplo consciente e inconsciente de los padres aprenden a comprender, expresar y regular sus emociones en contextos diferentes; como la escuela segundo punto que trataré dentro de las bases sociales y como tercer punto los iguales, en éstos dos ámbitos el niño experimenta, desarrolla, aprende y perfecciona las competencias socio-emocionales, la escuela es el segundo contexto de socialización en que los niños aprenden a perfeccionar y utilizar reglas de demostración emocionales. Como tercer punto presento dos visiones diferentes de concebir la inteligencia que comúnmente se le ha relacionado con el coeficiente intelectual la inteligencia social y las inteligencias múltiples que son la apertura para la inteligencia emocional, también expongo los inicios, la contextualización y conceptualización de la inteligencia emocional desde los principales exponentes Peter Salovey, John Mayer y Goleman. Y para finalizar exhibo las competencias de la inteligencia emocional que recupera y trabaja Goleman.

Educados, enseñados y formados como seres sociales en una cultura familiar, social y escolar, en donde las relaciones son la principal vía de comunicación y de convivencia aprendemos formas de interrelacionarnos con nosotros mismos, con los demás y con nuestro mundo. Sin embargo, estas formas son inadecuadas ya que no tuvimos un proceso consciente de cómo conocer, manejar, motivarnos o reconocer y manejar las emociones propias y de los demás de forma adecuada y óptima; vamos por la vida manejándonos y relacionándonos socio-emocionalmente como creemos que es la mejor forma.

Las decisiones y elecciones que tomamos día a día determinan el éxito o fracaso de nuestra vida personal y grupal, por ejemplo, el gusto por alguna escuela,

qué carrera estudiar, en dónde trabajar, con quién casarse, las amistades, en éstas y otras cuestiones son las emociones las primeras que se ponen en juego, nos guiamos y relacionamos emocionalmente, es decir no pensamos que tanto sabemos o no sabemos acerca de estos aspectos, estas cuestiones son tomadas en base y principalmente al conocimiento de nuestra personalidad, de nuestras competencias, de nuestro manejo, control, motivación y relaciones sociales con nosotros mismos y con los demás, interviniendo la razón y la emoción (Catret, 2001).

Si estos dos aspectos en nuestra vida no están equilibrados podemos cometer errores y fracasar, sentirnos desilusionados y poco comprometidos con lo que elegimos. Por eso es importante aprender a pensar calmadamente, a controlar las emociones, a manejarlas y a mantener las relaciones socio-emocionales que son tan importantes como aprender a sumar o a leer. En la vida el equilibrio socio-emocional se logra al desarrollar la inteligencia emocional. La inteligencia emocional no tiene una carga genética por lo que puede ser modificada, enseñada, aprendida y re-aprendida en el marco de nuestras propias relaciones socio-emocionales, equilibrando nuestra mente racional y emocional (Shapiro, 2000).

La idea de la inteligencia emocional es cada vez más aceptada y estudiada en el mundo y principalmente como una forma diferente de concebir el fracaso o el éxito educativo, laboral o familiar, las habilidades de vivir y convivir con nuestras emociones, alude a que somos aptos para manejar con mayor o menor destreza nuestra vida emocional, a sentirnos satisfechos con la vida, ser más productivos, canalizar las emociones a nuestro favor, beneficiarnos con nuestras competencias y las de los demás para un fin común. Desarrollar las competencias de la inteligencia emocional significa saber reconocer, canalizar y expresar las emociones tanto verbal y no verbal, conocer en qué estados emocionales nos encontramos y bajo qué circunstancias sentimos tal o cual emoción, si son positivas o negativas utilizarlas para nuestro beneficio sin tener que reprimirlas.

2.2. Fundamentos de la Inteligencia Emocional.

En las páginas que siguen presento las bases neurológicas las cuales argumentan que existen dos mentes una que piensa y otra que siente y deben estar en equilibrio para desarrollar todas las potencialidades del alumno.

2.2.1. Neurológicas.

Es conocido que el cerebro se divide anatómicamente en dos hemisferios, los cuales tienen diferentes funciones y por tanto generan diversas habilidades en el sujeto. Por un lado el hemisferio izquierdo tradicionalmente se le relaciona con habilidades como el lenguaje, el razonamiento lógico-matemático, el análisis, es decir todo lo relacionado con las abstracciones mentales. Mientras al hemisferio derecho se le relaciona con la imaginación, el arte, la música, el color, las formas, la creatividad en general y por supuesto lo emocional (Bisquerra, 2001). Esto sugeriría que las bases de la inteligencia emocional podrían ubicarse en el hemisferio derecho.

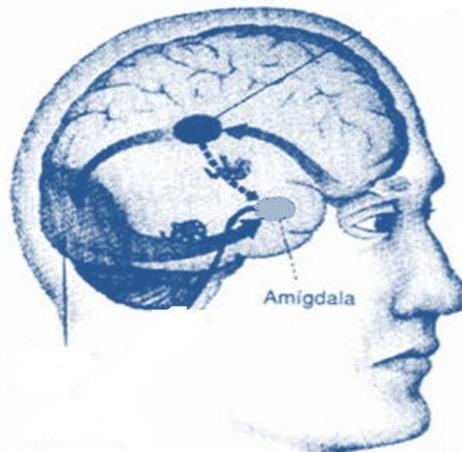
Pero las últimas investigaciones neuro-científicas ubican el desarrollo de la inteligencia emocional dentro de los procesos cerebrales de ambos hemisferios del cerebro, las cuales llegan afirmar que los sujetos poseen dos mentes una que piensa y otra que siente, ambas se diferencian por razones de estudio, sin embargo son dos bases de conocimiento que interactúan entre ellas para generar el núcleo de nuestra vida emocional y racional. Estudios por parte del doctor Joseph LeDoux y Antonio Damasio (Goleman, 1995), han descubierto que en el cerebro existe un sistema de alarma emocional y gestor de las emociones que se denomina sistema límbico.

Al respecto Martínez (1995: 195) señala que el sistema límbico es
“un conjunto de estructuras que rodean el tronco cerebral y el diencéfalo y que constituyen la parte más antigua del córtex de los mamíferos.”

El sistema límbico se compone del tálamo, hipotálamo, el hipocampo, la neocorteza y la amígdala cerebral. La neocorteza nos capacita para resolver problemas, aprender un idioma, comprender las matemáticas, reflexionar, analizar, razonar. También da sentido a nuestra vida emocional introduciendo percepciones

y sensaciones del medio ambiente: olores, sabores, sensaciones “añade un sentimiento a lo que pensamos sobre él, y nos permite tener sentimientos con respecto a las ideas, el arte, los símbolos y la imaginación” (Goleman, 1995: 30).

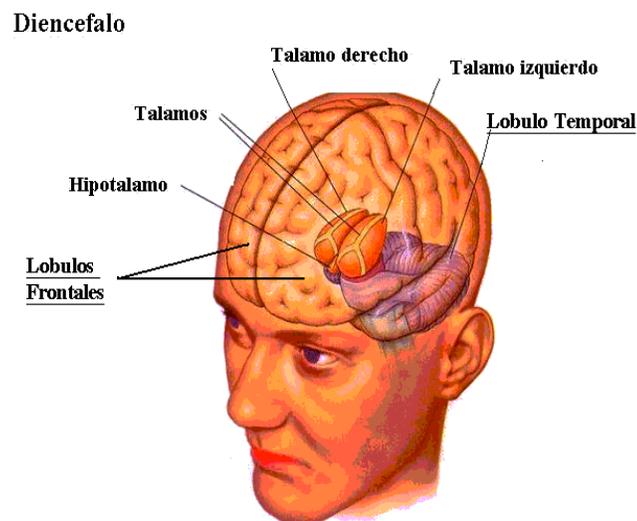
Mientras la amígdala se encarga de almacenar y procesar las emociones de las experiencias que se tienen en el transcurso de la vida; dirige una alarma a todo el cerebro el cual reacciona ante un temor, peligro, disgusto. Sujetos con la amígdala lesionada no son capaces de expresar ni de reconocer una emoción. Igualmente investigaciones a las que hace referencia Goleman (1995), mencionan que es importante poseer una amígdala saludable para la capacidad de aprendizaje y memoria.



Este depósito de la memoria emocional (la amígdala), a la que se refiere Goleman (1995), permite recuperar una emoción vivida, un aprendizaje al cual se le atribuyó una emoción en el pasado para enfrentar algún conflicto en el presente. Por lo que en ocasiones se percibe la sensación de haber vivido esa experiencia en otro tiempo, entonces se pretende resolver las dificultades del mismo modo que en el pasado, lo que puede provocar ciertos desequilibrios ya que las circunstancias, los sujetos y los problemas son diferentes.

LeDoux menciona (Goleman, 1995: 35) “la amígdala puede ejercer el control sobre lo que hacemos incluso mientras el cerebro pensante (la neocorteza), está intentando tomar una decisión”. Por ejemplo, imaginemos que estamos en un bosque y nos encontramos con un oso, inmediatamente y sin que lo “razonemos”

los sentidos envían la información al tálamo y a la corteza cerebral occipital discerniendo los objetos o sujetos emocionales que las provocan, pero antes de que el proceso del análisis y reflexión llegue a la toma de una decisión, interviene simultáneamente la amígdala que da la orden para una respuesta emocional de huida o confrontación, después de una fracción de segundo llega la respuesta de la corteza, lo primero que se presenta es la acción llevada por la emoción y al estar a salvo se reflexiona acerca del peligro y de las acciones que tomamos en ese instante, aparece entonces el razonamiento (Martínez, 1995).



Sin la participación de la amígdala la neocorteza sólo sería un excelente ordenador de la inteligencia cognitiva, nuestras acciones se centrarían y reflexionarían bajo la lógica, lo que provocaría que la acción llegará muy tarde ante un peligro. Para LeDoux (Mora, 2001) los asaltos emocionales de la amígdala no son el problema; sino la forma de la experiencia emocional, es decir la manera en que actuamos, manejamos, percibimos, enfrentamos los estados emocionales conscientes positivos o negativos. “La experiencia emocional se hace consciente cuando la información emocional es procesada por los sistemas cognitivos” (Mora 2001: 164).

El hipocampo sirve como información contextual del lugar, la forma, el color, el contexto de la información real de los sucesos que se viven, esta información es

el referente para el significado emocional, permitiendo a la amígdala recuperar la información para otorgarle a la situación y persona el significado, por ejemplo me gusta, no me gusta, huyo. (Goleman, 1995; Mora, 2001). La respuesta emocional es impulsiva e instantánea de protección inmediata, por ejemplo, responder con golpes ante una agresión o ponerse a llorar. En la toma de decisiones y acciones el cerebro emocional aparece primero antes que el racional. Con la información contextual que el hipocampo recaba la amígdala puede evaluar las situaciones que se viven, así las emociones son las primeras en aparecer en las situaciones que se viven.

Aun cuando el cerebro emocional influye en nuestras decisiones y acciones, las emociones pueden ser imprecisas y poco certeras. La falta de asertividad en cómo manejamos, controlamos, expresamos y nos relacionamos puede ser peligroso por no decir desastroso si no se poseen las habilidades desarrolladas de la Inteligencia emocional, tales como conciencia de uno mismo y sus estados emocionales; conciencia social y reciprocidad con los demás, ya que pueden existir reacciones sin la participación emocional, lo cual sería conflictivo ante un peligro al pensar demasiado las cosas antes de actuar. En las experiencias emocionales existen emociones pre-cognitivas, es una acción basada en emociones que se tienen almacenadas en la amígdala confundiendo una experiencia pasada con una presente lo que provoca reacciones erróneas en la vida emocional y cognitiva, es decir la emoción es prioritaria a la razón (Goleman, 1995; Martínez, 1995).

Por esta razón, existe un regulador de los asaltos emocionales que se producen en la amígdala. La corteza prefrontal o lóbulos prefrontales, los cuales se ubican detrás de la frente, actúa como regulador en los sobre saltos emocionales, por ejemplo al sentir coraje, odio, amor, alegría, sorpresa entre otras. La corteza Prefrontal trata de controlar estos asaltos emocionales y disminuir su euforia.

“Los lóbulos prefrontales ejecutan lo que representa una relación riesgo/beneficio de infinitas reacciones posibles y apuestan a una de ellas como la mejor” (Goleman, 1995:45). Lo que comúnmente se le llama presentimiento. Los lóbulos prefrontales se ocupan de moderar nuestras reacciones emocionales, coordinándolas en nuestro beneficio o en nuestro perjuicio, así se visualizan

distintas vías para actuar frente los estados emocionales positivos o negativos. El daño en los lóbulos prefrontales puede provocar una alteración en el cerebro emocional, deja libres a las emociones las cuales explotan sin que exista un control de ellas; aun cuando la parte intelectual está intacta los sujetos no tienen la facultad de afrontar y regular sus estados emocionales, es decir no tienen acceso a la memoria emocional, las experiencias socio-emocionales se olvidan. Los lóbulos prefrontales junto con el hipotálamo funcionan juntos con las demás estructuras del sistema límbico para organizar respuestas emocionales. (Goleman, 1995; Mora, 2001).

El tálamo, la neocorteza y la amígdala junto con las otras estructuras límbicas son elementos que participan en la evaluación y análisis de las situaciones emocionales que se viven. Sin la intervención y el trabajo recíproco entre el tálamo y las otras estructuras, el tálamo no esperaría a obtener una respuesta, directamente daría la orden a la amígdala para realizar una acción. Es decir, la información que perciben los sentidos es enviada directamente al tálamo, sin embargo éste no tiene la capacidad de discernir entre sí es un oso o un árbol por ejemplo, para distinguirlo se envía la información a la neocorteza cerebral, obteniendo así la capacidad para reaccionar o expresarse adecuadamente.

En suma el cerebro racional ha contribuido a un gran desarrollo intelectual, social y personal, lo cual no se puede negar, sin embargo nada de esto sería posible sin la ayuda de la automotivación, la persistencia, el deseo de logro, es decir, las competencias del cerebro emocional. La experiencia emocional es la raíz del equilibrio y fluidez de la inteligencia racional y viceversa. El cerebro emocional es fundamental en los procesos académicos, sociales, en la toma de decisiones y acciones. El cerebro emocional se manifiesta en nuestros deseos, motivos, metas, a través de aptitudes y actitudes sensibles pero a la vez razonables para conseguir los objetivos que nos pongan y que nos propongamos. La clave de la inteligencia emocional radica en una adecuada y equilibrada sintonía entre los sentimientos y razones propias y de los demás. Expresar correctamente y en equilibrio lo que se piensa, se hace y se siente en diferentes contextos sociales es sinónimo de inteligencia emocional.

2.2.2. Sociales.

En el presente apartado hablaré acerca de la relación entre los padres y los hijos, cómo la relación que los niños tienen con sus padres como primer referente de aprendizaje emocional contribuye a tener estrategias de afrontamiento socio-emocional. A través de las relaciones de apego afectivo el niño internaliza y hace suyas las formas y reglas de demostración emocionales.

2.2.2.1. La Familia.

La familia es un sistema de socialización socio-emocional el cual se ve influido por significados y significantes de cada cultura, religión, economía, ideologías, éstos factores afectan la forma en que interactúan entre si los miembros del núcleo familiar. En este contexto socializador es donde los niños aprenden por el ejemplo a crear vínculos emocionales profundos positivos o negativos, adquiriendo creencias, actitudes y valores propios de cada cultura familiar, aprende a relacionarse y a tejer redes emocionales con los demás, a expresar, regular y comprender las experiencias socio-emocionales que trascienden para las relaciones posteriores en contextos como la escuela.

La socialización en el entorno familiar permite consolidar, asimilar y transmitir formas de expresión y regulación emocional de padres a hijos y de hermanos a hermanos. Es a través de sus valores, creencias y actuaciones de los padres, hermanos, abuelos que contribuyen al desarrollo de la personalidad, del lenguaje y de la percepción que el niño tenga de él mismo. Favoreciendo o no a su confianza, su autonomía y su eficacia al realizar una tarea o actividad determinada (Elías, 2000). En el entorno familiar el niño experimenta y observa las reacciones emocionales, el manejo de los estados emocionales de los demás y la forma en que expresan sus emociones, lo cual lleva al niño a imitar las mismas formas de expresión, manejo, motivación y reconocimiento de sus emociones. Las interacciones familiares permiten promover otras en otros contextos, los niños adquieren conocimientos y habilidades que les permitirán adaptarse de manera adecuada a los entornos sociales diversos fuera del núcleo familiar. Los ejemplos que observe y las experiencias culturales, sociales y emocionales que le ofrezcan potenciará o no su desarrollo psicosocial-emocional (Shapiro, 2000).

Los padres son los principales participantes y mediadores entre las emociones que el niño experimenta y sus reacciones, su control, su regulación y el proceso que lleva para un buen funcionamiento cognitivo-socio-emocional y relacionarse con los demás. De modo que, el desarrollo de las competencias de comprensión, regulación y expresión emocional requieren tanto del desarrollo cognitivo-psicológico y también las interacciones con los padres, dialogar sobre sus emociones, hacer coparticipes a los niños de las experiencias emocionales, es decir ser un ejemplo de cómo expresar, regular y manejar las emociones (Elías 2000).

Mientras mayor sea el interés y la preocupación por parte de los padres en escuchar y auxiliar a sus hijos, mayor será la capacidad de los niños para automotivarse, persistir y disminuir los bloqueos psicológicos, que los podrían llevar a arrebatos descontrolados. Se trata de una relación bidireccional porque los adultos que se encuentran en el contexto junto con el niño responderán en función de las reacciones emocionales que generan entre la interacción con el niño y viceversa. Por ejemplo, el niño iracundo produce emociones de irritabilidad, el padre reaccionará de forma igual al niño o le enseñará a controlar la emoción que le provocó esa emoción negativa, por el contrario si se muestra feliz y juguetón producirá emociones de felicidad y entusiasmo en el padre el cual reaccionará favorablemente (Catret, 2001). Así como los niños se contagian entre sí de sus emociones también los padres de las emociones de los niños.

Los investigadores Carole Hooven y John Gottman (Goleman, 1995) mencionan las características de los padres emocionalmente ineptos: ignoran los sentimientos de sus hijos, si llegan a darse cuenta de que sus hijos están pasando por una emoción negativa no los apoyan, esperan que ellos mismos la superen, no toman en cuenta sus emociones, los desvalorizan y los castigan. En estas circunstancias los niños comienzan a hundirse en ellos mismos, no le dan importancia a sus propias emociones porque piensan que es inútil. Cuando en el entorno familiar no se preocupan por sus emociones pierden el interés por comunicarlas y por ende pierden la reciprocidad con sus iguales, provocan que el sujeto no sepa relacionarse con otros niños y adultos.

Por el contrario si los padres conocen y se han relacionado con sus emociones son capaces de mostrar y hablar acerca de sus emociones propias y la de sus hijos sin ninguna vergüenza ni temor, les ofrecen a sus hijos las habilidades para un mejor desempeño en sus alteraciones emocionales como ejemplo adecuado de cómo ser socialmente hábil. De esta manera se da un proceso de conocimiento, regulación y expresión emocional en respuesta de la de los demás. Si los padres presentan capacidades de la inteligencia emocional, es decir conocen, manejan, reconocen y se relacionan con otros de forma óptima; los niños son capaces de desenvolverse sin ningún problema en sus redes sociales, dentro y fuera de su casa, son capaces de controlar sus impulsos, demorar las gratificaciones, evitar trastornos que disminuya la eficacia cognitiva, entre otras situaciones (Artola, 2001), el desarrollo de las competencias de la inteligencia emocional está vinculado con el desarrollo social.

Si los padres son sobre protectores no permiten que el niño desarrolle su autonomía. Los padres que le resuelven hasta el más mínimo problema, como puede ser el recuperar un juguete que otro niño le quito hasta pagarle los gastos de su casa de adulto, los hacen dependientes tanto en lo social como en lo emocional. Las actitudes de acudir al mínimo problema que el niño, el joven o el adulto presenta no permiten que se enfrenten a su realidad, no son muy hábiles para resolver sus problemas ni relacionarse en el patio de juegos, en el área laboral, no sabe cómo trabajar en equipo o por él mismo, tiene poco autocontrol emocional y social. Los niños deben ser capaces de resolver sus propios conflictos ser autónomos y autosuficientes, en la medida en que los resuelvan por sí solos desarrollan las habilidades sociales y emocionales lo que permite que el niño controle, exprese, se motive y conozca sus debilidades y capacidades personales, fortaleciendo también la vinculación interpersonal. (Adam, 2003).

Las experiencias socio-emocionales que el niño tenga desde edades tempranas en su entorno familiar le proporcionan las capacidades emocionales para interactuar con sus iguales y construir las redes socio-emocionales psicológicas que le ayudaran posteriormente en su vida adulta, como niños autónomos, comprometidos consigo mismos y con los demás. Estas habilidades

permiten que el niño desarrolle su propio repertorio emocional para regular, conocer y expresar su vida emocional y social. La familia genera relaciones recíprocas positivas o negativas, equilibradas que sería lo esencial o desequilibradas, las cuales permiten o no al sujeto poder moverse en el mundo socio-emocional personal y con los demás. Las experiencias, factores sociales y culturales son introducidas en los esquemas del pensamiento del niño.

En este ambiente el niño comprende su rol emocional y el de los demás, a regular sus expresiones verbales y no verbales, a interiorizar herramientas de autorregulación, auto-motivación, auto-gratificación, los cuales le servirán para sus posteriores relaciones socio-emocionales, para tener amigos, para formar equipos de trabajo en la escuela y en el laboral, conseguir pareja. Por otra parte el vínculo creado con los hermanos les servirá a los niños como referente para entablar amistades, también servirá como apoyo emocional. Muchas de las ocasiones si no se generó un vínculo estable con los padres o los hermanos, los amigos adquieren la función de apoyo o acompañamiento socio-emocional, ayudan a evitar frustración, ser escuchados y comprendidos así aminoran las dificultades de adaptación con sus iguales, con sus profesores o jefes (Shapiro, 2000).

La expresividad, el control, el manejo emocional propios y la conciencia social es determinada por los estímulos positivos de aprobación que por parte de los padres existió o no, esto genera en el sujeto capacidades tales como el optimismo, el abrigo de esperanzas, la confianza en él mismo, la autoestima, esforzarse por lograr pequeños triunfos en su vida. El optimismo, la esperanza, retardar las gratificaciones y la valoración que el sujeto tenga de sí mismo se forman gracias a los vínculos establecidos por los padres con los elogios y palabras de aliento a su persona, mostrándoles que sus sentimientos y opiniones importan fortalecerán en el sujeto la conciencia de ellos mismos (Elías, 2000; Catret, 2001; Shapiro, 2000; Zaccagnini, 2004). Si estas habilidades fueron estimuladas los niños poseen las competencias socio-emocionales para enfrentar los contratiempos y obstáculos para alcanzar sus objetivos en sus vidas, reflexionan de forma adecuada los problemas a los que se enfrenta, piensa y actúa conscientemente en

relación a sus capacidades y limitaciones, saben manejarse ante circunstancias complejas, disminuyen así las alteraciones emocionales.

La esperanza que el niño posea le proporciona la habilidad de controlar sus emociones ante algún contratiempo y no ceder ante estas, sino al contrario asumir una postura optimista, donde sus pensamientos le ayuden a enfrentarse y buscar caminos para sondear que alternativas tienen para conseguir su objetivo, si se presenta algún obstáculo con el que no contaban o no habían previsto. También es capaz de no caer en la apatía o en el abandono si las cosas no salen como desea, porque los objetivos los maneja a sus capacidades y habilidades, es decir las metas que se propone son realistas y no un optimismo ingenuo que resultaría catastrófico cayendo en una depresión o ansiedad al no conseguirlas (Goleman 1995), ésta competencia es enseñada y aprendida por medio de los padres al proponerse objetivos y metas a sus capacidades llevándolas a cabo o dejándolas a medias.

Dado que en la familia los niños están expuestos diariamente a situaciones emocionales intencionales o no al igual que en otros contextos, la socialización directa y adecuada o inadecuada en los niños influirá en su habilidad para controlar los impulsos emocionales, aprendidas normalmente a través de roles y conductas que los padres expresan; si una pareja sabe manejar, controlar, y resolver sus estados emocionales, entonces serán capaces de transmitir éstas y otras habilidades a sus hijos, como tener buena sintonía con sus emociones y ser capaces de comprender las emociones de los demás (Zaccagnini, 2004; Shapiro, 2000; Adam, 2003).

Los padres afines y en sintonía con sus hijos les ayudan a tener confianza en ellos mismos, mientras que los padres desaliñados y despreocupados por mostrar empatía sus hijos pueden ser tímidos y dependientes socio-emocionalmente de sus hermanos o de alguna otra persona. Los padres con altas expectativas hacia los hijos pero con una sintonía y empatía en relación a sus emociones apoyan a los hijos para que conozcan sus debilidades y potencialidades. Los hijos por su parte si se sienten apoyados se comprometen con sus metas logrando un mayor autocontrol de él mismo. Si los padres tienen una

sintonía positiva con sus hijos, estos proyectan una mejor confianza y abrigan mayores esperanzas en sus decisiones y acciones porque saben que sus padres los valoran por lo que son y no por lo que quieren que sean (Shapiro, 2000, Zaccagnini, 2004).

Las interacciones socio-emocionales entre los padres y los hijos son de forma bidireccional repercutiendo significativamente en el comportamiento socio-emocional dentro y fuera de la familia, las relaciones con los padres determinan la forma en que se interrelacionan los niños con los demás fuera del entorno familiar. El ambiente negativo socio-emocional que se viva en la familia, repercutirá en las actitudes emocionales de los niños; si los padres son incapaces de controlar sus emociones, de regularlas o ser empáticos con su pareja los niños no serán capaces de auto-dominarse o auto-gestionarse ni a los demás. Es decir los niños responden con las herramientas socio-emocionales que su familia les enseñaron para resolver un conflicto, una angustia o un temor.

Varios estudios han comprobado que cuando se les proporciona a los hijos por parte de los padres experiencias emocionales positivas, desarrollan en los hijos capacidades positivas de conocer, manejar, motivarse, reconocer, y manejar las relaciones emocionales en ellos mismos y en los demás. Generan en los niños un autoconocimiento propio, son capaces de sintonizarse, ser empáticos con los demás, auto-dominarse ante una circunstancia de ira, retardar las recompensas, ser optimistas realistas y abrigar esperanzas, son habilidades que desde la infancia y gracias a la participación de la familia se van construyendo en el sujeto y afinándose en las posteriores relaciones sociales y emocionales con los demás (Adam, 2003, Zaccagnini, 2004, Tierno, 2003).

Si en la familia se constituyen los procesos socio-emocionales como escuchar y hablar tranquilamente sin ponerse a la defensiva, trabajar en equipo, tomar en cuenta las opiniones de los integrantes, entonces los niños serán capaces de escuchar, gestionar, manejar las emociones, comunicarse y cooperar en las relaciones interpersonales con sus compañeros de escuela o en el trabajo, sabrán manejarse en el mundo social de forma confortante y adecuada a las circunstancias emocionales, en el trabajo o en la escuela le servirá al niño como

estimulo para valorarse, tenerse confianza y motivarse. Por el contrario si en la familia las vivencias son negativas o poco satisfactorias a las necesidades emocionales y sociales del niño puede generarse en él una antipatía, asaltos emocionales en donde la ira o la tristeza no pueden ser superadas por él mismo, puede propiciar perjuicios, ser intolerante, por ende no sabe cómo manejarse social ni emocionalmente (Artola, 2001; Catret, 2001; Shapiro, 2000).

Bisquerra (2001) presenta algunas formas de manejar las emociones negativas, que utilizan los padres y niños: la restructuración cognitiva, significa cambiar los pensamientos que nos provocan una emoción negativa por alguna placentera; la relajación por medio de algún deporte o terapia como la yoga; divertirse al realizar actividades no estresantes como leer o ver la televisión; realizar actividades donde se logre un éxito por pequeño que sea como armar un rompecabezas; ayudar a los demás esto permite enfocar nuestra mente en otras cosas, participar en acciones grupales para lograr un objetivo común; y la trascendencia como orar.

Los déficits emocionales de los padres los incorporan los hijos en sus comportamientos intrapersonales, siendo incompetentes socio-emocionales. Los padres que desalientan las emociones en los hijos son propensos a no comprender las emociones ajenas, disminuyendo sus interacciones. Otro aspecto a considerar dentro de la enseñanza socio-emocional por parte de los padres sea intencional o no; son las reglas de demostración de las propias emociones, es decir, ser capaces de saber dónde, cuándo, cómo, en qué grado y con quién se expresan ciertas emociones (Elías, 2000). Los estilos adecuados para llevar a cabo un manejo óptimo emocional y las prácticas sociales como saludar y abrazar a los tíos o al abuelo, cuando se les inculca en ciertas culturas a los varones que no deben llorar, entre otras cuestiones, las emociones se pueden ocultar y manejar bajo ciertas circunstancias para herir o confortar al otro y a uno mismo estos estilos emocionales o reglas sociales son aprendidas en base a recomendaciones u órdenes de los padres.

Más que simples convencionalismos la forma en que demostramos, expresamos y sentimos las emociones ante los demás son formas de adaptación al

contexto en donde nos encontremos. Por ejemplo los niños pequeños observan primero cual es el funcionamiento de algún grupo de amigos al cual se quieren cohesionar, cuáles son las reglas, qué es lo permitido y lo que es rechazado, para que el niño se pueda incorporar o no a ese grupo, es así como los niños hasta su edad adulta forman sus grupos de amistades. Si los padres están en sintonía con los hijos, son capaces de visualizar y entender las emociones que experimenta su hijo y viceversa; con las reglas de expresividad emocional que inculcan los padres los hijos serán capaces de “disfrazar” sus emociones y controlar la de los demás para que no se ha un problema, distanciando de las emociones de los otros y las de él mismo para que no perjudiquen la vida socio-emocional de ninguno de los dos (Zaccagnini, 2004; Goleman, 1995).

La capacidad que los niños tengan para interactuar con sus iguales y su medio laboral, familiar o escolar dependerá en gran parte de las habilidades aprendidas en la familia. Esto permite tener una mejor relación tanto intrapersonal (con uno mismo) e interpersonal (con los demás). Las prácticas emocionales sobre las cuales probablemente se modulen las habilidades socio-emocionales antes mencionadas, es la forma en que los padres realizan críticas a sus hijos, tanto de su persona física como en sus acciones emocionales.

Las críticas deben ser privadas y no en público, este tipo de crítica permitirá que el niño visualice cuales fueron sus errores y como puede mejorarlos, dar a conocer al otro qué es lo que puede realizar para ser mejor, en qué fallo y por qué razones, sugerir y ofrecer caminos para resolver el error, críticas para ser mejores y no criticar para hacer sentir el poder de los padres, de los jefes del trabajo, de los maestros en la escuela o sus compañeros en la escuela. Los padres que realizan las críticas de la segunda forma inhiben a los niños, perjudican su expresión emocional y causan daño en su autoestima, con este tipo de crítica los niños llegan a la escuela con muy pocas habilidades para afrontar las emociones negativas y positivas que enfrentan día a día, no saben cómo relacionarse social ni emocional, ni afrontar los fracasos. Recordemos que nuestras emociones perjudican a los otros. Las críticas al igual que el elogio son prácticas que se inician en la familia y se continúan en las relaciones con los demás, los elogios adecuados y por las

razones que lo ameritan contribuyen a la confianza de los niños, pero al contrario un elogio porque si y por cualquier cosa perjudica a los niños haciéndolos arrogantes y poco perceptibles a las emociones de los demás (Goleman, 1995).

Los padres que promueven experiencias y prácticas emocionalmente agradables, que refuerzan las actitudes aceptables en un tipo de cultura familiar y social, que ponen reglas reales según la situación que se vive, que elogian los logros, entre otras cuestiones, mejoran las vivencias y proporcionan las habilidades de los niños modeladas por el ejemplo de los padres. Además los padres que son competentes socio-emocionalmente, estimulan la expresión emocional de sus hijos, la creatividad, estos niños son comprometidos y responsables; desarrollan con mayor facilidad la regulación, la motivación, la persistencia, el control emocional para alcanzar objetivos reales, gracias a la formación de estrategias que les permiten visualizar alternativas para el logro de sus metas (Zaccagnini, 2004).

Los niños que tienen estas habilidades socio-emocionales podrán controlar los asaltos emocionales tanto positivos como negativos, son menos perjudiciales y peligrosos a la vida emocional del niño, tendrá seguridad para tolerar los efectos de las situaciones a las que se enfrente. Los padres que no responden a las necesidades emocionales y sociales que el niño requiere de forma realista, genera en ellos inseguridad al entablar nuevas relaciones, inhiben sus expresiones emocionales verbales y no verbales, son inconscientes de sus emociones y de los demás, podríamos decir que se vuelven niños sin sentimientos.

Lo que genera casos de alexitimia¹, niños que no tienen la capacidad de expresar sus emociones con palabras. Pareciera que carecen de emociones, pero los investigadores refieren que se debe a su falta de lenguaje para comunicarlas. Los psicoanalistas al tratar estas personas no logran comunicarse con ellos debido a la falta de sentimientos, sueños, ilusiones, deseos, todo lo que tiene que ver con las emociones. Podría decirse que no tienen vida emocional interpersonal y por tanto intrapersonal, no logran comunicarse al exterior. Ciertamente existen muchos factores que inciden en la expresividad emocional, en el cómo se conocen las

¹Personas que son incapaces de expresar sus emociones, esto no quiere decir que no tengan o no sientan emociones, simplemente no tienen palabras o no saben cómo expresarlas (Goleman, 1995)

emociones, en el manejo de éstas, en ser capaz de motivarse, de reconocer las emociones en los demás y saber cómo manejarlas, pero es indudable que el aspecto familiar es el que ha tenido mayor importancia y repercute con mayor intensidad en la vida emocional de los niños.

Los niños que presentan conductas poco sociales y emocionales en la escuela suelen tener sus orígenes en la familia, estos niños presentan poco o nulo afecto emocional, los niños reportan alteraciones en su confianza, baja autoestima, antipatía, creen que las situaciones negativas son así y poco pueden hacer para cambiarlo; los niños tienden a recurrir a la familia en situaciones conflictivas o satisfactorias socio-emocionales, por lo que es relevante que los padres tengan desarrolladas las competencias socio-emocionales para ayudar a sus hijos a afrontar los desequilibrios socio-emocionales (Zaccagnini, 2004; Catret, 2001; Shapiro, 2000; Cohen, 2005).

Varios autores (Catret, 2001; Elías, 2000; Gómez, 2003; Goleman, 1995; Rodríguez, 2001; Valles y Valles, 2000) mencionan que una mayor manifestación positiva de apego por parte del núcleo familiar en la niñez, al crecer los niños obtienen éxito y bienestar socio-emocional, desarrollan más capacidades para auto-controlarse, auto-valorarse, responden de mejor manera y positivamente a sus necesidades y emociones como de la de los demás y logran más éxito en la escuela, en el trabajo y en sus relaciones.

En suma en la familia el niño aprende y asimila representaciones mentales en referencia a la disposición emocional o no de los padres, el niño tiene expectativas socio-emocionales hacia los padres y viceversa, si los padres formaron el apego con el niño, tendrá la confianza de acudir a ellos obteniendo una respuesta positiva, por el contrario si los padres fomentaron el desapego el niño sabe que no tendrá respuesta y probablemente tampoco en otros ámbitos sociales, los padres enseñan de manera indirecta e inconsciente conductas y respuestas emocionales. El niño aprende estas formas y modelos socio-emocionales que quedan grabadas en su memoria emocional (amígdala) para sus posteriores relaciones y prácticas socio-emocionales en contextos como la escuela.

2.2.2.2. La Escuela.

En el presente apartado hablaré de la vinculación del desarrollo emocional en tres aspectos, la relación profesor-alumno, alumno-alumno y el alumno consigo mismo, puntualizaré algunos aspectos sobre la relación entre el plan de estudios y el desarrollo de las competencias de la inteligencia emocional, para el aprendizaje tanto emocional como cognitivo, no exhaustivamente ya que este tema será tratado en otro capítulo.

La escuela es el segundo de los contextos de socialización y de mayor relevancia al igual que la familia, en la enseñanza y aprendizaje de la emocionalidad. La escuela es el espacio donde el niño pasa gran parte de su tiempo desde el preescolar al nivel superior, pero es en el periodo de los seis a los doce años donde se producen cambios importantes en la personalidad de los niños y en donde el desarrollo emocional es de gran relevancia para el éxito escolar, personal y con los demás.

Durante este periodo el contexto escolar juega un papel especial; el niño está influenciado por infinidad de referentes sociales y emocionales para perfeccionar su personalidad, su auto-concepto, sus interacciones, la comprensión del mundo (Palou, 2004). En la escuela se fortalecen, desarrollan y se aprenden competencias socio-emocionales, tanto intrapersonales como interpersonales.

En el conocimiento, fortalecimiento y desarrollo emocional la participación de los iguales y el profesorado es en suma la mayor influencia que los niños pueden tener. Sin embargo el profesorado ha recibido escasa o nula información de cómo es el proceso del desarrollo emocional y que múltiples factores, como el clima de la clase, la cercanía o alejamiento de los iguales, gestos, expresiones inciden sobre el niño y el mismo profesor, por lo que les cuesta trabajo dejar entrever estas influencias (Harris, 1992). A pesar de esto los profesores tienen un papel central dentro del desarrollo de competencias sociales y emocionales del niño. Los profesores día a día influyen a los niños con sus interrelaciones, con sus conductas emocionales de regulación, expresión y afrontamiento sobre todo en los primeros años escolares.

Goleman (1995) refiere que para que los niños aprendan y se sientan a gusto en la escuela deben poseer ciertas competencias de la inteligencia emocional que deben ser enseñadas, promovidas y ejemplificadas por el profesor: confianza para que el niño sienta el suficiente respeto para expresarse, relacionarse y moverse en el aula; curiosidad estimularla para que el niño encuentre el gusto por seguir aprendiendo; intencionalidad que el alumno ante un fracaso se auto-motive y que sea persistente en la actividad o tarea; el autocontrol que module sus emociones en un asalto emocional; relación interactuar e interrelacionarse consigo mismo y con los otros; comunicación exponer sus puntos de vista verbal y no verbal con los demás; y cooperatividad estar dispuesto a trabajar en equipo para un fin común.

Los profesores al frente del grupo contribuyen al aprendizaje socio-emocional, al gusto o insatisfacción por los temas académicos que se estudian. A partir de la apertura que el profesor tenga con los alumnos, a sus preguntas, respeto por sus opiniones e intervenciones, en los alumnos existirá la confianza y vínculo con el profesor (Palou, 2004).

A diferencia de las relaciones entre iguales y la familia, en las instituciones escolares se comunica conocimiento (leer, escribir, valores) y habilidades culturalmente aceptados que los niños necesitan para convivir y enfrentarse a las constantes influjos de la sociedad, a través de los planes y programas de estudio, los niños internalizan saberes pero también relacionan y atribuyen al aprendizaje de ciertos temas con la frustración al no aprenderlos o la satisfacción al obtener una respuesta gratificante por parte del profesor al realizarlo de forma adecuada y exitosa.

Las escuelas son manifestaciones e influencias de diversos sistemas sociales, al igual que en la familia, en el salón influye el tamaño de la clase, la edad de los estudiantes, los núcleos de amistades creadas, las ideologías, las interrelaciones entre profesores y alumnos y éstos con las temáticas, al igual que el contexto en que se genere y desarrolle la clase, es decir, la dinámica. Las expectativas y creencias de lo que debe ser y aprender el niño por parte de los profesores afecta en su rendimiento académico así como en la valoración que los

alumnos tengan sobre sí mismos como alumnos exitosos o fracasados en este ámbito. Las comparaciones entre los alumnos exitosos y los que no lo son por parte del profesor y el aprecio o el rechazo por ciertos alumnos provoca en ellos antipatía por el profesor y también por aprender (Palou, 2004; Shapiro, 2000).

No se trata de elogiar ni mucho menos de menoscabar las tareas y actividades escolares, ni al propio alumno físicamente por hacerlo o de dejar de lado las normas de la clase ni de los temas escolares como leer o escribir, estas actividades pueden integrarse haciendo coparticipes en estas decisiones y otras a los alumnos, elogiar sus logros y permitirles la ocasión para que reflexionen sobre sus errores y la forma en que pueden mejorar sus tareas académicas, así mejora su autoestima y eficacia en la clase, sus relaciones socio-emocionales con el profesor, que no es el amigo o el padre si no su guía y mediador en el proceso educativo. “Toda acción considerada educativamente como deseable debe ser reforzada” (Valles 2000: 64).

Para que se puedan desarrollar de forma integral las capacidades sociales y emocionales es necesario que los profesores también tengan un desarrollo en las competencias de la inteligencia emocional y que se preocupe por conocer a sus alumnos como personas individuales que aprenden, sienten, piensan y actúan de diversas formas, en el grado en que el profesorado se involucre con las capacidades o déficit del alumnado podrá mejorar su propia práctica educativa, captando el interés de los alumnos a los temas del programa de estudios, poniendo así la enseñanza al nivel óptimo de los alumnos (Gardner, 1994).

El buen profesor que se encuentra en contacto consigo mismo tiene las siguientes características: conciencia de sus emociones y de sus estados emocionales, controla sus emociones, se motiva y superar los retos, tiene empatía por la comunidad escolar, gestiona relaciones con el ambiente escolar; para afrontar los retos escolares, profesionales y de aula con sus alumnos. Características que los docentes deben manejar para ayudar al alumno a controlar la ansiedad, la melancolía, la fatiga, la distracción, la ira, la preocupación, el pesimismo, es decir, los pensamientos negativos que son asociados con el bajo rendimiento escolar, claro que esto dependerá de cada uno. Sin embargo, la

dimensión más descuidada dentro del marco curricular y por tanto en la práctica escolar es la emocional, cuando son las experiencias socio-emocionales las que están presentes y de mayor peso en las relaciones interpersonales, sobre todo en este lapso escolar en el que el niño pasa por cambios socio-emocionales-cognitivos. El desarrollo de la inteligencia emocional es relevante para la formación de su personalidad y fortalecimiento emocional (Cohen, 2005; Bisquerra, 2001).

Como ya mencione en la escuela conviven varios sistemas sociales donde creencias, deseos, intereses, experiencias y metas de cada uno de los integrantes de la institución escolar inciden en las interacciones propias, de los demás y con las materias, las tareas y actividades escolares, aquí es donde entra en juego el gusto o disgusto por tal o cual materia, por ejemplo las matemáticas, la geografía o la historia, la forma en que el profesorado presente el tema del día e introduzca en éste a los alumnos será la forma en que para ellos sea significativa la clase o no, se sientan a gusto para preguntar las dudas que tengan o hagan caso omiso, que se aburran o que le tomen importancia para sus vidas, es decir la utilidad de tal conocimiento (Gardner, 1994; Cohen, 2005, Bisquerra, 2001; Adam, 2003).

La dimensión emocional tiene una gran importancia dentro del proceso de aprendizaje y rendimiento del alumno, ya que la confianza, la curiosidad, la intencionalidad, la comunicación, el autocontrol y la cooperación para aprender y realizar las tareas académicas son prioritarios en el desarrollo y satisfacción del alumno dentro del proceso educativo. El maestro como ejemplo tiene que saber cómo, cuándo y en qué manera expresa sus disgustos o afectos a los alumnos, su relación con éstos influirá de manera decisiva en el aprendizaje de los sujetos, a cualquier edad (Adam, 2003).

Además, si tenemos en cuenta que la escuela es un espacio interactivo, donde converge un sinfín de conflictos socio-emocionales, ésta se convierte en el escenario perfecto para que los actores escolares entren en el proceso de desarrollo y aprendan diferentes competencias de la inteligencia emocional que les permitan convivir y afrontar conflictos de forma positiva y consciente, por medio de los diversos temas del plan de estudios con ejercicios o ejemplos prácticos de la vida escolar y de los estudiantes.

Sintiendo el apoyo del profesor los alumnos sentirán la confianza de poder expresarse y gestionar sus pensamientos, opiniones y emociones sin ser objeto de burlas o ser ridiculizados, ayuda a los alumnos a fortalecer la expresividad, el conocimiento de sus emociones y cuáles son los motivos de éstas. Los docentes que acompañan al alumno en su recorrido por el mundo escolar, deben permitir el desarrollo de habilidades socio-emocionales sin reprimirlos pero ponerles límites acorde con su edad y las circunstancias (Cohen, 2005). Los vínculos emocionales que el docente establezca con los alumnos, con los temas escolares y propicie el clima favorable para el desarrollo de las habilidades de la Inteligencia emocional como las académicas, establecerá una dinámica grupal participativa o apática, amena, placentera o frustrante, repercutiendo en el interés y disposición de los alumnos por aprender.

El clima que se produzca en el aula también influirá en el proceso educativo, en la comprensión de los temas del plan de estudios y en el desarrollo del alumno. Autores como Goleman (1999); Cohen (2005); Adam (2003); Shapiro (2000); mencionan la importancia de establecer un ambiente confortable, seguro, donde los alumnos sientan la confianza de expresar sus ideas, opiniones y sus emociones teniendo la seguridad; servirá para fortalecer su autoestima y auto-concepto frente a los demás y el profesor, esta seguridad y respaldo le ayudarán a progresar, desarrollar y mejorar sus actitudes y aptitudes ante las tareas académicas escolares y extraescolares que el profesor conforme al plan de estudios le vaya requiriendo.

En el aprendizaje y re-aprendizaje socio-emocional y cognitivo el diseño curricular tiene mucha relevancia dado que en él se establecen los objetivos, las habilidades, las competencias, es decir qué, cuándo y cómo se va a enseñar y qué, cuándo y cómo evaluar las aptitudes aprendidas del niño, sobre todo hay que tener presente que la gran mayoría de la educación se realiza entre una persona que es el profesor y los alumnos, donde ambos pueden aprender y enseñarse mutuamente, de forma interpersonal, en esta relación se establecen emociones positivas o negativas, con la otra persona y con el propio conocimiento de los temas enseñados por el profesorado al alumnado, lo que contribuye a que los

temas tratados en todo el proceso educativo sean o no asimilados, del gusto o disgusto, que tengan o no éxito en los estudios, deserten ante el fracaso o encuentren y agilicen las posibilidades de sus propias competencias socio-emocionales y cognitivas para motivarse y enfrentar las dificultades que se le presenten a los alumnos en su vida emocional y académica (Bisquerra, 2001), “la buena correlación entre el estilo de enseñanza y el estilo de aprendizaje como parte del clima escolar puede ser considerada de importancia para un tratamiento exitoso de las necesidades de aprendizaje y emocionales” (Cohen, 2005: 63). Si los alumnos perciben a la escuela, a los iguales y al profesor como una red confortable se sentirán motivados para participar en el proceso educativo junto con los demás actores, concibiendo a los temas curriculares como un objetivo en común que deben de alcanzar para su bienestar y beneficio, y no concibiéndolos sólo para pasar el examen o el grado escolar.

Al respecto conviene decir que la escuela tiene un papel relevante en la formación del auto-concepto, autonomía, auto-estima del alumnado. En la escuela los alumnos están en constantes evaluaciones por parte del profesor, de los iguales y sobre todo propias, lo que puede llevar a cabo o lo que no es competente de realizar y otro sí.

En este contexto el niño comienza a realizar comparaciones sociales, comparaciones de rendimiento, de emociones, el auto-concepto, la autonomía, la auto-estima y eficacia se verán influidos por los resultados académicos. Muchas de las ocasiones los alumnos les atribuyen al fracaso en un examen o en alguna actividad escolar a la falta de habilidades, tendiendo a evitar en adelante las situaciones que le causaron una emoción negativa, negándose a esforzarse por alcanzarlas, si por el contrario le salen bien las cosas se esforzará más la siguiente ocasión para hacerlo mejor (Artola, 2001; Gesell, 1985; Harris, 1992; Sroufe, 2000; Cohen, 2005).

Otro factor que contribuye al clima grupal es la sintonía entre los profesores y los alumnos permitiendo un compromiso por parte de ambos. Compromiso que ayudará y apoyará en el proceso educativo como en el clima del aula. En el contexto escolar los alumnos tienen la oportunidad de poner en práctica y refinar

las habilidades socio-emocionales aprendidas en el contexto familiar. Los cambios en la familia como la desintegración ha propiciado que la escuela se convierta en una extensión del ambiente familiar, la escuela se queda a cargo del desarrollo de las competencias socio-emocionales de los alumnos. Sin embargo establecer vínculos entre la escuela y la familia es lo más recomendable para el desarrollo de las habilidades socio-emocionales en los alumnos (Cohen, 2005; Elías, 2000).

La interacciones con los demás genera la diferenciación entre el yo y los otros, la diferencia entre los sentimientos vividos por alguien desconocido y los del sujeto se van distinguiendo. Al ser las primeras relaciones fuera del contexto familiar, los niños quieren y tratan de ser aceptados por quienes son o creen que deben ser desde la perspectiva de los otros que el niño cree que tienen de él. Habilidades como controlar y expresar sus emociones, manejar y entablar relaciones le servirán para cohesionarse a un grupo de amistades.

Los alumnos que aun no definen su personalidad o que desean estar en un cierto círculo de amistades o de trabajo pueden caer en el error de convertirse en personas socio-emocionales ineptos, no saben cómo actuar, necesitan que los demás les digan cómo hacerlo, dejan de tener personalidad propia. Del otro lado se encuentran las personas socio-emocionales aptos, utilizan sus habilidades emocionales para liderar, son los alumnos populares en el grupo, en amistades y de trabajo; encuentran un equilibrio entre lo que desean y desean los demás, conocen las emociones de los maestros y de sus iguales son sobresalientes en los requerimientos solicitados, sin dejar de ser ellos mismos. Al establecer vínculos con sus pares el alumno inmerso en la escuela conforma su personalidad y de esto también dependerá en gran medida el éxito o fracaso escolar (Cohen, 2005).

Habilidades de la inteligencia emocional como la persistencia, la empatía, el interés, la auto-motivación, el control de impulso, suprimir sentimientos negativos que trastornen los pensamientos y abrigar esperanzas, son participantes en el éxito escolar. La escuela representa un buen contexto para el aprendizaje o re-aprendizaje emocional, a través de los programas escolares y de la cohesión del grupo; si es que la familia en su momento no contribuyo con esta tarea. El re-aprendizaje emocional es la tarea misma de la educación emocional basada en la

inteligencia emocional. Los alumnos aprender habilidades socio-emocionales por el ejemplo, permitiéndoles afrontar asaltos emocionales, con actitudes positivas, esperanzadoras y asertivas. Las habilidades aprendidas en la familia como el control de los impulsos, manejo de las emociones, expresiones de éstas, autorregulación, control emocional, ser optimista, abrigar esperanzas, ser empáticos, tener sintonía, retardar la gratificación, se ven reflejadas cuando el alumno presta atención, es constante y perseverante para lograr los objetivos tanto de la escuela como propios.

Una de las principales cuestiones que Goleman (1995) maneja para este éxito escolar es la habilidad que Csikszentmihalyi denomino flujo. Es una habilidad donde la persona se encuentra en un estado profundo de concentración en alguna tarea como leer, escribir, platicar, desapareciendo la conciencia de lo que ocurre en el entorno. La relevancia que tiene este estado de concentración en la vida académica es que se obtiene un dominio pleno de la tarea. Así si una tarea educativa le es interesante pero no demasiado fácil ni demasiado complicada el alumno será capaz de comprenderla y realizarla gracias a sus habilidades cognitivas como emocionales. Para Goleman este estado es el mejor referente del desarrollo de la Inteligencia emocional en la práctica educativa. El rendimiento académico y personal de los alumnos que alcanzan este estado de flujo es mayor que quienes no lo realizan. Los alumnos con ventaja en esta área están más a gusto y satisfechos con su aprendizaje. Sienten placer al realizar sus trabajos generan retroalimentación emocional entre el aprendizaje de los alumnos y la enseñanza del profesor.

Al contrario de la vida emocional en la familia, la escuela prepara en los conocimientos y las habilidades necesarias para ingresar en la vida productiva de la sociedad laboral, en la cual se necesitan habilidades sociales y emocionales para establecer relaciones adecuadas y propicias para el desarrollo personal y grupal, competencias que deberían estar presentes en los planes y programas de estudio con tanta o mayor relevancia como se les asigna a las matemáticas, al español o la geografía.

Los niños con habilidades socio-emocionales desarrolladas son más capaces de establecer relaciones de forma rápida y por lo general son líderes en el grupo escolar y con su grupo de amigos. En la escuela el niño se evalúa así mismo y las diversas situaciones a las que se enfrentan a diario, conseguir amigos, entrar en una conversación, conseguir que sea invitado a jugar, conformar equipos de trabajo. Es en este contexto donde el alumno visualiza más las comparaciones entre él y sus iguales, el docente también realiza comparaciones, por ejemplo compara un chico que saca mejores notas que otro, pero el otro es más sociable y con más amigos; el profesor atribuye a su bajo rendimiento esta habilidad como una consecuencia del bajo rendimiento escolar.

Es en esta etapa escolar los niños comienzan a formar su autoestima, autonomía, siendo introvertidos o extrovertidos. Los niños tímidos y los niños desenvueltos se verán alentados tanto por su rendimiento académico como por su valoración ante los demás. Los niños tímidos, mal humorados, los que no tienen un aprendizaje emocional, son más propensos a permanecer aislados de los juegos, se sienten frustrados, fuera de lugar en las relaciones de trabajo en equipo, con un bajo rendimiento escolar y socio-emocional, corriendo el riesgo de abandonar la escuela. En cambio los niños con habilidades socio-emocionales desarrolladas, son más eficaces a la hora de establecer relaciones con sus iguales, con los docentes, y por tanto con el proceso enseñanza-aprendizaje, se muestran participativos e interesados en su formación académica. Conocidos como niños populares por su buen humor, empatía, persistencia, podría decirse que es un líder en el campo de juegos y actividades escolares (Zaccagnini, 2004; Shapiro, 2000).

Las relaciones con los otros fuera del círculo familiar son necesarias, de esto depende en gran medida la visión y apertura del niño mismo hacia las relaciones posteriores durante la vida académica y laboral. La indiferencia o aceptación de los iguales provoca, en su momento la participación del niño en los grupos de trabajo, de estudio, en el patio de juegos, en la resolución de problemas con sus iguales, y en su estructura cognoscitiva. Las críticas de los iguales con respecto al trabajo escolar, sus logros o fracasos en alguna actividad académica contribuyen a la interpretación de su potencialidad, habilidades para éstas u otras tareas, a su

autoestima como estudiante y persona; si esta es aceptada positivamente por sus iguales el sujeto buscará situaciones de reconocimiento y se sentirá acogido pero si es negativa la aceptación, el niño evitara situaciones difíciles, evaluándolas en función de la aprobación de los otros y no en el esfuerzo puesto para alcanzarla, relegándose a grupos en su misma situación (Cohen, 2005; Catret, 2001; Adam, 2003).

En las situaciones académicas importa mucho lo que los otros piensan y demuestran, el niño se valora a sí mismo, desde la mirada de los otros. Las experiencias emocionales que el alumno viva influirán en la conformación de su autoestima, en su percepción del trabajo realizado en los grupos de trabajo y con su subgrupo de amigos. Es por ello, que los círculos de amistades son de suma importancia como apoyo en estas pericias académicas, sociales y emocionales. Los amigos son el referente, el apoyo, del niño para desarrollarse en la vida escolar (Cohen, 2005).

En suma, en el contexto escolar no sólo se enseñan contenidos temáticos si no también competencias socio-emocionales conscientes o inconscientes y que pueden ser enseñadas, aprendidas y re-aprendidas es comprender cómo los asaltos emocionales positivos o negativos favorecen al rendimiento satisfactorio en ciertas áreas temáticas y personal. Al visualizar cómo funciona la dinámica individual y grupal dentro y fuera del salón permite entender que hay otros factores que benefician o perturban el proceso enseñanza aprendizaje, estas son la adquisición o no de las competencias de la inteligencia emocional. Introducir la inteligencia emocional en las instituciones escolares desde el plan y programas educativos, supondría una nueva forma de interacciones entre el profesor, los contenidos escolares, el alumno y entre sus iguales.

2.2.2.3. Los Iguales.

En el presente apartado describiré la relación socio-emocional que se desarrolla entre los iguales al ingresar a la institución educativa, donde forman relaciones socio-emocionales de amigos y equipos de trabajos académicos. Las relaciones con sus iguales en el contexto escolar permiten desarrollar nuevas estrategias de afrontamiento socio-emocional que le acompañaran en su vida extra-escolar.

La escolarización representa la experimentación de nuevas relaciones sociales y emocionales más amplias fuera del entorno familiar. Este nuevo contexto permite el perfeccionamiento de la autoconciencia, el niño construye el sentido del yo, le da un sentido de pertenencia a las cosas y a él mismo, pone límites entre él y sus iguales, nuevos significados y personas entran en juego. El sentido de posesión indica una mayor conciencia de sí mismos, esto le permite al niño desarrollar una amplia variedad de competencias socio-emocionales, tales como la empatía y la cooperación, en estos contextos la interacción con los iguales es de gran relevancia para el desarrollo y fortalecimiento socio-emocional. Los niños establecen vínculos con los demás los cuales cubren necesidades emocionales, ser aceptados en grupos de amistades, de juegos y estudio, los iguales se vuelven ahora el referente de las relaciones emocionales y sociales por su continua interrelación entre éstos, sin dejar de lado a la familia (Gesell, 1985).

Las relaciones entre ellos se vuelven más significativas debido a que son relaciones al mismo nivel comunicativo, intelectual y socio-emocional, aprenden a negociar, compartir, defender sus ideas, comparan y crean sus propias opiniones (Artola 2001; Gesell, 1985). La aceptación de los iguales depende en gran medida de su agilidad en sus competencias socio-emocionales para pertenecer y ser apto al entablar sus relaciones. La diferencia entre las relaciones de los padres con los iguales, consiste en que las interacciones con los primeros son asimétricas y con los segundos son simétricas de igual a igual (Cohen, 2005).

En la etapa escolar los niños crean grupos con sus propios códigos y lenguajes, convivencia emocional y social, con sus propias reglas y normas de interaccionar y de regulación de sus relaciones, de resolución de problemas y de

apoyo. En este contexto la autonomía, el auto-concepto, la empatía, es decir las competencias socio-emocionales generan un fuerte desarrollo en su constitución personal. Sin dejar de lado la influencia como ya lo mencione de los padres, estos controlan la frecuencia de las interacciones con los iguales y las supervisan. Al igual que su autonomía, sentido del yo y de posesión, el sentido de pertenencia a los grupos cambia. Durante el periodo de seis a doce años los niños desarrollan un sentimiento mayor de pertenencia e identidad, es decir se hace consciente del lugar que ocupa en el grupo de amistades el popular, el líder, el gracioso (Stone, 1983).

Las amistades ayudan a potenciar el desarrollo socio-emocional, a través de los juegos y las conversaciones el niño crea nuevos vínculos y formas de afrontamiento, expresión, regulación y conocimiento de su emocionalidad y la de los demás, el niño juega entre sus necesidades e independencia y las necesidades del grupo, su dependencia y compromiso con los otros, entre defender sus intereses o competir con sus iguales. En base a similitudes afines los niños seleccionan a sus grupos de compañeros y amigos, afianzan sus interrelaciones y su personalidad, busca coincidencias semejantes en los otros para entablar relaciones (Gesell, 1985, Shapiro, 2000).

El sentido de pertenencia a las amistades y lo que significan para los niños cambian con el tiempo, en la infancia los niños consideran que sus amigos son los que juegan y comparten con ellos sus juguetes. En la edad de los seis a los doce años los niños cambian de significados, sus amigos son aquellos que los ayudan y apoyan a alcanzar sus metas, existe una relación de reciprocidad entre ellos, así escogen amistades que los ayuden y aprueben. Dentro del marco de amistades se generan conflictos que tendrán repercusiones positivas y/o negativas; las evaluaciones desfavorables disminuyen la autoestima, si son favorables promueven el desarrollo de nuevas estrategias emocionales y sociales. Dentro de estas relaciones los padres y educadores fungen como mediadores, así los vínculos de amistades se verán influidos por el apego que se tuvo con los padres. Los niños que en la familia tuvieron un apego seguro tienen competencias socio-emocionales más interiorizadas, suficientes para interactuar con sus iguales sin

ninguna dificultad. Por el contrario, los niños que en la familia el apego fue evitado tienden a aislarse o a ser agresivos, no se suman con elegancia a los juegos ni a las conversaciones, presentan temor al tratar de entablar una amistad, impidiéndoles vincularse óptimamente en las interacciones socio-emocionales, lo que impide generar vínculos con sus iguales (Harris, 1992; Adam, 2003; Catret, 2001).

Los niños aceptados por sus iguales presentan características prosociales son amistosos, cooperativos, amables, dispuestos a apoyar y ayudar a sus amigos. Por su parte los niños que son rechazados manifiestan conductas antisociales, son muy solitarios y no saben cómo acercarse a los otros. Las relaciones de amistad traen consigo complicidad, lealtad, compañía entre los miembros, pueden tener un mejor amigo dentro del grupo, aun cuando los otros lo rechacen. En estas relaciones también se comparten secretos, problemas o preocupaciones, se afrontan y ayudan en los conflictos, en las inseguridades, apoyan a sus iguales aun si no se percaten en la conformación de una imagen positiva y competente de ellos mismos (Cohen, 2005, Elías, 2000).

Las relaciones de compañerismo y de amistades entre los niños son relevantes para la calidad y bienestar del desarrollo socio-emocional y cognitivo. Los niños que no procuran anexarse a un grupo de amistades asumen una baja autoestima, ansiedad, depresión, inferioridad y mal ajuste escolar, no tienen con quien llevar a cabo las tareas escolares, son rechazados de los grupos de amistades ya conformados. Las relaciones con los iguales es una fuente de experiencias y emociones, los iguales constituyen las redes sociales de apoyo socio-emocional como la familia para el niño (Cohen, 2005).

Los niños que no se relacionan de forma óptima en la familia y con los iguales tenderán a tener mayores problemas a la hora de tratar de relacionarse socio-emocionalmente en el área laboral. Las relaciones positivas con los iguales fortalecen y desarrollan nuevas competencias socio-emocionales para prevenir y afrontar trastornos futuros. Es en el transcurso de las relaciones con los iguales que los niños empiezan a incorporar el sentido de evaluación y comparación entre él y los demás, en estas relaciones los niños se preocupan por buscar la

aprobación de sus iguales y satisfacción de necesidades propias y de los demás (Harris, 1992; Sroufe, 2000; Tierno, 2003). Los niños que están en contacto con sus emociones son capaces de identificar y manejar las de los demás, estos tienden a interactuar mucho más con sus iguales, resolviendo con mayor facilidad los conflictos entre el grupo de iguales (Shapiro, 2000).

A lo largo del desarrollo emocional los niños aprenden progresivamente habilidades para entablar acercamientos con sus iguales, aprenden competencias como conciencia emocional, reconocimiento emocional, lenguaje y expresividad emocional, control emocional y estrategias de control como el dialogo, asertividad, reestructuración cognitiva y ser positivo, auto-motivarse, auto-aceptarse, desarrollan expectativas realistas sobre uno mismo en clima social y trabajo en grupo.

Las interacciones entre los iguales, permiten tener experiencias relevantes para aprender competencias sociales, emocionales y cognitivas maduran socio-emocionalmente y se comprometen con reciprocidad, justicia, cooperación y empatía. Entre los iguales los niños se encuentran en un nivel de relaciones que pueden manejar, es decir igualitariamente; asumiendo una mayor responsabilidad en las interacciones si quiere ser aceptado en el grupo, llevándolos a desarrollar ciertas competencias emocionales como mayor control en su expresividad, emocional verbal y no verbal hacia los diez y doce años (Gesell, 1985).

En suma, la adquisición de las competencias de la inteligencia emocional en la edad de los 6 a los 12 años permite a los niños participar en las interrelaciones socio-emocionales con mayor eficacia y empatía con los demás, esto constituye una fuente de bienestar, físico, social, cognitivo y emocional, las relaciones con sus iguales ayudan al niño a regular, manejar, motivarse, reconocer y conocer su vida y experiencias socio-emocionales para lograr el éxito escolar y en sus amistades. Gracias a la cercanía con sus iguales los niños desarrollan con mayor dinamismo estrategias de acercamiento y afrontamiento en sus relaciones, debido a que están en constante interacción con diversas experiencias socio-emocionales les obliga a buscar formas de acercamiento óptimas.

2.3. Historia de la Inteligencia Emocional.

En el presente apartado hablaré de los inicios de la inteligencia emocional la inteligencia social y las inteligencias múltiples como primeros referentes de apertura a nuevas concepciones de entender y practicar la inteligencia. Presento los precursores formalmente de la inteligencia emocional Peter Salovey, John Mayer y Daniel Goleman quien difundió la inteligencia emocional.

2.3.1. Inteligencia Social.

La inteligencia cognitiva o coeficiente intelectual principalmente es atribuido a capacidades como pensar, razonar, analizar y se deja fuera del desarrollo del niño tanto en la familia como en la escuela de manera sistematizada y consciente la emocionalidad, ésta es considerada como oposición de la razón, sin embargo planteamientos psicológicos actuales reconocen la influencia de las emociones en el desarrollo, éxito escolar y laboral de los sujetos.

A través de la historia se ha intentado unir el pensamiento y la emoción, ejemplo de ello son los planteamientos de E.L. Thorndike que en 1920 reconoce la consolidación de la cognición y la emoción, aun cuando era partidario del coeficiente intelectual, señaló que una parte importante a considerar dentro del desarrollo de los sujetos era la inteligencia social que es la “capacidad para comprender a los demás y actuar prudentemente en las relaciones humanas” (Goleman, 1995:63).

La inteligencia social hace referencia al manejo interpersonal de inducir y mantener líneas abiertas con los demás, relacionarse eficazmente en los contextos sociales como la familia, el trabajo y la escuela, así como generar redes socio-emocionales efectivas. Colaborar de manera armónica con los iguales, con los jefes en el trabajo, con los padres en la familia o con los profesores en las instituciones escolares Valles (2000).

El aprendizaje social se adquiere en las prácticas de socialización familiar, en ellas se aprenden habilidades como controlar, motivarse, persistir, conocer, abrigar esperanzas y ser empático con nuestras propias emociones y con las de los demás en la escuela. Estas competencias sociales representan la forma en que somos capaces de relacionarnos con los demás, para pertenecer a un grupo de

amistades o expresarnos ante el grupo, en esos momentos se refleja lo competente o incompetente social. “Las habilidades sociales nutren el crecimiento personal y académico porque fomentan, la competencia y la curiosidad” (Cohen, 2005: 86) para aprender, para relacionarnos, para comunicarnos.

Las habilidades sociales en la escuela al igual que en la familia se aprenden a través de la imitación y el ejemplo de los profesores e iguales. Así mismo los profesores al igual que los padres desde los primeros años en la escuela y bajo la supervisión de éstos los alumnos adquieren y refuerzan los lazos socio-emocionales a través de las relaciones positivas o negativas con los actores escolares, las cuales contribuyen al aprendizaje de forma óptima o inadecuada y al interés por la escuela y las materias. El maestro que motiva a sus alumnos, que trata de apoyarlos, que comunica adecuadamente sus intenciones al enseñarles abre el canal de confianza entre él y sus alumnos, genera que se acerquen si tienen dudas o participen en clase. Si por el contrario el profesor es permisivo, hostigador e intimidante la respuesta de los alumnos será enojo, malas notas, poco interés (Cohen, 2005).

La inteligencia social, competencia social o habilidades sociales tiene tres elementos según Bisquerra (2001), flexibilidad para visualizar diversos caminos, respuestas y soluciones; aprovechar los recursos humanos y físicos para alcanzar los objetivos planteados; y el análisis social capacidad para percibir la realidad propia y de los demás, sus emociones y necesidades.

Las personas con inteligencia social saben cómo relacionarse en los grupos de trabajo y de amistades, su comunicación es eficaz, cooperan y participan en los objetivos comunes, visualizan e interpretan los contextos sociales, así como las relaciones que se dan entre los miembros e identifican y comprenden cuales son las motivaciones de los demás para interactuar con ellos y con su medio (Valles, 2000). Estas competencias sociales, se incluyen en las competencias emocionales, como conciencia social y gestión de las relaciones (Goleman, 1995; Cherniss, 2005).

2.3.2. Inteligencias Múltiples.

Pero es en el año de 1983 con la promulgación de las inteligencias múltiples de Howard Gardner que comienza realmente a concebirse y aceptarse la idea de que la inteligencia no es unilateral del coeficiente intelectual, sino múltiple, que en ella interfieren factores sociales, culturales en que se desarrolla el sujeto como la familia, la escuela, y que las inteligencias múltiples se activan gracias a las oportunidades que el sujeto se permita tener y le permitan tener en su contexto, las inteligencias múltiples menciona Gardner que se conforma tanto de aspectos biológicos-genéticos y culturales. Alude que los seres humanos poseen diversas inteligencias en menor o mayor presencia en cada uno, siendo posible desarrollarlas si no se poseen.

La idea fundamental que sostiene Gardner (2001) es que la inteligencia no es de un tipo, sino que en los individuos existen por lo menos siete clases de inteligencias tales como la lingüística, la musical, la lógico-matemática, la espacial, la cenestésica-corporal y las inteligencias personales (interpersonal e intrapersonal) también menciona aspectos de otras inteligencias, pero que no las incluye como inteligencias múltiples, la existencial o naturalista y la moral o espiritual.

Estas inteligencias se ven influidas por los símbolos y productos culturales, que le dan el significado y significante a los objetos, costumbres, personas, normas y reglas sociales, que los sujetos adquieren y asimilan a partir de las experiencias propias y ajenas. Esta cultura se aprende través de la educación formal [escuelas] e informal [calle, familia]. Los conocimientos que el individuo obtiene gracias a sus interacciones e interrelaciones con los diversos contextos son enseñados y aprendidos, modificados, recreados, generados y moldeados por la cosmovisión cultural de cada sociedad. Ésta enseñará lo qué es pertinente que adquiera y conozca el niño, conocimientos valiosos y valorados por la sociedad tendrán que ser aprendidos y compartidos por cada uno de los miembros (Gardner, 2001).

Gardner (2001) considera y habla de una educación particularizada o individualizada, reconoce la importancia de que la educación considere las manifestaciones de diferentes inteligencias, pero también las diferencias culturales y del contexto de cada ser humano. Este argumento representa un gran desafío,

para una escuela que tradicionalmente se ha caracterizado por interesarse más en contenidos conceptuales, con la misma metodología para cada uno de los alumnos, sin tomar en cuenta que no todos piensan, actúan, sienten y aprenden de forma universal. Conociendo las diferencias se propiciaría en los alumnos una enseñanza-aprendizaje propia y particular en cada niño, con materiales a su disposición de su interés, motivándolo y motivándose su interés por aprender. Las diferencias para Gardner son esenciales para el desarrollo de las inteligencias múltiples y no determinantes para clasificar si son más o menos inteligentes, si no para que la educación permita “conocer el mundo de lo físico, lo biológico, los seres humanos, los artefactos [tecnología] y el mundo personal” (Gardner, 2001: 162).

A continuación presento una síntesis de las inteligencias múltiples, enfocándome principalmente en las inteligencias personales, que tienen mayor participación en la inteligencia emocional.

La inteligencia lingüística. Es la inteligencia que según Gardner, poseen escritores y poetas. Las personas con esta inteligencia se caracterizan por las habilidades verbales, les gusta leer, les agrada escribir y las conversaciones le son amenas. Comprende las palabras, las frases, la escritura sin problema; tienen desarrollado la audición (Gardner, 2001).

La inteligencia musical. Las personas con esta habilidad se caracterizan por poseer una sensibilidad significativa en la composición musical, comprenden, y comunican los sonidos. Se incluye la perspicacia para el tono, escuchar el ritmo y el timbre musical. Se ejemplifica en compositores, los que tocan algún instrumento, directores de orquesta, intérpretes e ingenieros de sonido (Gardner, 2001).

La Inteligencia lógico-matemática. Las personas que se caracterizan por tener desarrollada esta inteligencia, son los que resuelven problemas de las ciencias duras más rápidamente que otros. Las capacidades implicadas en esta inteligencia son formular y verificar hipótesis, identificar modelos matemáticos, razonar por medio del método científico. Es decir construye procesos abstractos, relaciones entre los objetos o sucesos. Matemáticos, físicos, economistas, científicos, programadores computacionales, se encuentran entre los perfiles de esta inteligencia (Gardner, 2001).

La Inteligencia espacial. En esta inteligencia las personas se caracterizan por poseer habilidades como la visualización de un objeto desde ángulos diferentes, se emplean en las artes visuales, representan ideas visualmente las pueden recrear, modificar y transformar, crean imágenes mentales tridimensionales, perciben los detalles de los objetos y acciones con precisión más que otros, son buenos dibujantes. Manipulan mapas y son buenos navegantes. Esta inteligencia se usa entre los artistas, fotógrafos, geógrafos, cirujanos, pilotos (Gardner, 2001).

La Inteligencia cenestésico-corporal. Esta inteligencia se refiere al movimiento y manipulación con destreza de herramientas y su cuerpo. Esta habilidad se usa para resolver problemas, al igual que las otras, o productos cotidianos. Se utiliza el cuerpo para expresar emociones, como los actores, los bailarines de danza; para competir en algún deporte; crear arte. Tienen control sobre las acciones motrices finas y gruesas, donde se requiere fuerza, rapidez, flexibilidad, coordinación ocular-manual y poseer equilibrio en las actividades a realizar. Se da una relación entre el cerebro, los músculos y la visión. Entre las personas que desarrollan con más intensidad esta inteligencia están los escultores, gimnastas, malabaristas, cirujanos (Gardner, 2001).

La Inteligencia naturalista. Esta inteligencia se relaciona con ser experto y sensitivo ante el ambiente natural que nos rodea. Quienes tienen esta inteligencia son los biólogos, los ecologistas, granjeros, pescadores, entre otros comprometidos con la naturaleza. Estas personas desarrollan una mirada científica y personal ante la evolución de la naturaleza, reconocen y clasifican, las especies tanto flora como fauna (Gardner, 2001).

Inteligencias personales.

Inteligencia intrapersonal, concóctete a ti mismo. Es la capacidad de profundizar en el conocimiento de uno mismo, en nuestras emociones, en nuestros pensamientos, en por qué actuamos y llevamos a cabo ciertas acciones y no otras. Refleja las motivaciones privadas e íntimas del ser humano. En esta inteligencia, es de suponerse que los seres humanos conocen sus capacidades, debilidades, y caminos que toman y le dan sentido propio a su vida. Conocen sus opciones,

disfrutan trabajar en sus proyectos de vida, toman en sus manos sus decisiones. Actúan en base al conocimiento del entorno.

Es el acceso a la vida emocional, saber interpretar y realizar discriminaciones entre emociones, recurriendo a ellas para manejarse en equilibrio y ponerle nombre a lo que se siente. Los seres humanos que poseen esta inteligencia también requieren de otras para poder expresarlas, comunicarlas y trabajar con uno mismo, como el conocimiento, regulación, motivación y manejo de relaciones sociales todas estas competencias de la inteligencia emocional. Es el reflejo mismo de los conocimientos, formas y maneras que una cultura determinada le transmitió.

Las competencias de la inteligencia emocional que se implican en la inteligencia intrapersonal son plantearse metas realistas, controlar el pensamiento tanto cognitivo como emocional, ser asertivos, expresar correctamente en el lugar y con la persona indicada las emociones y pensamientos, ser autónomo, propiciar claridad emocional, cognitiva y personal. Las personas con esta inteligencia saben lo que quieren y como obtenerlo, saben quiénes son y como son, saben utilizar las herramientas cognitivas y emocionales propias para crear o expresar su punto de vista. Discernir entre el ser humano mismo como una persona individual y los demás, distintos en su estado físico-biológico, psicológico, cultural, social y emocional.

En la parte emocional, la persona se da cuenta de sus propios sentimientos, manejan su vida emocional, son constantes con lo que siente, dicen, hacen y en su forma de ser; es una de las bases angulares de la inteligencia emocional, poseen un autoconocimiento mayor de su vida interna. Las personas que no poseen esta capacidad de discernimiento y congruencia, a menudo permiten los asaltos emocionales al estar bajo situaciones estresantes, han sufrido un fracaso, una pérdida, o un disgusto (Gardner, 1994).

Inteligencia interpersonal, conoce a los demás. Este tipo de inteligencia hace referencia a la sintonía con los demás y al mismo tiempo hacer distinciones entre su personalidad y la de otros. Distinguen sus estados emocionales, motivaciones e intenciones de los demás. Esta habilidad permite ser líderes de sociedades o de

grupos de amigos, participar de forma adecuada y con éxito en trabajos grupales, cohesionarse a un grupo, organizar y tomar en cuenta la opinión de otras personas, ayuda a identificar en los otros lo que él ya conoce, sus emociones positivas como negativas y a superar estas. Se pueden reconocer por sentirse a gusto con los demás y en diversas actividades sociales, pueden ser mediadores entre disputas en el patio de juegos.

La inteligencia interpersonal da referencia para conocer a los individuos con los que convive, las formas y creencias que internaliza desde la infancia, la adolescencia y la adultez. Las habilidades que podemos encontrar en estas personas en referencia con la inteligencia emocional son:

La empatía significa estar en sintonía con las sutilezas emocionales de los demás, comprendiendo que necesitan o quieren. La conformación de redes sociales o habilidades sociales para establecer grupos de trabajo en la escuela o en lo laboral adecuados a los propósitos que se necesitan, estas personas tienden a buscar y rodearse de gente comprometida, solidaria, para cumplir con sus expectativas al margen de las actividades escolares o laborales.

La expresividad de las emociones hacia los demás, son capacidades que acompañan a esta inteligencia. Gardner (1994, 2001) sostiene que en la sociedad actual la inteligencia necesaria es la interpersonal, debido a que el ser humano está en constante interrelación con diversos contextos, diversas personas y diversos estímulos culturales, porque desde su nacimiento es el mismo entorno cultural el que lo forma en determinadas creencias, actitudes, conocimientos de gratificación, en reglas de demostración de la vida emocional y social, propios y significativos para cada sociedad.

Hatch y Gardner (Goleman, 1995), identifican ciertas cualidades de las personas con inteligencia interpersonal: son prosociales, líderes en los juegos y en los equipos de trabajo, saben conformar y aprovechar la diversidad, saben manejar conflictos buscan y generan soluciones asertivas, están en sintonía con sus emociones y con la de los demás, son comprensivas con respecto a la complejidad socio-emocional de los otros e interpretan sus emociones y analizan las redes sociales propias y de los demás, se comprometen con objetivos sociales.

El niño que obtenga un equilibrio entre la inteligencia interpersonal e intrapersonal posee una habilidad maestra en las relaciones sociales y emocionales con él y con los demás. Si no se logra un equilibrio entre las llamadas inteligencias personales pueden causar alteraciones en la personalidad, la impulsividad, mal humor, antipatía, pesimismo, pensamiento disperso, falta de sintonía; estos y otras incapacidades socio-emocionales repercuten y provocan que el niño no valore, no controle y no se exprese emocionalmente y que se perturbe al tratar de entablar una relación socio-emocional. Al no sentirse aceptados y no poder acceder a un grupo social de amistades los niños tratan de reflejar algo que no son, no tienen personalidad propia. Pero como he mencionado estas habilidades pueden ser enseñadas y aprendidas.

Es esencial para el desarrollo de la personalidad tanto cognitiva como socio-emocional del niño que estas inteligencias sean enseñadas y aprendidas desde la familia para no generar niños y adultos antisociales o con problemas patológicos socio-emocionales.

Las inteligencias personales que presenta Gardner y la inteligencia social son retomadas posteriormente por los teóricos formales en dar a conocer la expresión, conceptualización y los principios de la inteligencia emocional.

2.3.3. Peter Salovey y John Mayer.

Fue en 1990 cuando estos dos autores dan a conocer formalmente y como un tipo de inteligencia diferente que se centra, desarrolla e incluye el área emocional, la ya tan mencionada inteligencia emocional. Estos autores definen a la inteligencia emocional como

“subconjunto de la inteligencia social, que comprende la capacidad de controlar los sentimientos y las emociones propias, así como los de los demás, de discriminar entre ellos y utilizar esta información para guiar nuestro pensamiento y nuestras acciones” (Valles y Valles, 2000: 90).

Presentan y definen cinco grandes habilidades en las que se basa la inteligencia emocional, revelan la importancia de las emociones de las personas dentro de las capacidades cognitivas, estas habilidades son

- “1.- Autoconciencia o conocer las propias emociones
- 2.- Autocontrol o manejar las propias emociones
- 3.- Utilizar o motivación del potencial emocional
- 4.- Reconocer o ser empáticos, en lugar de los demás
- 5.- Manejar o crear relaciones sociales” (Goleman, 1995:64-65)

El modelo de inteligencia emocional de Peter Salovey y John Mayer se enfoca principalmente a la visión y auto-eficacia cognitiva, es así como la emoción tiene una razón de ser en los procesos cognitivos, la emoción se vive en determinada experiencia o situación problemática y lo que tratan de realizar estas habilidades es que el razonamiento no se vea afectado o tan afectado por los desequilibrios socio-emocionales que se experimentan.

En otro modelo Peter y Mayer (1997) siguen evocando un modelo cognitivo, reagrupan las habilidades que proponen el 1990 en cuatro niveles (Cherniss, 2005).

El primer nivel implica percibir y evaluar las emociones propias y en los demás, expresadas por ejemplo en acciones no verbales.

El segundo nivel implica la asimilación y utilización de las emociones para la eficacia del pensamiento, distinguiendo entre las alteraciones positivas o negativas del humor, así como permitir que las emociones positivas dirijan nuestras acciones.

El tercer nivel implica comprender y razonar sobre las alteraciones emocionales positivas o negativas. Teniendo en cuenta que cada emoción sigue una trayectoria o regla: la baja autoestima se produce cuando se sufre por ejemplo una vergüenza, la ansiedad puede cambiar a la certidumbre, la ira a la calma, etc. la implicación de la inteligencia emocional es conocer la emoción, como cambian las emociones, razonar acerca de la emoción y su consecuencia.

El cuarto nivel es el autocontrol, regulación emocional y ser capaz de utilizarlas en beneficio para sí mismo y en los demás. (Cherniss, 2005)

En el siguiente cuadro extraído de Cherniss (2005: 147-148) se resume el desarrollo de la inteligencia emocional de Salovey y Mayer:

Marco Referencial de la Inteligencia Emocional de Salovey y Mayer			
D. Regular Reflexivamente las Emociones DESARROLLO COMPLEJO			
D1. Capacidad para permanecer abierto a los sentimientos, tanto agradables como desagradables	D2. Capacidad para, de manera reflexiva involucrarse o desapegarse de una emoción, dependiendo de si se juzga informativa o útil.	D3. Capacidad para seguir reflexivamente las emociones en relación a uno mismo y a los demás, como reconocer lo claras, típicas, influyentes, o razonables, que resultan.	D4. Capacidad para controlar la emoción en uno mismo y en los demás al moderar las emociones negativas y fomentar las agradables, sin reprimir o exagerar la información que pudieran comunicar.
C. Comprender y Analizar las Emociones; utilizar el conocimiento emocional			
C1. Capacidad para etiquetar las emociones y reconocer las relaciones en sí mismas, como la relación entre gustar y amar.	C2. Capacidad para interpretar los significados que las emociones comunican respecto a las relaciones, como la tristeza que suele acompañar una pérdida.	C3. Capacidad para comprender sentimientos complejos como los simultáneos de amor y odio, o mezclas como el sobrecogimiento a modo de una combinación de miedo y sorpresa	C4. Capacidad para reconocer las transiciones probables entre emociones, como la que se da entre la cólera y la satisfacción, o de la cólera a la vergüenza.
B. Facilitación Emocional del Procesamiento			
B1. Las emociones dan prioridad al pensamiento al dirigir la atención a informaciones importantes.	B2. Las emociones son lo suficientemente vívidas y disponibles como para poder utilizarlas a modo de ayudas en los juicios y para la memoria de los sentimientos	B3. Los cambios bruscos de humor emocional modifican la perspectiva del individuo, que pasa de optimista a pesimista, facilitando la consideración de múltiples puntos de vista.	B4. Los estados emocionales fomentan distintos enfoques específicos de los problemas: por ejemplo, la felicidad puede facilitar el razonamiento inductivo y la creatividad.
A. Percepción, Valoración y Expresión de la Emoción DESARROLLO SIMPLE			
A1. Capacidad para identificar la emoción en los estados físicos, sentimientos y pensamientos propios.	A2. Capacidad para identificar las emociones en otras personas, diseños, obras de arte, y demás, a través del lenguaje, el sonido, la apariencia y el comportamiento.	A3. Capacidad para expresar emociones de manera acertada y para expresar necesidades relacionadas con éstas.	A4. Capacidad para discriminar entre expresiones de sentimientos precisas o inexactas, honestas o deshonestas.

En este cuadro de desarrollo de la inteligencia emocional de Peter y Mayer, el desarrollo de las competencias socio-emocionales comienza por las capacidades más básicas de forma ascendente, para llegar a las capacidades más complejas. En este modelo las emociones son coparticipes dentro del funcionamiento cognitivo, las emociones son facilitadoras del pensamiento, respondiendo con facilidad y calma a los asaltos emocionales que perturban la tarea; las reacciones al igual que los pensamientos coordinados y asertivos bajo una situación conflictiva permanecen sin alteraciones emocionales. Los pensamientos son eficaces en la resolución de problemas propios y ajenos, los asaltos emocionales no perturban los pensamientos lógicos. Esta es otra de las propiedades de la inteligencia emocional, que al ser enseñada y aprendida los sujetos alcanzan el equilibrio tanto intrapersonal como interpersonal (Goleman, 1995).

El enfoque que estos autores le dan a la inteligencia emocional, es la adaptación de las emociones a la parte cognitiva y viceversa, para la resolución de problemas y adaptación al medio propio y de los demás. El modelo de Mayer, Salovey y Caruso, 2000, recurre a una tradición psicométrica, identifican ciertas características que una inteligencia debe reflejar para ser llamada inteligencia

“debe ser conceptual (debe reflejar aptitudes mentales en lugar de comportamientos). Correlativa (debe compartir similitudes y seguir siendo distinta de otras inteligencias establecidas) y evolutiva (las aptitudes que la caracterizan deben aumentar con la experiencia y la edad del individuo).” (Cherniss, 2005: 56).

A partir de esto la inteligencia emocional para estos autores es una habilidad que sirve para percibir, evaluar, expresar, acceder, generar, comprender, conocer y regular las emociones para facilitar el pensamiento ordenado y correcto que aumenta el desarrollo emocional e intelectual.

2.3.4. Daniel Goleman.

Pero es en 1995 que se da la mayor divulgación de la inteligencia emocional gracias a Daniel Goleman, el cual retoma los puntos presentados por Salovey y Mayer, conocer las propias emociones, manejar las emociones, la propia motivación, reconocer emociones en los demás y manejar las relaciones. Los amplía, los reformula, e incluye tanto aspectos cognitivos como socio-emocionales. Goleman (1995) presenta la inteligencia emocional como una meta-habilidad y meta-capacidad que puede ser aprendida, re-aprendida y por lo tanto enseñada.

Goleman (1995) nos ofrece un panorama amplio de lo que significan las competencias socio-emocionales, refiriéndose a la inteligencia emocional como una habilidad para

“ser capaz de motivarse y persistir frente a las decepciones; controlar el impulso y demorar las gratificaciones, regular el humor y evitar que los trastornos disminuyan la capacidad de pensar, mostrar empatía y abrigar esperanzas” (Goleman, 1995: 54).

En 1995 Goleman presento cinco dimensiones de la inteligencia emocional, que agrupaban 25 habilidades que a continuación presento:

Dimensiones de la Inteligencia Emocional que presento Goleman en 1995				
Competencia Personal			Competencia Social	Habilidades Sociales
Conciencia de Uno Mismo	Autogestión	Motivación	Empatía	
1. Conciencia emocional 2. Valoración adecuada de uno mismo 3. Autoconfianza	4. Autocontrol 5. Fiabilidad 6. Minuciosidad 7. Adaptabilidad 8. Innovación	9. Motivación de logro 10. Compromiso 11. Iniciativa 12. Optimismo	13. Comprensión de los demás 14. Desarrollo de los demás 15. Orientación hacia el servicio 16. Aprovechamiento de la diversidad 17. Conciencia política	18. Influencia 19. Comunicación 20. Resolución de conflictos 21. Liderazgo 22. Catalización del cambio 23. Establecer vínculos 24. Colaboración y cooperación 25. Habilidades en equipo

Posteriormente Goleman presenta estas cinco dimensiones en cuatro campos, ahora a estas habilidades las nombra competencias, integra las 25 habilidades en 20 competencias de la inteligencia emocional, agrupándolas de la siguiente manera (Cherniss, 2005: 56):

Dimensiones de la Inteligencia Emocional que presento Goleman en 2005	
Uno Mismo Competencia Personal	En los Demás Competencia Social
Reconocimiento	
Conciencia de uno mismo	Conciencia social
1. Autoconciencia Emocional 2. Valoración adecuada de uno mismo 3. Confianza en uno mismo	10. Empatía 11. Orientación hacia el servicio 12. Conciencia organizativa
Regulación	
Autogestión	Gestión de las relaciones
4. Autocontrol 5. fiabilidad 6. meticulosidad 7. adaptabilidad 8. motivación de logro 9. iniciativa	13. Desarrollar a los demás 14. Influencia 15. Comunicación 16. Resolución de conflictos 17. Liderazgo con visión de conflictos 18. Catalizar los cambios 19. Establecer los vínculos 20. Trabajo en equipo y colaboración

Goleman (Cherniss, 2005) afirma que su modelo es una teoría del rendimiento, con una aplicación al área laboral y empresarial, sobre todo al liderazgo dentro de estos campos. En este modelo podemos distinguir competencias como las intrapersonales e interpersonales estas habilidades se adaptan al contexto y a las demandas del mismo, para afrontar asertivamente la realidad y solución de problemas. Para Goleman la inteligencia emocional son habilidades, competencias y capacidades que las personas desarrollan en interacción con el ambiente y con los demás. También es uno de los primeros en utilizar el término coeficiente emocional e intentar medir la inteligencia emocional, pero se identifica más con el término competencias emocionales.

Distingue entre los conocimientos y aptitudes emocionales y sociales que influyen en la habilidad de afrontar y resolver situaciones conflictivas con éxito en el contexto donde se desarrollen, disminuyendo las presiones o las alteraciones conflictivas del medio, en estas competencias se incluyen habilidades para ser consciente, comprenderse y expresarse emocionalmente, ser consciente, y comprender las emociones de los demás, manejar y controlar las emociones

negativas y positivas propios y de los demás y adaptarse a los cambios resolviendo problemáticas personales y grupales, en diversos contextos (Cherniss, 2005).

Estas habilidades junto con retardar la gratificación o autocontrol del impulso emocional para enfocarse al objetivo previsto, el buen humor, las carcajadas que influyen en la eficacia del pensamiento, tener esperanza para perseverar en lo que se desea, tener pensamientos variados de las rutas para conseguirlo, ser optimista con grandes expectativas reales a sus capacidades, el flujo para un desempeño óptimo, la empatía junto con la sintonía entre los sujetos, son elementos que integran la alfabetización emocional, en el aprendizaje emocional o educación emocional basadas en la inteligencia emocional para destacar y obtener un alto rendimiento académico y laboral.

Goleman no se centra específicamente en el ámbito educativo para tratar conflictos emocionales con la inteligencia emocional, si ofrece aspectos de la necesidad de educar socialmente la emocionalidad y que otros teóricos y especialistas en la inteligencia emocional toman para aplicarla a la educación como es el caso de Bisquerra, 2001; Álvarez, 2001; López, 2003; Cohen, 2005. Una aportación relevante para tal efecto fue el haber establecido fundamentos neurológicos del desarrollo emocional de los niños, también la idea de la alfabetización emocional y los programas que tienen repercusiones en el éxito de la eficacia y rendimiento académico basados en desarrollar la emocionalidad.

Rodríguez (2001) diferencia a las personas que equilibran la inteligencia emocional con la académica, estas se caracterizan por ser más accesibles, más comunicativas, se establecen objetivos realistas a sus capacidades, enfrentan y generan vías para resolver problemas, piden ayuda cuando es necesario, es óptimo y abierto a las críticas para mejorar día con día su acción y cumplir con sus objetivos; por el contrario las personas que no han desarrollado su inteligencia emocional y solamente se enfocan a las actividades escolares, tienen pocas o nulas relaciones sociales, no permiten críticas ya que ellos lo saben todo, por lo que no permiten que les ayuden ni piden apoyo para alcanzar sus objetivos.

Las investigaciones en materia de educar a la emoción a través de la educación emocional basada en las competencias de la inteligencia emocional, se

enfocan a lo relacionado con el conocimiento de uno mismo, elegancia socio-emocional, al entablar relaciones en los equipos de trabajo y lo que implica para el éxito escolar, uniendo así enseñanza cognitiva y socio-emocional (Bisquerra, 2001; Álvarez, 2001). Algunos profesionales de la educación a través de sus investigaciones, mencionan que la inteligencia emocional participa terminantemente en el éxito escolar más que el propio coeficiente intelectual. Los alumnos son más eficientes, tolerantes ante las frustraciones, trabajan mejor en grupo, su actitud es positiva, son asertivos, expresan mejor sus emociones y se relacionan mejor con sus profesores y compañeros (Shapiro, 2000; Bisquerra, 2001; Valles, 2000).

Ante la diversificación de conceptualizaciones en relación a definir tanto el concepto de inteligencia emocional como de las habilidades que debe desarrollar, hay que enfatizar la distinción entre la inteligencia emocional desde una visión como habilidad mental y como inteligencia emocional integradora de la personalidad. En el primer caso la inteligencia emocional se designa como un conjunto de habilidades para procesar la información emocional en beneficio de las tareas académicas. El segundo caso la inteligencia emocional se distingue como un grupo de competencias que conforman la personalidad, la autonomía, el autoconocimiento, permitiendo el éxito en la vida y el desarrollo personal (Goleman, 1995; Bisquerra, 2001, Álvarez, 2001, Cherniss, 2005).

La inteligencia emocional es una nueva perspectiva dentro del ámbito educativo y del desarrollo humano, lo cual llevo a decir al propio Goleman (1995: 58) que “al estimular a los niños a desarrollar una amplia gama de habilidades a las que positivamente recurre, o utiliza con el sólo propósito de sentirse satisfecho en lo que hacen, la escuela se convierte en una educación de las habilidades de la vida”.

En suma, gracias a otras acepciones de entender la inteligencia como las propuestas por E.L. Thorndike en 1920 con la inteligencia social, Gardner en 1983 con las inteligencias múltiples, surge la propuesta de Salovey y Mayer en 1990 con los principios de la inteligencia emocional y Daniel Goleman quien difundió la

inteligencia emocional en 1995, desarrollo las bases teóricas e implicación de la inteligencia emocional en el éxito personal, laboral, familiar, y educativo.

La inteligencia emocional es el empleo inteligente de las emociones para ser felices, asertivos, alcanzar el éxito en la escuela, en lo laboral, lo familiar y en cada uno de los aspectos que componen la vida. Es el equilibrio entre la parte socio-emocional y cognitiva eficaz, óptima y adecuada. Este aprendizaje o re-aprendizaje es un trabajo arduo, interiorizado y trabajado día a día, para aprehenderla y hacerla parte de la personalidad, de nuestros conocimientos, como hacemos nuestro el escribir, el leer, el saber sumar.

Las emociones no son ni buenas ni malas, lo que las convierte en una u otra es “cómo las interpretamos, cómo las valoramos y cómo las utilizamos, es decir qué papel que les asignamos en nuestras vidas cotidianas” (Zaccagnini 2004: 18-19). Hay que tener presente que la inteligencia emocional no es un curso sobre autoestima o mejoramiento de está, la inteligencia emocional es un aprendizaje que nos permite de forma adecuada movernos en diferentes contextos en los que se juegan interrelaciones socio-emocionales a diario.

Las competencias de la inteligencia emocional son distintas de la inteligencia clásica que se determina por medio de un examen de intelecto pero que se complementan.

2.4. Competencias de la Inteligencia Emocional.

En el presente apartado describiré y conceptualizaré cada una de las competencias de la inteligencia emocional.

Una competencia emocional es “una capacidad aprendida basada en la inteligencia emocional que tiene como resultado un rendimiento sobresaliente en el trabajo” (Cherniss, 2005: 63). La manifestación eficaz de las emociones propias para una comunicación, utilización eficaz y optima en el intercambio socio-emocional y cognitivo. La competencia es un determinado nivel de logro y disposición para realizar ciertas actividades. La competencia emocional incluye conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes (Bisquerra, 2001).

Las competencias socio-emocionales son: aprender a entablar relaciones, resolver problemas, adaptación a las demandas, comprender, procesar y expresar las emociones, establecer amistades, motivarse, reflexionar las propias emociones y de los otros.

Competencias Personales

1. Conciencia de uno mismo:

Autoconciencia emocional. Es la capacidad de reconocer qué emociones estamos experimentando. Es la base de la formación empática con los demás.

Valoración adecuada de uno mismo. Significa nuestra propia visión de cómo nos reflejamos ante nosotros mismos, reconocer nuestras capacidades y debilidades, aceptarlas y si es posible modificarlas, es decir, es el nivel de autoestima que se tiene.

Confianza en uno mismo. Es la capacidad de abrigar esperanzas, tener o modificar nuestro pensamiento pesimista a uno optimista; visualizar caminos para obtener lo que se pretende y a pesar de las dificultades ser competente de persistir o retirarse, así mismo la motivación que uno se proporcione para no caer en los extremos de la ansiedad o el aburrimiento.

2. Autogestión:

Autocontrol emocional. Es la capacidad para controlar, manejar, regular nuestras propias emociones positivas y negativas; saber qué emociones, bajo qué

circunstancias, a quienes y en qué intensidad se pueden demostrar. Es poner a las emociones a nuestro servicio y no al contrario.

Klausner (citado por Bisquerra, 2001: 147) menciona que “los objetos a los que se dirige el autocontrol pueden resumirse en cuatro categorías: 1) control del comportamiento; 2) control de los impulsos fisiológicos subyacentes; 3) control del pensamiento; 4) control de las emociones”

Fiabilidad. Es la seguridad que las personas tienen al comprender y conocer que emoción es la que se vive, por qué se vive, es decir, cuál es la fuente de esta emoción admitiéndolas.

Meticulosidad. Es la certeza y el trato adecuado a una emoción, tener autodominio sensible en una emoción, así como tratar de asimilar, reconstruir y modificarla.

Adaptabilidad. Ser capaz de aceptar y modificar los cambios que se presenten permaneciendo tranquilo para que la memoria eficaz funciones óptimamente; junto con la esperanza y el optimismo participa para encontrar vías óptimas para lograr los objetivos.

Motivación de logro. Es la capacidad de ser optimista realista, para persistir, retardar la gratificación es decir, llevar la vida emocional en sus manos siendo eficaces en ella, para los optimistas los fracasos es algo que se puede modificar. Esta competencia es un indicador de la meta-habilidad que significa ser inteligente emocional, tener la capacidad de utilizar tanto la emoción como las capacidades cognitivas. “La motivación suele dividirse en intrínseca y extrínseca. La primera es aquella cuya fuente radica en la propia tarea, mientras que en la segunda la fuente radica en algo ajeno o externo a la tarea” (Adam, 2003: 18).

Iniciativa. Es la capacidad de resolver cuestiones creativamente de una forma innovadora o diferente de como se encuentran, adelantarse a ciertas tareas o proyectos antes de que sean requeridas.

Competencias Sociales

3. Conciencia social:

Empatía. Aparece siempre y cuando se tenga una apertura y conocimiento propio de los estados emocionales. Esta característica de la inteligencia emocional

ya se ha pronunciado antes, en pocas palabras es comprender, interpretar, e identificar las emociones de los otros. En este rubro podemos encontrar la aceptación y aprovechamiento de la diversidad de ideas, opiniones en los demás, sin tener prejuicios sobre ellos, es decir permanecer abiertos a los demás.

Desde los primeros años de vida el niño imita las emociones de los demás, por ejemplo si ve llorar a otro niño lo puede consolar o se pone a llorar, es decir comparte la emoción del otro aun si no se es consciente del por qué llora. Posteriormente los niños comienzan a entender y ser conscientes de lo que significa tal o cual emoción, ofreciendo ayuda o consuelo al que sufre algún asalto emocional, consecutivamente los niños van distinguiendo entre una y otra emoción, la intensidad y las repercusiones de los asaltos emocionales propios y de los demás, comunicarlos, manejarlos y expresarlos (Zaccagnini, 2004; Goleman, 1995).

Orientación hacia el servicio. Es parte de la empatía, significa ser lo suficientemente sensible para identificar las necesidades de otros actuando para ayudarles. Como Goleman lo ve el servicio y la empatía se ven acompañados de la moralidad, otra característica que acompaña a la empatía el altruismo.

Conciencia organizativa. Es un compromiso y empatía con los objetivos y visión de las organizaciones sociales. Así como comprender las jerarquías de poder de las organizaciones, cuáles son y cómo se generan las relaciones de poder entre las personas. Como también las relaciones que las personas llevan a cabo, sus motivaciones y visiones del contexto. Contextualizan las relaciones de las organizaciones. Es lo que Goleman (Cherniss, 2005) denominó en 1995 política organizativa.

4. Gestión de las relaciones:

Se incluyen ocho sub-competencias, en donde podemos encontrar características de la inteligencia Interpersonal de Gardner (1994). Goleman (1995) la presento por primera ocasión como el manejo de relaciones.

Desarrollar a los demás. Significa que se tiene la suficiente empatía para darse cuenta de las necesidades y habilidades de los otros, promoviendo así su desarrollo en las competencias donde es eficaz.

Influencia. Hace referencia a los métodos que las personas utilizan para persuadir, convencer y que escuchen de forma adecuada su opinión, para que los demás se comprometan con los objetivos de uno y/o grupo de personas. Tienen sintonía permitiéndoles expresar de forma adecuada lo que quieren que los otros sepan o conozcan de ellos.

Comunicación. Es la capacidad de expresar y escuchar mensajes claros y concretos sobre asuntos personales, laborales y educativos, por ejemplo, la clase de un profesor. Sincronizarse y sintonizarse con los propios mensajes emitidos y el de los otros, percibiendo cuáles son realmente sus necesidades.

Resolución de conflictos o negociación de soluciones. Capacidad que uno posee para canalizar y negociar soluciones a los conflictos que se presenten por ejemplo, dos niños que se pelean por un juguete. Se busca una resolución de conformidad para ambas partes, es el llamado mediador que visualiza los conflictos antes de que se den o ayuda a sofocarlos.

Liderazgo con visión de futuro. Es la capacidad de liderar, conquistar, motivar, encaminar, a grupos de personas u organizaciones. Los líderes en la familia, en el trabajo o en la escuela, podríamos caracterizarlos de la siguiente manera: son específicos al tratar con las personas, motivan a la gente rectificándole sus logros y virtudes. Ofrece soluciones de forma retroalimentaría, se enfoca a errores del presente con la persona que lo tuvo. Acude a la empatía y la sintonía piensa en la forma más adecuada de dirigirse a las personas para hacerles ver sus errores en las tareas para no hacerlos sentir rechazados. Tiene buen manejo del elogio y la crítica.

Catalizar los cambios. Al igual que la esperanza y el optimismo que son capaces de persistir en sus objetivos y ver diferentes caminos para conseguirlos; las personas con esta capacidad son sensibles y deducen la necesidad de cambios o los canalizan de forma que los demás se sientan seguros y optimistas, haciendo énfasis en que los cambios son una forma de crecer como persona y grupo, así como lo bueno que esto traerá (Bisquerra, 2001).

Establecer vínculos. Establecimiento de relaciones equilibradas y útiles, para las personas con esta competencia es relevante para su vida y el trabajo en equipo

el mantenimiento de las relaciones informales y formales, rodearse de personas con ciertas competencias iguales o mejores que las de ellos, para la formación de redes laborales, alcanza los objetivos y el mejor funcionamiento del equipo (Goleman, 1995).

Trabajo en equipo y colaboración. Capacidad de trabajar de forma armónica e integrada con los compañeros en la consecución de metas grupales, sociales, laborales y académicas. Goleman menciona tres redes de trabajo utilizadas por personas con esta competencia en las gestiones de las relaciones productivas: “red de personas clave, redes de comunicación (quién habla a quién) redes expertas basadas en saber a qué personas se recurre en busca de consejo y redes de confianza” (Goleman, 1995: 195).

Resumiendo, en la última década se ha establecido a base de investigaciones teóricas y empíricas los fundamentos neurológicos de la inteligencia emocional, que a diferencia de lo que se pensaba de la conformación del cerebro en dos hemisferios el izquierdo encargado del razonamiento y el derecho de lo estético, las investigaciones en este campo han demostrado que el cerebro se constituye por el cerebro rectilíneo que es el que controla los instintos, el cerebro racional la neo-corteza que se encarga del razonamiento lógico y el cerebro emocional formado por el sistema límbico y que implica a los otros dos cerebros, encargado de la forma en que nos relacionamos con los demás, la auto-motivación para conseguir nuestros objetivos, como solucionamos los conflictos interpersonales, es decir de nuestra vida socio-emocional.

También han contribuido al conocimiento de que es gracias a la interacción entre la familia y los niños donde se establecen los primeros aprendizajes, del desarrollo socio-emocional, lo que permite entablar en menor o en mayor grado relaciones con sus iguales y el profesor al entrar a la escuela, y es en este contexto donde se pueden enseñar, desarrollar, aprender y mejorar las competencias socio-emocionales.

Además de que no existe solamente un tipo de inteligencia como se pensaba, sino que el ser humano posee diferentes inteligencias como la inteligencia social que expuso Thorndike en 1920, que permite establecer

relaciones sociales en diversos contextos y sujetos, también Gardner en 1983 presenta ocho inteligencias múltiples: la lingüística, musical, lógico-matemática, espacial, cenestésico-corporal, naturalista, intrapersonal e interpersonal, y la inteligencia emocional presentada por Salovey, Mayer y Goleman, desarrolladas en mayor o menor grado, las inteligencias están presentes y se complementan unas a otras.

La inteligencia emocional agrupa varias competencias las cuales tienen relevante participación en el proceso educativo, y es a través de las relaciones socio-emocionales intrínsecas entre profesor-contenidos-alumno-iguales que pueden ser aprendidas. El desarrollo de las competencias socio-emocionales contribuye a una vida socio-emocional armónica y equilibrada en la personalidad de los niños, en la familia, en lo laboral y en la escuela. La inteligencia emocional proporciona el bienestar personal, social y emocional en las relaciones que se establecen educativamente. Para tal efecto se necesita de competencias socio-emocionales dentro del marco curricular.

Estas competencias pueden ser enseñadas, aprendidas y re-aprendidas por medio de un proceso educativo. Bisquerra (2001) ha introducido las competencias de la inteligencia emocional dentro del marco curricular como temas transversales, tutorías e intervenciones psicopedagógicas, para educar a la emocionalidad a través de la inteligencia emocional titulándola Educación Emocional. La educación emocional incluye las líneas abiertas de comunicación entre el alumno-profesor e iguales-contenidos. Educar a la emoción “es la posibilidad de potenciar la competencia emocional de forma sistemática mediante procesos educativos teóricos y prácticos” (Bisquerra, 2001:244).

La enseñanza y desarrollo de la inteligencia emocional es de suma relevancia para la conformación de la personalidad del niño. En la familia, en la escuela, y en otros contextos existe la enseñanza inconsciente o consciente de la inteligencia emocional, sin embargo la mejor forma de que se ha enseñada y aprendida, es por medio de la explicitación de una educación emocional dentro del proceso educativo de los niños en las instituciones escolares sistematizada y presentada explícitamente en el Diseño Curricular.

CAPÍTULO 3.

CURRÍCULO E INTELIGENCIA EMOCIONAL.

3.1. Introducción.	88
3.2. Concepto de currículo.	89
3.2.1. Currículo prescriptivo.	90
3.2.2. Currículo oculto.	91
3.2.3. Currículo nulo o ausente.	94
3.3. Características, fuentes y funciones del currículo.	97
3.3.1. Características y funciones del currículo.	97
3.3.2. Fuentes del currículo.	98
3.3.2.1. Fuente social.	98
3.3.2.2. Fuente filosófica.	99
3.3.2.3. Fuente psicológica.	99
3.3.2.4. Fuente epistemológica.	100
3.3.2.5. Fuente pedagógica.	100
3.4. Funciones y características más relevantes del diseño curricular de educación primaria 1993.	102
3.5. Funciones y características más relevantes del diseño curricular de educación primaria 2009.	107

3.1 Introducción.

En el presente capítulo precisaré qué se entiende por currículo en su forma prescriptiva, es decir lo que se encuentra explicitado, el currículo oculto, lo que no es explicitado pero no significa que no se encuentre presente y el currículo nulo, es lo que se encuentra explicitado pero decide no enseñarse, omitiéndose. Determinaré las características y funciones del currículo e identificaré las fuentes social, filosófica, psicológica del aprendizaje, epistemológica y pedagógica a grandes rasgos. Describiré las funciones y características del Plan y Programas de Estudio 1993 y el Plan de Estudios 2009. Para situar así el currículo en el contexto de la escolarización, la importancia y necesidad que tiene la introducción de las competencias de la inteligencia emocional para contribuir al desarrollo integral de la personalidad de los educandos, cumpliendo así con uno de los objetivos educativos ofrecer una educación integral y de calidad.

Hay que entender al currículo escolar como la expresión formal de los avances en el conocimiento, en los procesos sociales, culturales, económicos, democráticos, productivos y educativos que se pretende que los alumnos conozcan, aprendan, reflexionen e integren como ciudadanos de una determinada cultura. Cada vez más las situaciones cotidianas fuera y dentro de las instituciones escolares son más dinámicas, complejas, con interacciones constantes entre los sujetos, por lo que se requiere de un currículo que integre una educación básica, prolongada y versátil que ofrezca a los alumnos conocimientos como leer, escribir, reflexionar, analizar, convivir, expresar, controlar, manejar y relacionarse socio-emocionalmente permitiendo un aprendizaje, re-aprendizaje, una adaptación y re-adaptación a la dinámica personal, grupal y social que integre competencias académicas y competencias socio-emocionales explícitas en los currículos escolares y en las capacitaciones laborales. Se pueden llevar en la práctica docente algunas competencias de la inteligencia emocional pero como currículo oculto, sin que sean conscientes y enseñadas de forma regular y sistematizadas, lo que puede provocar un sesgo en el desarrollo socio-emocional-cognitivo del alumnado, por lo cual es necesaria una explicitación de las competencias socio-emocionales en el currículo.

3.2. Concepto de Currículo.

Hoy en día no existe un acuerdo del concepto de currículo. Etimológicamente la palabra proviene del latín “*Curro*”, traduciéndola como “camino” o “carrera”. Hace referencia al tránsito por diferentes niveles educativos del sistema escolar para llegar a una meta u objetivo educativo.

Sin embargo, la definición pedagógica del concepto es la que me interesa, es difícil determinarlo ya que existe una amplia literatura curricular, en cuanto a cómo se entiende tal concepto; lo que se entiende por currículo está condicionado por los diferentes modos de entender la función de la educación, su proceso enseñanza-aprendizaje, los ideales, prescripciones o intenciones educativas, necesidades socio-políticas, desde la filosofía educativa o político educativa a la práctica docente (Gvirtz, 2000), es decir cada una de los significados que se le atribuyen al currículo es determinado históricamente dentro del quehacer educativo por los diversos autores que tratan acerca de éste.

Posner George (2004) determina y menciona que en el concepto de currículo se interrelacionan entre sí cinco diferentes currículos. El currículo oficial o escrito son todas las actividades, temas, objetivos, enfoques y guías que se deben llevar a cabo en el proceso educativo, proporciona al profesorado las pautas para realizar sus programaciones y evaluaciones de cada grado y clase, así como también “ofrece a los directivos una referencia para supervisar a los profesores y responsabilizarlos de sus prácticas y resultados” (Posner, 2004:13). El currículo operativo “consiste en lo que el profesor realmente enseña y cómo comunica su importancia al estudiante” (Posner, 2004:13), por ejemplo al alumno se le enseña a sumar pero también se le enseña o comunica que el conocimiento enseñado le servirá en la práctica. El currículo oculto son todos aquellos contenidos de valores, normas, actitudes, que no aparecen de forma explícita en el currículo pero si existen matizados por medio de juegos o tareas escolares. El currículo nulo es el contenido que está presente pero se omite por consideración del profesor o por el tiempo de clase (Gvirtz, 2000). El currículo adicional son las experiencias o contenidos extraescolares que a consideración propia del profesorado, por el

interés del alumno o de la misma institución escolar y política educativa se determina y enseña por su importancia y relevancia.

3.2.1. Currículo Prescriptivo.

Coll (2006: 21) plantean que “currículum es un eslabón que se sitúa entre la declaración de principios generales y su traducción operacional, entre la teoría educativa y la práctica pedagógica, entre la planificación y la acción, entre lo que se prescribe y lo que realmente sucede en las aulas”, el currículo prescripto u oficial.

A partir de esta perspectiva el currículo prescriptivo u oficial se sitúa entre la teoría y su contextualización en la práctica educativa, ofreciendo al profesorado las guías necesarias para llevar a cabo el proceso educativo. Conuerdo con Coll, (2006: 31-32) al señalar que “el currículo es el proyecto que preside las actividades educativas escolares, precisa sus intenciones y proporciona guías de acción adecuadas y útiles para los profesores que tienen la responsabilidad directa de su ejecución”.

El profesor percibe el currículo como el contexto académico sobre el cual proyecta y lleva a cabo su práctica. El profesor interioriza diversas formas de concebir y practicar la enseñanza, los contenidos, los métodos, es decir todo lo que interviene para llevar a cabo el proceso educativo. El alumno concibe el currículo como un documento que agrupa determinadas materias y actividades que tiene que realizar y aprobar (Román, 2000; Gvirtz, 2000). Por su parte la normatividad política-administrativa concibe al currículo, como un conjunto de prescripciones, sobre qué, cómo, y cuándo enseñar y qué, cómo, y cuándo evaluar de cada uno de los niveles del sistema educativo, que tiene que llevar a cabo el profesorado y al mismo tiempo regular su práctica docente y lograr así los objetivos establecidos, institucionalizados y legalmente establecidos. (Zabalza, 2004).

Adam (2003:95) afirma

“cualquier tratado pedagógico y todos los preámbulos de las reformas educativas incluyen una vasta retórica sobre la *educación integral* y sobre la importancia de la *educación afectiva* en el desarrollo de la personalidad. [La cual] va diluyéndose a la hora de vertebrar este

aspecto en el proyecto educativo y curricular de una forma explícita [sin embargo] está presente en el currículum oculto.”

El sistema político-administrativo regula lo que en las instituciones escolares se enseña, en otras palabras el sistema político-administrativo organiza la actuación de las instituciones escolares, como formadoras del alumnado y distribuidora del conocimiento socialmente valioso. Los currículos son un requisito para formalizar, jerarquizar y establecer los lineamientos que se deben llevar a cabo dentro de las instituciones escolares, además son los conocimientos que deben enseñarse y aprenderse, para acreditar los saberes del alumnado en la escuela y en el trabajo (Gimeno, 1998).

El currículum busca “hacer explícitas las intenciones del sistema educativo y como guía para la práctica pedagógica” que introduce la ideología y metas políticas en educación del gobierno que se encuentre en ese momento (Zabalza, 2004: III).

3.2.2. Currículo Oculto.

Otra orientación del concepto de currículo dice que son todas las experiencias que los niños experimentan bajo la tutela de la escuela, conocido como currículo oculto. El currículo oculto incluye los aprendizajes que se encuentran implícitamente en las relaciones entre profesor-alumno, alumno-alumno, profesor-currículo-alumno, aprendidos por medio de las relaciones, las normas, los valores, el conocimiento y el juego de roles escolares; estos aprendizajes no se dan de forma intencional o planificados por el profesorado y alumnos, no obstante son interiorizados por los actores escolares en el clima institucional.

Aprendizajes como los que menciona Gvirtz (2000: 64) “a) el reconocimiento de los modos de satisfacer las exigencias y los gustos de un docente, b) saber cuándo engañar o simular una conducta tácitamente aceptada, c) el modo en que se simula poseer determinados conocimientos, d) las maneras de hacer trascurrir el tiempo, e) las formas de agradar a sus compañeros”, son aprendizajes necesarios para un mejor funcionamiento dentro del aula escolar y que el alumno utiliza

inconscientemente en las relaciones profesor-alumno, alumno-alumno, formando el currículo oculto.

También es copartícipe en el aprendizaje del currículo oculto las normas implícitas que dominan en el aula, las formas de recompensas, la cooperación, las comparaciones entre compañeros, profesores y los contenidos encubiertos, por ejemplo los roles de género. Estas prácticas se dan y son producto de la socialización que desde la familia se generan, al entrar a las instituciones educativas son el resultado de actitudes aprendidas, relaciones políticas, administrativas y sociales; se refuerza el sentido de identidad, obediencia, valores, costumbres, actitudes hacia la autoridad, el sentido de pertenencia a los grupos. El currículo oculto da cuenta de las desigualdades, los efectos de la comunicación no verbal y expectativas por parte del profesorado al alumnado viceversa y las repercusiones de los aprendizajes en los alumnos (Apple, 1986).

Como menciona Zabalza (2004) al hacer público el currículo permite dar a conocer y hacer realidad los propósitos e ideales educativos y las bases normativas sobre las que se realiza el proceso enseñanza-aprendizaje. Reconocer la importancia de explicitar el currículo oculto como objetivos escolares, permite entender y visualizar las experiencias no formales entre los alumnos y profesores que conviven en la cultura escolar, ya que estos actores educativos en sus interrelaciones se influyen mutuamente, obstaculizan o mejoran el proceso educativo, donde el currículo oculto tiene más relevancia que el propio currículo prescriptivo.

Lo que evidencia claramente que en las instituciones escolares el currículo oficial o escrito ésta permeado por otro currículo el oculto que como menciona Apple (1986) y Gvirtz (2000) después de todo no esta tan oculto, ni ignorado, si consideramos que el profesorado y el alumnado llevan ciertas reglas y normas aprendidas en el transcurso de diversas experiencias en la familia y en la escuela a la práctica del aula pero como algo dado por hecho, el currículo oculto actúa constantemente en las relaciones institucionales, las cuales el profesorado sólo puede controlar moderadamente, ya que no son fáciles de predecir (Torres, 2003),

aun cuando no se admita como currículo oculto por estar tan interiorizado que no se procura la reflexión de las actuaciones e intenciones del currículo oculto.

Si reconocemos que el currículo oculto “es el conjunto de influencias formativas que la escuela ejerce sistemáticamente pero que no están explicitadas ni formalmente reconocidas” Gvirtz (2000: 64), entonces se hace imprescindible la explicitación de los contenidos, actividades y objetivos educativos que se han dado por entendidos, enseñados y aprendidos de forma no intencional, como son las normas de comportamiento, las reglas de demostración y los juegos de poder; así como el eje central de esta investigación la emocionalidad y particularmente las competencias de la inteligencia emocional, como son: la autoconciencia o conocer las propias emociones; el autocontrol o manejar las propias emociones; la auto-motivación; el reconocer o ser empáticos con las emociones de los demás y manejar o crear relaciones sociales.

Así el currículo es entendido como “desarrollo de procesos cognitivos y afectivos. El aprendizaje es traslúcido y la enseñanza se orienta al desarrollo de la cognición y de la afectividad del aprendiz [...] el currículum como intervención considera a la educación como una forma de intervención en el aprendiz por parte de la sociedad, que delega en los profesores y la escuela las formas de humanización, de socialización y de medicación cultural” (Román 2000:188).

El currículo se convierte en mediador entre la cultura válida y el profesorado, el cual a su vez entre los conocimientos, el aprendizaje valorativo, las costumbres, los roles, las actitudes, las jerarquizaciones de la autoridad para el alumno.

El currículo oculto es una fuente de conocimientos y símbolos culturales aprendidos en los grupos de recreación y laborales en los que el profesorado y el alumnado experimentan vivencias socio-emocionales, aprendiéndolos e interiorizándolos de tal forma que llega un momento en que son utilizados por los sujetos de forma automática e inconsciente. El currículo oculto es manejado para reforzar, jerarquizar, distribuir y definir determinados roles sociales, políticos y económicos no explicitados, estas formas culturales interiorizadas por los sujetos de manera instintiva no es tomada en cuenta explícitamente como objetivo, ideal e intencional dentro del currículo prescriptivo (Torres, 2003).

En resumen, la importancia de saber qué tan explícitos o implícitos son los contenidos, objetivos y actividades de la inteligencia emocional en el currículo prescriptivo consiste en tener un punto de contraste para saber que tan ocultos son los contenidos y objetivos enseñados y aprendidos en la escuela, pero más aún para tener un parámetro de qué tanto un aspecto esencial de la formación humana puede ser manipulado a discreción por los actores educativos (maestros, directivos y alumnos con poder) o por las instituciones (escuelas, sistemas educativos, niveles educativos, instancias educativas). En la medida que se tenga claridad de lo que se “debe y se tiene” que enseñar y aprender en la escuela se tendrán mejores condiciones para el desarrollo de la emocionalidad de los alumnos, ya que profesores, directivos e instituciones tendrán un principio curricular que observar.

3.2.3. Currículo Nulo o Ausente.

Un aspecto que no se debe soslayar es el caso de aquellos contenidos que no son sustancialmente relevantes y por tanto no se enseñan o por el contrario pueden ser tan importantes que no es conveniente que se enseñen.

Gvirtz (2000: 65) menciona que el currículo nulo

“se refiere a todos los conocimientos, valores y experiencias que el alumno no encontrará en la escuela y que determinan su formación, no aprender o no conocer determinados aspectos de la realidad social (como las relaciones que rigen el mercado de trabajo o las pautas culturales de los grupos indígenas o de inmigración), es “aprender” a no ser o a no poder hacer tal o cual cosa” (Gvirtz, 2000: 65).

Hay contenidos que no se enseñan y objetivos que no se alcanzan, temas como la sexualidad, la cultura diferente a uno, el trabajo en equipo, la comunicación, el conocimiento, el manejo, el control emocional, no están presentes como un objetivo primordial en el proceso educativo; quizá porque las intenciones y prescripciones curriculares no son compatibles con las del profesorado y su quehacer e intereses o por qué enseñar algo que ni él mismo conoce o de lo que no es completamente consciente y ¿si lo percibe por qué no

las enseña?; una razón probable puede estar en que no se le exige una evaluación real de temáticas como las mencionadas, no se exige una evaluación de competencias emocionales para aprobar un grado escolar, por lo que se le da poco interés para ser enseñadas. La importancia o no que el profesorado le atribuya a ciertos contenidos, serán los que enseñen en el proceso educativo al alumnado, así los alumnos obtendrán cierto bagaje cultural, social y emocional inconsciente para su vida. El currículo nulo es lo que no tendrán la oportunidad de aprender porque ciertas temáticas no están contempladas en el currículo o fuera del alcance del profesor. Como afirma Eisner (1994) (citado por Posner 2005:14) “cualquier consideración al respecto debe centrarse en por qué se ignoran esos temas”.

Es indiscutible que el profesorado para llevar a cabo la acción educativa relee y reelabora el currículo al interior del aula, por sus necesidades, intereses, o porque cree que es necesario que el alumnado conozca y que le puede ser de utilidad o basado en las propias políticas administrativas o no. El profesor es un agente dinámico que decide sobre su práctica educativa, por medio de esta práctica modela, mediatiza y le atribuye significado al conocimiento curricular que le enseña al alumno (Gimeno, 1998, Apple, 1986). Y en realidad no es que estén totalmente desaparecidos ciertos temas (discriminación, género, discapacidades, violencia intrafamiliar, emociones), sino que no se encuentran formalmente como ideales educativos o son considerados como conocimientos que no afectan el aprendizaje de los niños, restándoles relevancia en el proceso educativo en las escuelas, por no tener una carga evaluativa se dejan fuera de la enseñanza.

Las intenciones que se encuentran plasmadas en el diseño curricular son establecidas por tres dimensiones que recíprocamente están en constante interacción: la cultural, el aprendizaje y la experiencia práctica. Estas dimensiones se sustentan en las siguientes disciplinas: la filosófica, la psicológica, la epistemológica y la pedagógica, las cuales orientan y condicionan las decisiones sobre qué, cómo y cuándo enseñar y qué, cuándo y cómo evaluar, la práctica del profesorado y las actuaciones del alumnado. El contexto, el momento histórico, el

ideal educativo, y el tipo de cultura en que se desarrolla la práctica del proceso enseñanza-aprendizaje condicionan el currículo (Gimeno, 1998).

Al ser poco explícitos o demasiado implícitos las competencias de la inteligencia emocional en los objetivos, contenidos y actividades en el currículo prescripto y al no tener una noción básica de la relevancia que estos temas tienen dentro de la formación de los alumnos, los profesores tienden a hacerlos nulos. Se quiera o no el profesorado se convierte en un modelo de adulto para el alumnado, que aprende sobre el profesor (emociones, valores, personalidad) y de él (materia) sea intencional o no.

Por esta razón es primordial conocer que tan explícitos o implícitos son los contenidos, ya que si no se corre el riesgo de dejar el desarrollo personal, social y emocional del alumno en manos del profesor, directivos e instituciones de forma discrecional haciendo de las competencias de la inteligencia emocional currículo nulo, actitudes no planificadas y que por ende no explicitan las competencias de la inteligencia emocional.

Del conocimiento que tenga la comunidad escolar del currículo prescripto, oculto y nulo derivarán compromisos explícitos e implícitos por parte de los actores escolares en las guías de las normas de convivencia, así existiría un equilibrio de los conocimientos del marco racional con el emocional, ya que en definitiva las interacciones entre el profesor-contenidos-alumno y sus expresiones emocionales inciden en la socialización de las competencias de la inteligencia emocional en el alumnado y por ende en el proceso educativo.

3.3. Características, Funciones y Fuentes del Currículo.

3.3.1. Características y Funciones del Currículo.

Una de las características y funciones del currículo es normativizar lo que se enseña, cómo se realiza y cuándo se debe llevar a cabo dentro del proceso educativo, así mismo qué, cómo y cuándo evaluar a los alumnos, a los profesores y a la propia institución como medio social, cultural, político, económico e ideológico, donde se invierten recursos sociales, económicos esperando resultados.

Otra es considerar al currículo como una función reguladora y mediadora entre la cultura del conocimiento social, el contexto escolar, el profesorado y el educando. La sociedad y la política educativa orientan y determinan el currículo, controlan los resultados, los ideales del sistema y de cada nivel educativo, puesto que, el currículo es una herramienta del sistema político que sirve a la consecución del proyecto cultural determinado y regulado por el sistema político-social-administrativo y a sus intereses (Gimeno, 1998).

Gimeno (1998) considera al currículo como un objeto social, político e histórico-cultural, que debe ser considerado en el contexto y condiciones en el que se desarrolle. Las condiciones y decisiones en torno al currículo son dadas por la política curricular y los mecanismos administrativos, los cuales afectan la práctica educativa, las experiencias, la adquisición y dinámica intelectual e interacciones entre alumnos, profesores y contenidos. La racionalidad dominante en la práctica escolar es condicionada por la “política y los mecanismos administrativos que intervienen en la modelación del currículum dentro del sistema escolar”. (Gimeno, 1998: 128). La política curricular enmascara sus intenciones a través de la participación y consenso social, al hace referencia a los actores educativos directos (alumnado y profesorado) y a los indirectos (padres). La política interviene puesto que establece las prioridades del sistema educativo, determinadas por las ideologías del momento histórico. (Gimeno, 1998; Apple, 1986).

Otra característica y función del currículo en las instituciones educativas es la instauración del orden político administrativo que rige a la sociedad en general, a través de los enfoques teóricos sobre las cuales fue diseñado el currículo, las técnicas y metodología más efectiva para el desarrollo del currículo en el proceso

educativo, los propósitos que se deben alcanzar en determinado tiempo y con determinado conocimiento y las actividades, así se mantiene el orden ideológico que permea en una sociedad específica. El currículo no es pasivo, interviene en la jerarquización y distribución del conocimiento dentro de las instituciones escolares y es en la práctica docente donde toma causa y efecto, legitima y aprueba el conocimiento adquirido por los alumnos al evaluarlos. Estos conocimientos adquiridos dan significado a las situaciones que los alumnos enfrentan, internalizan, critican y reflexionan los principios y normas que rigen el sistema educativo, social, político y económico (Apple, 1986; Gimeno, 1998).

El currículo es una serie de significantes culturales e ideológicos que se quiera o no son introducidos legítimamente por medio del currículo y que con el paso del tiempo se han tomado como algo cotidiano, suministrado, establecido como verídico, estandarizado y uniformado, que ayuda a controlar, sistematizar y regular las instituciones, los agentes, sus interacciones (horarios), conocimientos de los actores escolares, reglas y normas que deben llevarse a cabo en las exigencias administrativas, como las evaluaciones.

El siguiente punto a tratar son las fuentes o informaciones sociales, filosóficas, psicológicas, epistemológicas y pedagógicas que se utilizan para diseñar el currículo, las cuales toman en cuenta el nivel escolar, la edad de los educandos, el espacio-contexto y tiempo histórico, cultural de las sociedades.

3.3.2. Fuentes del Currículo

3.3.2.1. Fuente Social.

Esta fuente permite determinar, transmitir y distribuir la cultura socialmente válida común, universal y relevante a cada cultura, (lenguaje, normas morales, sociales, valores, creencias, destrezas, competencias, significados y significantes) que debe asimilar el alumno, el conocimiento se socializa por medio de las interrelaciones personales.

El conocimiento promueve esquemas de pensamiento y comprensión de la realidad común entre las sociedades (Johnson, 1982), de modo que, la fuente

social es fundamental en la elaboración del diseño curricular, proporciona y sistematiza los contenidos culturales comunes y valiosos.

3.3.2.2. Fuente Filosófica.

Esta fuente contribuye al diseño del currículo al establecer los ideales educativos, el ideal de sociedad y el ideal de hombre psicológico, político, económico e ideológico, que se desea alcanzar por medio del proceso educativo (Hoyos 2004). La fuente filosófica responde a una idea determinada de modelo educativo, respondiendo a interrogantes como: “¿para qué el proceso docente educativo?” (Hoyos, 2004: 36), es decir para qué se diseña y para qué se aplica el currículo.

3.3.2.3. Fuente Psicológica.

Las teorías psicológicas del aprendizaje informan sobre las características de los procesos de los sujetos en su desarrollo, explica los orígenes psicológicos de los procesos de aprendizaje y los factores sociales que inciden en el desarrollo. Esta fuente expone las bases de la enseñanza, el aprendizaje, para el diseño del currículo (Coll, 2006).

Las teorías conductistas del aprendizaje fijan estructuras relacionadas con el estímulo respuesta, las respuestas son premiadas o castigadas si son erróneas a lo esperado. Las teorías mediacionales, se proponen conocer las estructuras y los procesos que se sitúan entre estímulo respuesta, que plantea el conductismo. Distinguiéndose tres sub-corrientes: teorías del aprendizaje social (aprendizaje por imitación, Lorenz), cognitivistas (aprendizaje modelado Bandura) y las del procesamiento de la información. Estas teorías tratan de integrar las aportaciones del conductismo, sin embargo pone gran interés en las introspecciones que cada sujeto incorpora y mediatiza el proceso entre estímulo respuesta (Hoyos, 2004).

El currículo basado desde las teorías conductistas son currículos cerrados prescritos e inalterables, por el énfasis que ponen en la consecución de los objetivos operativos de aprendizaje por parte del alumnado. Este tipo de currículo dominó hasta los años setenta; en este periodo surgen críticas y resistencias por parte de los teóricos de la psicología cognitiva. El currículo desde esta perspectiva se centra en los procesos de aprendizaje, se basan en el procesamiento de la

información, el alumno y el proceso de enseñanza es visto como dinámico y facilitador del aprendizaje.

De las teorías antes mencionadas surgieron nuevas propuestas como la teoría de la elaboración (Merril y Reigeluth), la teoría de la asimilación basada en los postulados del aprendizaje significativo (Mayer), el constructivismo (Piaget), aprendizaje significativo (Ausbel), aprendizaje por descubrimiento (Bruner). Constituyendo las bases del diseño curriculares y la enseñanza. El currículo basado en estas teorías pretenden favorecer el procesamiento de la información crear nuevos esquemas de conocimiento en los previos, realizando un aprendizaje comprensivo y significativo. Los teóricos que propugnan por un tipo de currículo basado en los procesos, critican fuertemente a las teorías que según ellos se preocupan por el producto final. El currículo basado en las teorías del proceso o en la experiencia práctica vinculan al currículo con todo aquello que se lleva a cabo en la aula escolar (Román, 2000; Coll, 2006).

3.3.2.4. Fuente Epistemológica.

Esta fuente contribuye al currículo con el conocimiento científico y validación de tal conocimiento para ser enseñado, separa los conocimientos fundamentales de los secundarios, forma las diferentes áreas y materias que componen al currículo. “teniendo en cuenta su valor, objetividad y el origen lógico de los procedimientos a través de los cuales se desarrolla y reproduce el conocimiento científico” (Hoyos, 2004: 41).

3.3.2.5. Fuente Pedagógica.

Se encarga de establecer las intervenciones que se realizan en la enseñanza. La fundamentación pedagógica responde a preguntas como: qué vale la pena aprender, cómo se consigue tal aprendizaje, cuándo hay que organizar los procesos didácticos, dónde y cómo desarrollarlas, también los procesos de evaluación (Proceso y resultado), selección y elaboración de los recursos didácticos. “conduciendo a una enseñanza planificada en niveles sucesivos de intervención” (Hoyos, 2004: 39,40).

“Un diseño curricular no surge de la nada-y mucho menos en el caso de la enseñanza obligatoria-, sino que

parte de una práctica pedagógica que aspira a transformar y mejorar. Para ello, aporta nuevos puntos de vista y ofrece alternativas, pero integra también las experiencias que han sido exitosas. Por otra parte, como proyecto educativo que es, el Diseño Curricular se contrasta en la práctica pedagógica y tiene que estar permanentemente abierto a las modificaciones y correcciones que se deriven de su contrastación (Coll, 2006: 34).

Resumiendo, el diseño curricular responde a unas finalidades socio-políticas, económicas e ideológicas, jerarquiza, sistematiza y regula los contenidos escolares, las actividades, los materiales, los objetivos que se tienen que alcanzar y llevar a cabo en el proceso educativo, donde la evaluación es el medio para encontrar los déficits que en la práctica pueden existir, también asegura que la acción educativa sea efectiva, permite introducir modificaciones que propicien el mejoramiento del currículo y la práctica del profesor.

Las fuentes social, filosófica, psicológica, epistemológica y pedagógica permiten agrupar, depurar, jerarquizar, distribuir y organizar el conocimiento dentro del currículo, para establecer en cada nivel educativo y grado escolar los objetivos, las metas e ideales de la educación, del hombre, y de la sociedad que se desea, las fuentes determinan qué, cuándo y cómo se va a enseñar, qué, cuándo y cómo se va a evaluar, el papel del profesor, del alumno y de la sociedad en general.

La falta de una explicitación de las competencias de la inteligencia emocional en el diseño curricular prescriptivo permite que se delegue la responsabilidad del desarrollo socio-emocional al profesor; los directivos e instituciones educativas delegan la educación emocional en psicólogos o pedagogos, y aun cuando algunos profesores asuman y visualicen la importancia de desarrollar las competencias de la inteligencia emocional en su práctica educativa se queda en el currículo oculto, si no es que en el nulo, ya que es difícil llevarla a cabo a la práctica si no existe una señalización en el currículo prescriptivo como objetivo educativo y parte del ideal de formación.

3.4. Funciones y Características más Relevantes del Diseño Curricular de Educación Primaria 1993.

El diseño curricular de educación primaria, establecido por la SEP en la reforma de 1993, establece los requisitos mínimos en la organización y establecimiento de los contenidos, propósitos e intenciones educativas de la educación primaria, regula la función político-administrativo en todos los centros educativos, constituye la organización de las áreas temáticas, los bloques de contenido, las orientaciones psicopedagógicas y didácticas curriculares. También establece las disposiciones de los tiempos por área y bloque de contenido, la normatividad de la labor del maestro.

La estructura del Plan y Programas de Estudio 1993 se concreta en seis grados, cada uno integrado por ocho asignaturas, español, matemáticas, ciencias naturales, historia, geografía, educación cívica, educación artística, y educación física. En cada una de las materias se describe el enfoque de las disciplinas, los propósitos son generales en cada una de las asignaturas, los contenidos se enfocan hacia los conceptos y procedimientos deja de lado las actitudes, en algunas están establecidas en el enfoque, pero en los programas no están concretados, ni en las actividades a realizar en la práctica educativa. Cada uno de los programas para los seis grados se divide en bloques de contenidos y éstos en ejes temáticos y actividades que se desarrollaran a lo largo del grado escolar. Los contenidos del diseño curricular de educación primaria 1993 se organizan en ejes temáticos por asignaturas que tienen continuidad durante los grados de primaria y para los que no son continuos se organizan de manera normal. Estos contenidos son secuenciados de lo más simple a lo más complejo.

Enfoque y estructura por asignatura.

El enfoque de la asignatura de español se centra en desarrollar capacidades de comunicación en la lengua hablada y escrita, integra contenidos y actividades individuales y grupales, permite reflexionar sobre la comunicación, la elección de técnicas y métodos para la comprensión de textos, reconoce las experiencias previas de los niños en relación con la lengua oral y escrita. El

esquema de la organización de los contenidos y actividades del programa de español en los seis grados es el siguiente: lengua hablada, lengua escrita, recreación literaria y reflexión sobre la lengua; enuncia los objetivos que se pretenden lograr a lo largo de los seis grados, se presentan en cada uno de estos, en conocimientos, habilidades y actitudes, se centra más a aspectos conceptuales y procedimentales. **El enfoque de la asignatura de matemáticas** se centra en desarrollar habilidades para resolver problemas con el razonamiento matemático. La organización de los contenidos del programa de matemáticas en los seis grados es el siguiente: los números, sus relaciones y sus operaciones, la medición, la geometría, los procesos de cambio, el tratamiento de la información, la predicción y el azar; los objetivos que se pretenden lograr a lo largo de los seis grados en esta asignatura se presentan al principio del programa y no dentro de cada grado, estos se relacionan con contenidos y actividades de corte conceptual.

El enfoque de la asignatura de ciencias naturales se centra en formar a los alumnos para que adquieran conocimientos, capacidades, actitudes y valores, para estimular la capacidad de observar, preguntar y plantear explicaciones sencillas sobre el entorno social, natural y personal. La organización de los contenidos del programa de ciencias naturales en los seis grados es el siguiente: los seres vivos, el cuerpo humano y la salud, el ambiente y su protección, la materia, energía y cambio, ciencia, tecnología y sociedad, en cada grado los contenidos se organizan en unidades de aprendizaje; los objetivos que se pretenden lograr a lo largo de los seis grados en la asignatura se presentan como principios orientadores generales de formación y práctica de actitudes y habilidades científicas para reconocer e identificar la tecnología en su entorno, valorar la salud e higiene y el medio ambiente; al igual las actividades se relacionan con los principios antes mencionados. **El enfoque de la asignatura de historia**, se centra en desarrollar valores éticos personales, convivencia social y nacional; los contenidos están organizados de manera progresiva, desde lo que el alumno conoce (cambios en él, la familia, la comunidad, su municipio) para llegar a contenidos más complejos (historia de México, del mundo), ordena el conocimiento y los cambios políticos, económicos, sociales. Los objetivos y actividades que se

pretenden lograr y llevar a lo largo de los seis grados en la asignatura están presentados dentro del enfoque agrupado en cuatro bloques en primero y segundo grado se centran a la noción de cambio en su vida, tercer grado nociones de historia y geografía ubicación espacial de acontecimientos, en cuarto grado ubicación temporal y espacial de hechos históricos nacionales, en quinto y sexto hechos históricos, geográficos más complejos.

El enfoque de la asignatura de geografía se centra en desarrollar conocimientos, actitudes y valores en pro del medio geográfico. Los contenidos tienen la misma estructura que los de la asignatura de historia, se comienzan de lo más sencillo y cercano al niño y posteriormente conforme avanza en los grados la complejidad de los contenidos aumenta. Los objetivos y actividades se presentan dentro del enfoque de forma general para los seis grados de lo más sencillo y cercano a lo más complejo, sin embargo aun cuando en el enfoque los contenidos, objetivos y actividades se describen en conceptos procedimientos y actitudes, estos se dispersan en los temas. **El enfoque de la asignatura de educación cívica** se centra en desarrollar conocimientos y comprensión de las normas que rigen la vida en sociedad, a través de conocer las leyes institucionales, nacionales e internacionales. Los objetivos están presentados en el marco de lo que se establece desde la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Los contenidos se organizados en cuatro aspectos: formación de valores, conocimiento y comprensión de los derechos y deberes, conocimientos de las instituciones y de los rasgos y fortalecimiento de la identidad nacional, presentados en conocimientos, valores, habilidades y actitudes, sin embargo en cada uno de los programas por grado las intenciones van desapareciendo, y actividades que se describen se relacionan con el trabajo en grupo.

El enfoque de la asignatura de educación artística se centra en desarrollar la afición y capacidad de apreciación, expresión y formación en las manifestaciones artísticas dentro y fuera de la institución escolar, sin ajustarse a contenidos obligados ni a secuencias preestablecidas, aspira a ser un enfoque flexible, permitiendo al profesor decidir su práctica. El esquema de la organización de los contenidos y actividades (están adaptadas a los distintos momentos del

desarrollo de los niños) del programa en los seis grados es el siguiente: expresión y apreciación musical, danza y expresión corporal, expresión y apreciación plástica; contenidos, actividades y objetivos están complementados en cada uno de los temas que se presentan en cada grado, aun cuando existen unos propósitos generales para toda la asignatura en los seis grados. ***El enfoque de la asignatura de educación física*** se centra en desarrollar el crecimiento sano del organismo, así como la integración de la personalidad de los alumnos, aspira a ser un enfoque flexible, permitiendo al profesor decidir su práctica. El esquema de la organización de los contenidos del programa en los seis grados es el siguiente: desarrollo perceptivo-motriz, desarrollo de las capacidades físicas, formación deportiva básica, y protección de la salud. Las actividades (están adaptadas a los distintos momentos del desarrollo de los niños) los objetivos están incluidos en los contenidos, aun cuando existen unos propósitos generales para toda la asignatura en los seis grados.

El diseño curricular 1993 constituye una herramienta o instrumento social útil para la acción educativa, proporciona al profesor la información sobre qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar, orienta la ordenación y secuenciación de la enseñanza de los contenidos y propósitos, estructura de forma adecuada y a tiempo las actividades de la práctica educativa.

El currículo educativo se concreta en diferentes niveles, los programas y las programaciones de aula, en cada uno de estos se toman diferentes decisiones, actuaciones e intenciones socio-políticas. Coll (2006: 65) plantea que todas las intenciones y complejidades del diseño curricular se concretan en tres niveles: “el político (Afirmaciones de principio sobre las funciones del sistema educativo recogidas en la constitución y en las leyes que la desarrollan y las finalidades del sistema educativo que competen al conjunto de la enseñanza obligatoria), el de centro educativo (capacidades que el alumno debe haber adquirido en cada una de las áreas curriculares al finalizar el ciclo correspondiente de la enseñanza obligatoria, bloques de contenido seleccionados en cada una de las áreas curriculares , tipo y grado de aprendizaje en relación con cada bloque de contenido)

y el de aula (unidades elementales de contenido y tipo y grado de aprendizaje en relación con cada unidad elemental de contenido)”.

Los propósitos curriculares asientan las bases para desplegar las capacidades que conforman la integridad del desarrollo integral de los alumnos y las personas en general, la cognitiva, la afectiva, la personal, social y motriz. Desde la perspectiva de la teoría cognitiva reflejados en el currículo educativo organiza los contenidos de aprendizaje en actitudes, conceptos y procedimientos, considerados en todas las áreas del proceso de la práctica educativa, orienta las estrategias metodológicas para enseñar y evaluar. Las áreas y contenidos temáticos se seleccionan teniendo por referencia al conjunto del entramado cultural y de los contenidos significativos que se seleccionan gracias a la relevancia social que establecen las diferentes fuentes del currículo sobre todo la epistemológica, determinan los principios de aprendizaje y formas de enseñanza adecuadas a cada uno de los ejes temáticos que reflejan los valores, las normas, las aptitudes, los principios, los hechos, los procedimientos y los conceptos socio-culturales relevantes para la sociedad, que son enseñados en las escuelas (Coll, 2006; Zabalza, 2004).

3.5. Funciones y Características más Relevantes del Diseño Curricular de Educación Primaria 2009.

El actual diseño curricular de educación primaria 2009 propuesto por la SEP y en etapa de prueba que se tiene previsto que entre en vigencia en todas las instituciones para el ciclo escolar 2011-2012. El Plan de Estudios 2009² sienta las bases para la organización, establecimiento y realización de los contenidos, propósitos, actividades e intenciones educativas como parte de la Reforma Integral de Educación Básica a nivel nacional. En el Plan de Estudio 2009 se representan, interpretan y definen las finalidades educativas requeridas por la sociedad cada vez más compleja por el avance científico, tecnológico y cultural.

La estructura del actual Plan de Estudio 2009 fue diseñado bajo cinco campos formativos: *lenguaje y comunicación*, en este campo entra la asignatura de español y la asignatura estatal de una lengua adicional; *pensamiento matemático* se ubica la asignatura de matemáticas; el siguiente campo es *exploración y comprensión del mundo natural y social* (introduce temas relacionados con la tecnología), se encuentran las asignaturas de ciencias naturales, geografía e historia y por ultimo pero no menos importante el campo de *desarrollo personal y para la convivencia* están ubicadas las siguientes asignatura formación cívica y ética, educación física y educación artística. También encontramos la descripción de los enfoques y contenidos por asignatura y grado, los propósitos están expuestos en cada asignatura y grado; contienen una explicación de cómo se organizan y jerarquizan la complejidad de los contenidos; se especifican las orientaciones didácticas y los aprendizajes esperados al termino de cada contenido, asignatura y grado escolar. Los cinco campos formativos se articulan con el nivel de educación preescolar y el nivel de educación secundaria, a través de los enfoques, propósitos y contenidos que promueve la educación básica.

El nuevo Plan de Estudio 2009 también fue diseñado bajo el enfoque de cinco competencias para la vida, estas son: para el aprendizaje permanente, para el manejo de la información, para el manejo de situaciones, para la convivencia y para la vida en sociedad.

²Nombre oficial del nuevo diseño curricular

El Plan de Estudios 2009 contienen los propósitos generales de la asignatura, propósitos por ciclo que se agrupa en tres ciclos cada uno incluye dos grados, el enfoque y los fundamentos sobre los que se estructura cada una de las materias, los contenidos, las actividades, las evaluaciones, y las orientaciones didácticas generales sobre el papel del docente y el alumno en el proceso educativo. Los contenidos se organizan en conceptos, procedimientos y actitudes, incluyendo en cada uno los ejes temáticos las cinco competencias para la vida, presenta también la planificación de las actividades diarias, los recursos didácticos y las orientaciones para la evaluación.

Enfoque y estructura por asignatura.

El enfoque de la asignatura de español se centra en desarrollar reconocer y aprovechar los aprendizajes que los niños han realizado alrededor del lenguaje (tanto oral como escrito) y llevarlos a incrementar sus posibilidades comunicativas, ya que es la necesidad de comprender e integrarse al entorno social lo que lleva a ensanchar los horizontes lingüísticos y comunicativos de los individuos. La organización de los contenidos (lenguaje oral, escrito) del programa de español en los seis grados se divide en cinco bloques cada uno estudiado a partir de tres ámbitos (de estudio, de la literatura y participación comunitaria y familiar). Las actividades son permanentes para todos los grados (conceptuales, procedimentales y actitudinales), cada bloque de contenido describe las actividades; los propósitos generales para toda la asignatura de español en los seis grados y propósitos específicos para cada grado. Los contenidos, actividades y propósitos agrupan los tres tipos, sin embargo se centran a los procedimentales. **El enfoque de la asignatura de matemáticas** se centra en desarrollar el interés de los alumnos, que reflexionen para encontrar diferentes formas de resolver los problemas y formular argumentos que validen los resultados, su construcción amerita procesos de estudio más o menos largos, que van de lo informal a lo convencional, tanto en términos de lenguaje, como de representaciones y procedimientos. La actividad intelectual fundamental en estos procesos se apoya más en el razonamiento que en la memorización. La organización de los contenidos en tres ejes temáticos (conceptos y procedimientos) para los seis

grados son sentido numérico y pensamiento algebraico, forma, espacio y medida, y manejo de la información. Los propósitos y actividades están presentes en cada uno de los contenidos, divididos en bloques cada uno y en cada grado están presentes propósitos específicos. Competencias relacionadas con esta asignatura manejo de la información, resolución de problemas, comunicación.

El enfoque de la asignatura de ciencias naturales se centra en desarrollar formas de interpretar, representar para integrar elementos para establecer inferencias, descripciones y explicaciones científicas, relacionándolos con los enfoques constructivistas y de desarrollo de competencias. Los propósitos se integran en tres ciclos que incluyen los seis grados (conocimientos, habilidades y actitudes) de menor a mayor complejidad, en cada grado se establecen los propósitos generales. Los contenidos se organizan en tres ciclos donde se incluyen los seis grados, estos contenidos se estructuran en seis ámbitos y cada uno corresponde a un bloque (seis bloques) la vida, el ambiente y la salud, los materiales, el cambio y las interacciones, el conocimiento científico y la tecnología, los contenidos presentados se relacionan con el desarrollo de habilidades para la construcción del pensamiento científico, para la comunicación y metacognitivas. Las actividades están relacionadas para el desarrollo de estas habilidades con características procedimentales y actitudinales. La asignatura se relaciona con las cinco competencias para la vida. **El enfoque de la asignatura de historia** se centra en una historia explicativa que privilegie la reflexión crítica y las interrelaciones en los acontecimientos. Desde esta perspectiva la historia contribuye a la adquisición y fortalecimiento de valores y a la afirmación de la identidad nacional en los alumnos; además aporta conocimiento histórico que permite entender y analizar el presente, así como planear el futuro. Así, el alumno se aproxima a la comprensión de la realidad y se ubica como parte de ella, como sujeto histórico. Enseñar historia de esta forma permite hacer del aprendizaje un proceso de construcción permanente tanto personal como social. Los contenidos se estructuran en bloques, empiezan de lo más sencillo a lo más complejo. Los propósitos son explicitados en cada uno de los grados así como las actividades. Las competencias implicadas en la asignatura son comprensión del tiempo y del

espacio histórico, manejo de información, y formación de la consciencia histórica para la convivencia.

El enfoque de la asignatura de geografía se centra en desarrollar nociones geográficas del entorno inmediato del alumno gradualmente el conocimiento aumenta su complejidad. La organización de contenidos se estructuran en cinco ejes temáticos: espacio geográfico y mapas, recursos naturales, población y cultura, economía y sociedad, y geografía para la vida (conceptos, habilidades y actitudes que implican el desarrollo de competencias). Los propósitos son especificados agrupados en tres ciclos agrupa a los seis grados (generales), y cada bloque de contenido expone los propósitos (propósitos específicos), basados en conceptos, procedimientos y actitudes. Las actividades aparecen como sugerencias didácticas para desarrollar cada uno de los bloques y ejes de contenidos. La asignatura de geografía desarrolla competencias geográficas relacionadas con conocer y valorar el medio físico, social y cultural, la diversidad poblacional y natural, manejo de información geográfica y social. **El enfoque de la asignatura de educación formación cívica y ética** se centra en el fortalecimiento de la convivencia democrática y de las condiciones que favorecen el ejercicio de los derechos humanos, formación con un carácter integral. Los contenidos se organizan en cinco unidades temáticas que desarrollan competencias cívicas y éticas (conocimiento, valoración y cuidado de sí mismo, autorregulación y ejercicio responsable de la libertad, respeto y aprecio de la vida, sentido de pertenencia a la comunidad, la nación y la humanidad, manejo y resolución de conflictos, participación social y política, apego a la legalidad y sentido de justicia, comprensión y aprecio por la democracia), estrechamente relacionadas con las competencias de la inteligencia emocional. Los propósitos se exponen en cada uno de los ejes de contenido de cada uno de los grados escolares, fortaleciendo una o dos competencias, al igual que las actividades, se enfocan a contenidos, procedimientos y actitudes, sobre todo la asignatura trabaja con las actitudes.

El enfoque de la asignatura de educación artística se centra en la expresión de emociones, ideas y conceptos, percibir y apreciar las diferentes

manifestaciones artísticas, además de ser capaz de usar el lenguaje artístico como una posibilidad más de comunicación y conocimiento, gusto y disfrute por la producción, la creación y la comunicación de ideas y sentimientos, o por el contrario, el rechazo y la apatía. Los contenidos se enfocan en conceptos, procedimientos y actitudes, en cuatro disciplinas artes visuales, música, teatro y expresión corporal y danza enseñados en cada uno de los seis grados, estructurado en temas por grado. Los propósitos se exponen en cada uno de los seis grados, al igual que las actividades, tanto los propósitos como las actividades son de corte conceptual, procedimental y actitudinal. Las competencias que desarrolla son percepción estética, abstracción interpretativa y comunicación creativa. **El enfoque de la asignatura de educación física** se centra en estimular las experiencias de los alumnos, sus acciones y conductas motrices expresadas mediante formas intencionadas de movimiento, trabaja con las experiencias motrices de los niños, con sus gustos, motivaciones, aficiones y necesidades de movimiento, canalizadas tanto en los patios y áreas definidas en cada escuela primaria del país, como en todas las actividades de su vida cotidiana. Los contenidos se organizan en cinco bloques, seis en cada uno de los grados, de corte conceptual, procedimental y actitudinal, los propósitos están expuestos en cada uno de los bloques en cada grado. Las actividades y propósitos también están enfocados a contenidos de corte conceptual, procedimental y actitudinal. Las habilidades que desarrolla son las siguientes la corporeidad como manifestación global de la persona, expresión, destrezas motrices, control de la motricidad para el desarrollo de la acción creativa en cada uno de los grados.

El nuevo Plan de Estudios 2009 enfatiza el desarrollo de competencias, una competencia en el diseño curricular es entendida como “un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes). En otras palabras, la manifestación de una competencia revela la puesta en juego de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para el logro de propósitos en contextos y situaciones diversas” (Plan, 2009: 36).

En el Plan de Estudios 2009 las competencias para el aprendizaje permanente implica la posibilidad de auto-aprendizaje, moviliza los conocimientos adquiridos a lo largo de la vida; competencia para el manejo de la información se relacionan con la búsqueda, identificación, evaluación, selección y sistematización, utilizar y compartir información en diferentes contextos; las siguientes competencias se relacionan directamente con lo que es la inteligencia emocional, sin que sea definida en el Plan de Estudios 2009 con este nombre: competencia para el manejo de situaciones, competencias para la convivencia y competencias para la vida en sociedad, estas tres competencias implican organizar y diseñar proyectos de vida tomando en consideración diversos aspectos económicos, académicos y afectivos, tener iniciativa, propiciar cambios y afrontar los que se presenten, alternativas para la resolución de problemas, y manejar el fracaso, la desilusión, relacionarse armónicamente con otros y con la naturaleza, manejar armónicamente las relaciones personales y emocionales, capacidad para decidir y actuar con juicio crítico frente a los valores y las normas sociales y culturales, participar tomando en cuenta las implicaciones sociales, promover el desarrollo de las comunidades, respeto ante la diversidad sociocultural (Plan, 2009: 36-37).

Estas cinco competencias son el eje vertebrado del diseño curricular, son las intenciones educativas consideradas en el currículo que constituyen el eje alrededor del cual se organizan los demás componentes del sistema educativo “- formación inicial y permanente del profesorado, organización de los centros, confección de materiales didácticos, etc.-”(Coll, 2006: 21).

El diseño curricular 2009 define el Currículo como: “conjunto de contenidos, ordenado en función de una particular concepción de enseñanza, que incluye orientaciones o sugerencias didácticas y criterios de evaluación, con la finalidad de promover el desarrollo y el aprendizaje de los alumnos. Para ello, el currículo debe ser congruente con los procesos de desarrollo y de aprendizaje de los niños y los adolescentes, pertinente a las necesidades educativas de los alumnos, relevante a las demandas y necesidades sociales” (Plan, 2009: 36-37).

Puede distinguirse en el diseño curricular 2009 a diferencia del diseño curricular 1993, características distintivas entre uno y otro, se expone una

concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje en el Plan de Estudios 2009, flexible y abierto. El alumno y el profesor tienen la oportunidad de interactuar dinámicamente, entre ellos y con los contenidos. Desde esta línea, puedo decir que se abre la posibilidad de que los profesores adapten el currículo a los diversos contextos y situaciones socio-emocionales con las que se enfrenten en las instituciones escolares. Optando quizá por un modelo abierto y flexible recordando los planteamientos de Stenhouse (1998), el profesor es un sujeto dinámico, con autonomía, investigador y crítico de su propia práctica y por tanto innovador del cambio.

Desde la teoría constructivista la “finalidad última de la intervención pedagógica consiste en desarrollar en el alumno la capacidad de realizar aprendizajes significativos por sí mismo en una amplia gama de situaciones y circunstancias. Es pertinente comentar que esta teoría sirve fundamentalmente como orientación para la toma de decisiones y no como prescripción de soluciones concretas” (Coll, 1991: 133). Ciertamente podemos ver que en el diseño curricular 2009 existe una flexibilidad mayor, una concreción y articulación entre los tres niveles educativos que conforman la educación básica obligatoria, una mayor responsabilidad y apertura en la toma de decisiones del profesorado en cuanto al proceso enseñanza-aprendizaje, las actividades y la evaluación, un asentamiento concreto y explícito de las intenciones educativas en este nivel que en el diseño curricular de 1993.

El matiz constructivista del diseño curricular 2009 concibe el desarrollo como un equilibrio armónico entre las distintas dimensiones de la persona. Las intenciones en el diseño curricular 2009 basadas en las competencias para la vida apuntan al desarrollo de las diferentes capacidades que conforman el desarrollo de una persona cognitivas, motrices, equilibrio personal, inserción, actuación socio-emocional. La organización y secuenciación de los contenidos también responden a determinados principios del aprendizaje significativo. Los contenidos refieren aspectos de la realidad hechos, conceptos, principios, procedimientos, normas, valores y actitudes, además del criterio de funcionalidad del aprendizaje que debe tener para el alumnado. La flexibilidad y la apertura que tiene el diseño curricular

2009, abre la posibilidad de incorporar y adaptar el currículo al aprendizaje sostenido y eficiente.

El Diseño Curricular 2009 responde a lo que Coll (2006) clasifica como niveles de concreción del currículo.

El primer nivel –Diseño Curricular Base- se especifican los objetivos generales, las áreas curriculares, los bloques de contenidos-conceptos, procedimientos, actitudes y valores-, los objetivos terminales referidos a las categorías señaladas-criterios de evaluación que implica el tipo y grado de aprendizaje- y las orientaciones metodológicas. En este nivel queda señalado el qué y cómo enseñar y el qué evaluar. El segundo nivel de-Proyecto Curricular de Centro-, la responsabilidad recae en el equipo de profesores que debe contextualizar y secuenciar los objetivos generales de la etapa, secuenciar y ordenar los contenidos, seleccionar las opciones metodológicas, procedimientos de evaluación y las medidas individuales de intervención. En el tercer nivel- Programaciones Didácticas-, se consideran las características del grupo para concretar las propuestas planteadas en los dos niveles anteriores, los objetivos terminales de área se traducen en objetivos didácticos de nivel y los bloques de contenido en unidades didácticas (Coll, 2006).

En suma, el currículo es visto y practicado desde los profesores como el contenido que debe enseñar, para los alumnos son conocimientos que debe aprender, para lo político-administrativo es una forma de controlar, sistematizar y recrear la cultura de una sociedad determinada. Dentro del currículo prescriptivo u oficial se relacionan el currículo oculto, nulo o ausente, entre otros, sus aprendizajes como roles de género o conflictos socio-emocionales que son interiorizados y practicados en la escuela que se enseñan inconscientemente no se reflexionan, dado que están establecido socialmente dentro de la dinámica escolar, Los diseños curriculares 1993 y 2009 responden a unas finalidades político-administrativas, ideales sociales, filosóficos, epistemológicos y psicopedagógicos. El diseño curricular 1993 no incluye las competencias socio-emocionales explícitas. El diseño curricular 2009 presenta un enfoque de competencias socio-emocionales teóricamente, ofreciendo una guía adecuada hacia una educación emocional.

CAPÍTULO 4.

Educación Emocional: Inteligencia Emocional en la Escuela Integración a través del currículo.

4.1. Introducción.	116
4.2. Educar a la Emoción o Educar desde la Emoción.	117
4.3. ¿Qué es la Educación Emocional?	122
4.4. Programas, Procedimientos y Contenidos de la Educación Emocional.	128

4.1. Introducción.

En el presente capítulo hablaré de la importancia y necesidad que tiene la introducción de las competencias de la inteligencia emocional en el proceso educativo para educar la vida emocional con la denominada educación emocional, que ante los desequilibrios socio-emocionales una de las mejores opciones es la prevención, enseñanza y aprendizaje en los sujetos a temprana edad antes de que surjan las problemáticas, la prevención puede iniciarse desde el sistema escolar a través de una educación emocional. Educar la emocionalidad es una necesidad por los altos índices de violencia, intolerancia, discriminación con uno mismo y con los demás. Educar a la emoción significa centrar la atención y desarrollar las competencias sociales, emocionales y cognitivas, para que ante las inestabilidades a las que nos enfrentamos día a día en nuestra vida cotidiana en la familia, en el trabajo, en el esparcimiento recreativo o en la escuela tengamos las habilidades para saber afrontarlas, pero sobre todo evitarlas de una manera óptima y sin perjudicar nuestra estabilidad socio-emocional ni cognitiva. Para esto la Educación Emocional que se desarrollo con mayor relevancia desde la aparición y divulgación de la inteligencia emocional en diferentes países, pero sobre todo en España, es una intervención psicopedagógica que enseña, previene y en su caso corrige las problemáticas socio-emocionales-cognitivas desde el currículo en el contexto escolar teórica y práctica para desarrollar la personalidad integral del alumno. No es desconocido que han existido y existen programas que se preocupan por los problemas emocionales unos enfocados solamente al área social y otros al emocional, con diferentes procesos que son utilizados por estos (modelado, ensayo conductual o entrenamiento auto-instruccional) algunos de los programas los presento en este capítulo, sin embargo es gracias a la Educación Emocional como modelo curricular que estos programas han pasado del simple adiestramiento de la afectividad a la educación emocional desde el proceso educativo teórico-práctico sobre todo los programas de educación emocional generados por el GROPE (Grupo de Recerca en Orientación Psicopedagógica) dirigido por Bisquerra (20001) en la Universidad de Barcelona.

4.2. Educar a la Emoción o Educar desde la Emoción.

La educación de las emociones o alfabetización emocional vino a revalorizarse gracias a la introducción del concepto de inteligencia emocional de Salovey y Mayer (1990) y a la mayor divulgación por la obra de Goleman (1995), destaca la importancia de la dimensión emocional en cada una de las potencialidades del desarrollo del ser humano. La necesidad de educar la dimensión emocional se sustenta en diferentes razones, la más difundida es la de prevenir los trastornos de ansiedad, depresión, comportamientos antisociales en todas sus manifestaciones. La mayoría de los desequilibrios socio-emocionales se deben a una incapacidad del sistema emocional (sistema límbico), para relacionarse, expresarse emocionalmente, adaptarse a las exigencias y condiciones personales, de los contextos escolares, familiares, recreativos y laborales. Datos como que el “12 a 20 por ciento de la población de 18 a 65 años de edad -más de 10 millones de individuos- están deprimidos o sufrirán algún episodio de este tipo en algún momento de su vida observando una consecuente disminución de sus capacidades físicas, emocionales e intelectuales” (Poy, 2007), aumenta también el maltrato intrafamiliar, la violencia en las escuelas y en los medios de comunicación, éstos y otros aspectos han desplazado el interés al ámbito emocional que da cuenta de la satisfacción o insatisfacción con la vida, y que tiene más que ver con las actitudes y aptitudes socio-emocionales frente a ella que con los bienes y recursos con que se viva.

Educación de las emociones va más allá de un enfoque preventivo, es una intervención psicopedagógica que atiende una de las áreas fundamentales de la personalidad del niño, la cual es mediadora y se relaciona con las interacciones sociales y cognitivas. Educar a la emoción se trata de que los niños aprehendan, utilicen y recurran a su vida emocional de forma óptima bajo diferentes circunstancias positivas y/o negativas, que se auto-conozcan, auto-controlen, se motiven, reconozcan y manejen relaciones interpersonales e intrapersonales. En varias investigaciones realizadas con grupos escolares (Goleman, 1995; Shapiro, 2000; Bisquerra, 2001; Zaccagnini, 2004; Cohen, 2005, Elías, 2000), identifican ciertas características singulares de niños exitosos escolarmente y en su vida fuera

de la escuela, eran empáticos, comunicativos, cooperativos, tenían buen humor, eran líderes capaces de auto-motivarse, amistosos, retardaban sus impulsos para alcanzar sus objetivos, eran más confiados que los otros niños, tenían más éxito socialmente; al contrario de los niños que carecían de estas habilidades; los factores que distinguían a los niños exitosos de los otros fueron las competencias emocionales, estas fueron pieza clave en las relaciones socio-emocionales que entablaban en el contexto escolar con el profesor, sus iguales y las tareas académicas.

Sin embargo, la educación de la vida emocional de los niños es uno de los ámbitos que menos ha recibido atención en el diseño de los currículos y aun menos en la práctica docente, siendo que el aspecto emocional tiene igual o mayor repercusión y relevancia en el éxito escolar. El papel que juega el estado emocional del alumno en el proceso educativo es sumamente importante, si consideramos que el niño le atribuye a los objetos, sucesos y personas significados al relacionarlos con ciertas emociones provocadas por éstos en el pasado y en el presente, representará para el alumno el gusto por la materia, por el profesor y por la escuela, en el clima escolar el alumno relaciona a los contenidos enseñados con la relación producida emocionalmente con el profesor y/o con el tema expuesto, es decir el profesor le puede o no agrandar al alumno pero le puede cautivar la forma en que le enseña o viceversa (Iglesias, 2004). Tanto la familia como la escuela deben ser entendidas como espacios de formación e información de relaciones socio-emocionales que se dan de forma bidireccionales.

Recientes estudios desde la neurociencia, la psicología, y la educación, señalan que la falta del desarrollo de competencias de la inteligencia emocional puede contribuir a problemas intrapersonales e interpersonales, esto se puede reflejar en actitudes como la violencia física y psicológica de unos hacia otros, exclusión de los alumnos en la escuela, en los juegos o en los equipos de trabajo, no pueden resolver conflictos, poca tolerancia al fracaso escolar, tristeza, entre otras situaciones, que repercuten en sus relaciones sociales, abandono familiar, laboral y escolar. Investigaciones experimentales con grupos a quienes se les enseñan y desarrollan las competencias emocionales se observa una notoria

mejoría en su rendimiento académico, en la formación de redes de amistad, se les observa con mejor humor y más concentrados. Por tal motivo se ha considerado promover e integrar la educación emocional como parte del diseño curricular, para educar la emocionalidad de los alumnos con las competencias emocionales tales como: autoconciencia, autocontrol de uno mismo; empatía y desarrollo de relaciones con los demás para la vida socio-emocional. Vincular la enseñanza de contenidos como geografía, historia, español o matemáticas con las competencias emocionales antes mencionadas, para prevenir los desequilibrios socio-emocionales-cognitivos (Güell, 2000; Iglesias, 2004; Adam, 2003).

Desde el sistema educativo se ha hablado mucho de una educación que enseñe, desarrolle y optimice de manera integral y armónica las competencias del área cognitiva, emocional, social y ética del alumnado. No obstante, desde los diseños curriculares el proceso educativo se ha limitado y centrado en los aspectos cognitivos como aprender a escribir, a leer, o a sumar, conocimientos que son básicos y relevantes, pero deja fuera aspectos importantes del desarrollo psicológico-socio-emocional, en consecuencia se observa dificultades de aprendizaje, índices elevados de bajo rendimiento, estrés y ansiedad ante los exámenes o exposiciones frente a grupo, falta de motivación y tolerancia ante los fracasos, antipatía con sus iguales, profesores, personas en general, y otros muchos aspectos relacionados con la deserción escolar, que provocan desequilibrios emocionales, concernientes con la falta de conocimiento, control, auto-motivación, reconocimiento y manejo de la vida emocional propia y de los demás (Maya, 2003).

Recordemos que el entorno familiar al igual que el escolar es un sistema de interacciones y socializaciones socio-emocionales-cognitivos bidireccionales al que se enfrenta el niño, sus iguales y el profesor. Indudablemente uno de los contextos más favorables para educar la emocionalidad del niño es la escuela, gracias a los diferentes climas emocionales que se propician dentro del aula y en toda la institución escolar inciden en los procesos de aprendizaje. Profesores y alumnos tienen que recibir una educación emocional, porque muchos de los casos de dificultades y/o bloqueos de aprendizaje en las escuelas no se tratan de problemas

neurológicos sino emocionales. La participación del profesor en la educación de las emociones es imprescindible, ya que el profesor influye en la disposición para aprender del alumno, el profesor propicia el clima adecuado de confianza y respeto, fomenta las interacciones entre los alumnos y él mismo con ellos, desarrollan la dinámica del grupo, crean actitudes, normas, creencias, lenguajes y complicidad entre los actores educativos (Valles y Valles, 2000; Adam, 2003), los planes, programas de estudio tienen una carga político-administrativo e ideológico, con enfoques, propósitos e ideales, en los que entra un modelo de sociedad, educación, alumno y profesor; por lo que educar a la emoción no puede separarse de educar desde la emoción, es decir preparar al profesorado que enseñará al alumnado.

Muchos programas de desarrollo de habilidades socio-emocionales ya existentes y otros que han aparecido gracias al auge de la inteligencia emocional se han propuesto encontrar la solución para el desequilibrio emocional de las personas auto-nombrándose alfabetización emocional o educación emocional, no obstante cada programa tiene intereses particulares, unos se centran en trabajar problemas cognitivos, conductuales, otros enseñan a resolver conflictos, a tomar decisiones, afrontar conflictos o acontecimientos estresantes, otros más promueven el desarrollo de habilidades como reconocer, regular emociones, entablar relaciones sociales positivas; los procedimientos recurrentes son el modelado, la observación de conductas, el refuerzo de conductas y la reestructuración cognitiva, los programas son generalizados a diferentes contextos, sin tener en cuenta que los contextos, los sujetos y las instituciones escolares son diferentes (Bisquerra, 2001; Álvarez, 2001; Valles, 2000).

Otros programas para educar las emociones son realizados específicamente para enseñar, desarrollar y perfeccionar las competencias de la inteligencia emocional, con el nombre de educación emocional. Los programas mezclan competencias sociales, emocionales y cognitivas (razonamiento emocional). Los programas enseñan cuándo, cómo, porqué, dónde, y qué emociones utilizar. Bisquerra (2001) ofrece varias opciones para educar las emociones desde el proceso educativo y/o fuera del contexto educativo son las siguientes: la orientación

ocasional se trata de que el personal docente aproveche la ocasión del momento para impartir contenidos relativos a la educación emocional; programas en paralelo son acciones que se realizan al margen de las diversas materias curriculares; asignaturas optativas los centros educativos pueden ofertar asignaturas sobre temas relacionados con la educación emocional; acción tutorial El Plan de Acción Tutorial (PAT) debería ser el instrumento dinamizador de la educación emocional; integración curricular los contenidos de la educación emocional se pueden integrar de forma transversal a lo largo de las diversas materias académicas y a lo largo de todos los niveles educativos; integración curricular interdisciplinaria es un paso más a partir de la integración curricular; sistemas de Programas Integrados (SPI) se trata de interrelacionar programas diversos.

Tan importante es aprender a hacer y conocer como a convivir y a ser. Aprender a conocernos, a interrelacionarnos, a comunicarnos, a expresarnos. Educarnos emocionalmente como práctica concreta cotidiana es necesaria en las sociedades actuales debido a las constantes alteraciones emocionales que se viven. Integrar la educación de la emoción dentro del desarrollo integral desde la intervención psicopedagógico en el proceso educativo como se menciono líneas atrás es de carácter preventivo o transversal para resolver los asaltos emocionales tanto de las emociones positivas y negativas, con estrategias para desarrollar las competencias emocionales de autocontrol, empatía, comunicación, organización de grupos y asociaciones sociales, son aspectos que se requieren en esta sociedad cada vez más competitiva y compleja. Al integrar dentro del currículo y la práctica docente la enseñanza de las competencias de la inteligencia emocional habrá un equilibrio en los aprendizajes cognitivos-socio-emocionales.

En suma, la educación de la emocionalidad desde el ámbito educativo es una parte esencial en el proceso enseñanza-aprendizaje para desarrollar, enfatizar o adquirir las competencias sociales y emocionales, optimizando las habilidades de los alumnos en su vida académica y personal. Al educar la emoción se persigue que los alumnos conscientes de sus emociones las controlen, las comuniquen, las apliquen, las interioricen y utilicen en diferentes contextos.

4.3. ¿Qué es la Educación Emocional?

En la última década se ha establecido con base en investigaciones la relevante participación de las emociones en el proceso de enseñanza-aprendizaje; las emociones son evaluaciones de la forma en que se concibe el mundo intrapersonal e interpersonal, las evaluaciones emocionales se desarrollan y aprenden desde la niñez, mejoradas en las interrelaciones con los otros en diferentes contextos o por el contrario incapacidad de que sus emociones y relaciones sociales se desarrollen. Es a través de las relaciones satisfactorias y armónicas entre el niño y su familia, el profesor-alumno y el alumno-alumno que se puede obtener un equilibrio en la vida socio-emocional la cual va a proporcionar el bienestar personal y social (Bisquerra, 2001, Álvarez, 2001). Goleman (1999: 227-228) señala que para tener el éxito escolar se necesita tener “seguridad, interés, conducta adecuada al contexto y situaciones que experimente, dominar y demorar los impulsos, seguir instrucciones, recurrir por ayuda a los profesores y expresar las necesidades a los otros y al profesor”. En el éxito o fracaso escolar es imprescindible el apego emocional que se tuvo en el entorno familiar y con los adultos que estuvieron al cuidado de los niños, estos primeros acercamientos emocionales servirán de base a la adquisición de nuevas competencias y perfeccionamiento de las que ya se poseen.

Los aspectos antes mencionados se pueden obtener y desarrollar por medio de la educación emocional, que va encaminada a educar la vida emocional, para equilibrar las habilidades cognitivas y socio-emocionales. Esta nueva forma de caracterizar la educación puede comprenderse como el proceso: emoción-pensamiento-práctica y viceversa, educando de forma armónica e integral las competencias del alumno.

La expresión *educación emocional* fue utilizada en 1997 por Bisquerra (2001) en el contexto educativo, quien define a la Educación Emocional de la siguiente manera (2001: 243)

“proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo,

constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. Para ello se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se plantean en la vida cotidiana. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social.”

La educación emocional tiene un carácter preventivo del analfabetismo emocional, desarrollar y mejorar las competencias ya adquiridas en el núcleo familiar y escolar. “La educación emocional se enfoca hacia el funcionamiento efectivo de la persona, sabiendo que la mejor forma de conseguirlo es a través de la afectividad” (Iglesias, 2004: 89). Se trata de educar la emoción, enseñar y aprehender conocimientos teóricos sobre las emociones y llevarlas a la práctica.

Bisquerra (2001: 244-245) identifica los objetivos de la Educación Emocional, de los cuales se desprenden otros más específicos.

1. Adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones
2. Identificar las emociones de los demás
3. Desarrollar la habilidad de controlar las propias emociones
4. Prevenir los efectos perjudiciales de las emociones negativas
5. Desarrollar la habilidad para generar emociones positivas
6. Desarrollar una mayor competencia emocional
7. Desarrollar la habilidad de automotivarse
8. Adoptar una actitud positiva ante la vida
9. Aprender a fluir

El objetivo final de la educación emocional es el desarrollo integral de la personalidad del alumno. Proporcionar la comprensión y reflexión racional de los estados emocionales intrapersonal e interpersonal. Al comprenderse a sí mismo gestiona y expresa sus emociones y la de los demás, identifica conflictos, cambios y solución de problemas en diferentes contextos. La educación emocional contribuye a la enseñanza-aprendizaje de las habilidades socio-emocionales de forma intencional para hacerlas conscientes y manejables, continua y

permanentemente en la vida de las personas, ya que rara vez se piensan y reflexionan las experiencias socio-emocionales que se experimentan, siendo en su mayoría automáticas.

Bisquerra (2001) justifica la importancia de llevar a cabo una educación emocional desde diversos ámbitos. Desde los fines de la educación: el desarrollo integral, complejo, armónico, auténtico y completo cognitivo, ético y socio-emocional de los alumnos es una necesidad social; desde el proceso educativo: debido a que se forma por vínculos de retroalimentación entre profesor-alumno-iguales, los actores educativos se interrelacionan socio-cultural-emocional e intelectualmente en el proceso educativo; desde el fracaso escolar: por el bajo rendimiento los alumnos prefieren renunciar y no afrontarlo, la educación emocional le proporcionará las competencias necesarias para afrontarlo; desde las relaciones sociales: existen conflictos y son necesarios solucionar para que no afecten el desempeño de los alumnos; desde las inteligencias múltiples: hay que tomar en consideración las diferentes inteligencias que los alumnos tienen o no desarrolladas e historias de vida, para mejorar su desempeño socio-emocional-cognitivo; desde el analfabetismo emocional: existe poco autocontrol personal y para manejar las emociones de los demás; desde la revolución de las tecnologías: identifica la influencia que las tecnologías comunicativas en especial la TV tiene sobre la educación de los alumnos, provocan una enajenación del mundo real.

Álvarez (2001) justifica la educación emocional desde los movimientos pedagógicos de diferentes escuelas contemporáneas que identifican la afectividad como un elemento primordial dentro del proceso enseñanza-aprendizaje como son la escuela nueva, activa, progresiva, entre otras, que revalorizaron la importancia de las emociones en el proceso educativo. La educación emocional “es la posibilidad de potenciar la competencia emocional de forma sistemática mediante procesos educativos” (Bisquerra, 2001: 244).

La educación emocional es un proceso educativo que permite la eficacia del pensamiento. La educación emocional no se propone sustituir la razón por la emoción, sino cambiar el modelo tradicional de pensamiento en la teoría y la

práctica por un modelo educativo que contemple el pensamiento, la emoción y la acción.

La introducción de la educación emocional en el sistema escolar como ya mencioné es apoyada por argumentos preventivos como educativos. Dentro de lo educativo consideremos algunos de los puntos que se tratan en la Ley General de Educación (LGE), en el Plan de Desarrollo Nacional (PND), en el Programa Sectorial de Educación (PSE) y en la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB), es el desarrollo integral del niño que equilibre, desarrolle y adquieran una formación en valores ciudadanos, competencias y conocimientos. También esboza la importancia preponderante que la escuela tiene en la vida y experiencias del alumno, en sus aprendizajes instrumentales y básicos, en sus relaciones de socialización de conocimientos como personales entre los alumnos-los profesores, alumnos-alumnos y profesor-alumno-currículo.

Además plantean que los conocimientos cognitivos no pueden separarse de los emocionales con una educación de calidad que promueva “la capacidad de manejar afectos, emociones, valores, obteniendo niños y jóvenes una formación y una fortaleza personal que les permita enfrentar y no caer en los problemas de fenómenos como las drogas, las adicciones, la cultura de la violencia y formará el talento necesario para elevar el desarrollo de la persona”(PND, 2007-2012: 36) y de la relación del clima institucional y del aula, otro aspecto es la motivación de superación profesional, trabajo en equipo, responsabilidad y solidaridad.

Aun cuando no se plantea claramente dentro de estos documentos oficiales la integración de la educación emocional en el currículo, consideran implícitamente la educación emocional en los objetivos referidos a la educación y otros no ligados a esta área en concreto. En el PND, PSE y RIEB señalan el pleno equilibrio y desarrollo de la personalidad del alumno, hay que tomar en cuenta que los nuevos planes y programas de educación de la reforma en los tres niveles educativos de educación básica están realizados bajo el modelo de competencias y llegan a considerar implícita la educación emocional, aun cuando no se defina con el nombre de Educación Emocional, puesto que el desarrollo equilibrado e integral del

alumno implica en el proceso educativo el desarrollo de todos los ámbitos cognitivo, ético, físico, cultural y emocional. Pero como menciona Valles y Valles (2000: 296)

“la realidad curricular nos ofrece una panorámica general en la que el aprendizaje para la vida, la educación emocional, el aprendizaje social en las relaciones interpersonales que se establecen en el contexto escolar, así como la educación de los procesos cognitivos de autocontrol, por ejemplo, dista mucho de dicha integralidad que se propone como meta educativa”

Los profesionales de la educación reconocen las contrariedades de la vida emocional que experimentan los alumnos, sin embargo en los diseños curriculares y en la práctica no se han resuelto estas problemáticas. El sistema y actores educativos no parecen asumir responsablemente, ni directamente el desarrollo socio-emocional del alumno mediante un proceso educativo explícito y sistematizado, a pesar de las investigaciones que aportan la relevancia de la asociación socio-emocional con el éxito escolar, social y personal. Informalmente se desarrollan y practican en las interrelaciones sociales, se necesitan de procedimientos formales y guías para acceder equilibradamente a nuestro acervo socio-emocional.

A nivel psicológico y de la salud la educación emocional tiene un alto valor preventivo en los trastornos de depresión, ansiedad, conflictos interpersonales, el estrés, las somatizaciones; la cual permite una mayor eficacia comunicativa, procedimientos para resolver problemas y situaciones estresantes, tomar decisiones, al mejorar el bienestar subjetivo, competencias que en nuestra sociedad son cada vez más necesarios.

La emoción incrementa la activación de los procesos cerebrales que regulan el aprendizaje facilitan las relaciones entre la información conceptual, procedimental y actitudinal con la emoción, junto con los elogios externos, la auto-satisfacción, la autoestima y la gratificación se asocian emociones positivas a los aprendizajes, personas y contextos, mejoran el rendimiento académico. Un ambiente socio-emocionalmente favorable genera un mejor aprendizaje.

Es interesante y preocupante que el conocimiento, la regulación, la motivación, las relaciones sociales no tengan un lugar específico en los diseños curriculares escolares, toman relevancia esporádicamente e incidental cuando los desequilibrios socio-emocionales en los niños ya están en crisis.

Considero que si uno de los propósitos de la educación es el desarrollo global de las competencias de los alumnos, el proceso educativo ha de incluir a niveles igualitarios especificaciones, objetivos, contenidos y actividades que propicien la integración académica, social y emocional. La actual reforma integral de educación básica considera una educación integral y no sólo transmisora de conocimientos, donde el profesor como los alumnos son coparticipes en el proceso educativo.

Asimismo la intervención educativa para prevenir las conductas antisociales es cada vez más requerida y necesaria por los altos niveles de problemáticas de desajustes violentos en los centros educativos tanto de profesores como de alumnos, justificando así la necesidad de la formación y programas de educación emocional, que permitan situaciones ventajosas, eficientes, productivas mental y práctica. Tenemos que hacer conciencia de la necesidad social de la integración de la educación emocional en las escuelas aun cuando es un proceso lento es relevante si observamos que estamos padeciendo una crisis emocional, por el excesivo estrés, la competitividad, los retos (ser mejores, exitosos, e inteligentes) y las diversas formas de relacionamos.

Resumiendo la educación emocional se centra en el desarrollo más óptimo posible de las competencias sociales, emocionales y cognitivas situándolas a la par, cuales sean los programas de intervención, los procedimientos y los contenidos, la enseñanza de la educación emocional debe ser sistematizada, continua y permanente en todos los niveles escolares dentro del currículo.

4.4. Procedimientos, Programas y Contenidos de la Educación Emocional.

En el siguiente apartado revisaré algunos de los programas y sus procedimientos de mayor utilización para la enseñanza-aprendizaje de habilidades sociales y emocional (modelado, práctica dirigida o entrenamiento, instrucciones, información sobre la actuación o retroalimentación, reforzamiento, castigo, iniciación de iguales, ensayo conductual, cognitivo-comportamentales, entrenamiento auto-instruccional, afrontamiento del estrés y manejo de emociones, y solución de problemas).

Bajo el nombre de educación emocional se han agrupado programas que trabajan competencias sociales y otros que incluyen competencias emocionales, pero de hecho el desarrollo emocional no puede desligarse del desarrollo social, muchos autores lo consideran así y realizan intervenciones psicopedagógicas con programas que tratan de integrar ambas habilidades socio-emocionales de tal forma que el pensamiento, el sentir, el hacer y el decir queden integrados. Los programas de competencias emocionales introducen contenidos para desarrollar capacidades empáticas, como comprender, procesar y expresar las emociones de forma óptima para responder a circunstancias conflictivas a las que se enfrentan los alumnos en su vida cotidiana, estimular la confianza, la valoración, y respecto a sí mismo; mientras que otros de habilidades sociales manejan contenidos como la autoestima o el auto-concepto y otros desarrollan la parte ético-moral a partir de competencias emocionales y sociales como los propuestos por Puig (1995).

Se denominan programas de educación emocional porque su puesta en práctica requiere de un proceso educativo siguiendo criterios y estrategias psicopedagógicas.

Cada programa que presento enfatiza un aspecto u otro según las necesidades para el que fue planteado, utiliza procedimientos de refuerzo directo, aprendizaje observacional o imitación y la retroalimentación, directamente en el ambiente del niño ((Pérez, 2000; Valles, 2000). De hecho, en los programas socio-emocionales se recurre a técnicas y métodos psicológicos. La decisión de implementar estos procedimientos se realiza gracias a la fundamentación teórica y la eficacia que han tenido en su ejecución empírica. Es habitual que las

intervenciones en este campo estén compuestas por técnicas cognitivas como comportamentales, que su finalidad es aumentar las habilidades intrapersonales e interpersonales que se requieren en las interrelaciones con el entorno social, para que los niños generen y adquieran conductas hábiles, asegurar el mantenimiento, perfeccionamiento y generalización de lo aprendido en diversos contextos (Trianes, 1997).

Los procedimientos utilizados en el desarrollo de competencias socio-emocionales van desde el análisis funcional de la conducta y de la teoría del aprendizaje social hasta los acercamientos cognitivo-comportamentales como el modelado, entrenamiento (modelado+instrucciones+ensayo+retroalimentación), instrucciones, retroalimentación, juego de roles, reforzamiento, economía de fichas, técnica de castigo, técnica de iniciación de iguales, auto-instrucciones, inoculación del estrés, técnicas de relajación, técnicas de asertividad, técnicas de resolución de problemas, técnicas de reestructuración cognitiva (Pérez, 2000).

A.- Programa basado en el procedimiento del Modelado: consiste en presentarle al niño un modelo de conducta deseable para que los niños la interioricen y practiquen. Utiliza principalmente la observación como medio de aprendizaje. Los pasos a seguir son los siguientes: “modelado simbólico: los niños observan en vídeo o película a otros niños, que realizan competentemente las conductas objeto de aprendizaje, el modelado encubierto: se lleva a cabo en la imaginación, visualizar mentalmente el comportamiento competente del modelo para terminar visualiza su propia actuación competente y el modelado en vivo: el niño observa directamente cómo modelo o modelos realizan la conducta habilidosa” (Trianes, 1997: 96-97). La utilización de cada una de las modalidades consistirá en los recursos, el tipo de situación problema y la conducta que se tienen como objetivo, las características del observador. A través del modelado se pueden adquirir nuevas habilidades, facilita la conducta cuando estas no se han propiciado en contextos sociales, desinhibe las conductas que no se exhiben por pena o temor a ser rechazados o objetos de burla, la inhibición de conductas inadecuadas en las relaciones sociales, incrementa la estimulación ambiental y produce cambios en la

activación emocional conoce su vida emocional, la intensidad con que la vive (Pérez, 2000).

“El programa de aprendizaje estructurado” de Goldstein, Sprafkin, Gershaw y Klein, 1989. Este programa está dirigido a los adolescentes que presentan problemas de agresividad, retraimientos e inmadurez. Contenidos: contiene 50 habilidades que se organizan en seis grupos habilidades sociales primarias; habilidades sociales avanzadas; habilidades relacionadas con los sentimientos; habilidades alternativas a la agresión; habilidades para hacer frente al estrés; habilidades de planificación.

“El programa de la educación emocional” de Díez de Ulzom Martí, 1998. Se fundamenta conceptualmente en las aportaciones de Gardner (1983) y Goleman (1996). Considera las etapas educativas desde la educación infantil a la secundaria. Contenidos la autoconsciencia; autoconocimiento; el control de los propios sentimientos; la motivación; la empatía; las habilidades sociales.

“La inteligencia emocional de los niños” de Shapiro, 1997. Una guía para padres y maestros. Se propone promover las habilidades socio-emocionales. Contenidos la Inteligencia emocional; las emociones morales; las capacidades de pensamiento; la capacidad de resolver problemas; las capacidades sociales; la automotivación y las capacidades de realización; el poder de las emociones; los computadores y el Cociente Emocional.

B.- Programa basado en el procedimiento de la Práctica dirigida o Entrenamiento: se realiza por medio de instrucciones verbales directos a los niños y juegos de roles. Incluye tres componentes: instrucción verbal de las habilidades sociales, práctica de esas habilidades y revisión e información sobre la realización (evaluación). El entrenador al frente pronuncia la actividad a realizar por ejemplo trabajo en equipo a partir de esto el niño define lo que significa el trabajo en equipo y cómo lo puede llevar o no a cabo, posteriormente las realiza individual o grupal, al final el entrenador evalúa la acción del niño. El niño aprende a partir de la interacción del grupo y mejorar la integración del niño en el grupo (Trianes, 1997; Pérez, 2000).

“El programa de desarrollo afectivo (DSA)” de De la Cruz y Mazaira, 1997. Se dirige al desarrollo de la sociabilidad y la afectividad para alumnos a partir de los 12 años. Estimula el desarrollo afectivo y social de los escolares a través de actividades que se integran en la programación habitual del aula de clase. Se pretende ayudar a los alumnos a reconocer, clasificar y aceptar sentimientos y también a comprender la relación entre algunos hechos interpersonales y los sentimientos, desarrollar pautas de colaboración social y los procesos de

pensamiento que ayudan a elegir conductas personalmente satisfactorias y social-mente constructivas. Los contenidos se organizan en cinco secciones que significan pertenecer a un grupo y cómo actúan los miembros; adquirir conocimiento de las personas del grupo, su papel dentro del mismo y describir las características que deben poseer; tomar consciencia de sus características personales por medio de observarse y pensar en sí mismo desde la perspectiva de los demás; reconocer e identificar sentimientos, expresarlos de forma verbal y no verbal, tomar consciencia del clima emocional en el grupo; reconocer conflictos interpersonales buscar formas alternativas de resolverlos para predecir consecuencias de los actos.

C.- Programa basado en el procedimiento de Instrucciones: consisten en proporcionar información acerca de aspectos concretos y dirigidos a facilitar o mejorar las habilidades socio-emocionales. Implica el uso del lenguaje verbal comprensible, breve y preciso, sin ambigüedad lo que se tiene que realizar. Las habilidades deseadas que se pretende que los niños aprendan, realicen e identifiquen tienen que ser ejemplificadas (Pérez, 2000; Valles y Valles, 2000). Esta técnica va ligada a lo que se ha identificado en las competencias de la inteligencia emocional como comunicación o expresión emocional adecuada.

“El programa PÍELE programa instruccional para la educación y liberación emotiva” de Hernández y García 1992. Dirigido al desarrollo de la dimensión social y afectiva de los alumnos comprendidos en el tramo de edad cronológica de 10-15 años. Los contenidos del programa de orientación socio-afectiva se estructuran en el aspecto personal, social, escolar y familiar del alumno. se compone por 13 unidades (en busca del tesoro, los miedos, el auto-concepto, lo que nos pone tristes, superación de problemas, la culpabilidad, cómo hacerlo mejor, actitud positiva al aprendizaje, cómo sacarle provecho al estudio, amistad, la familia), cada una de las cuales se constituye por diversas secciones por ejemplo mejorar el auto-concepto, valorar la vida y ser feliz, tolerancia a la frustración, conocer y trabajar con las obsesiones y las necesidades superfluas, conocer el origen del miedo, comprender el valor de plantearse objetivos personales, mejorar las capacidades empáticas, aprender y mejorar las relaciones interpersonales con los amigos y la familia.

“El programa de entrenamiento en habilidades sociales (EHS)” de Caballo y Vicente E., 1993. Dirigido a jóvenes y a adultos, contrarrestando los efectos de la ansiedad social, soledad, depresión. Los contenidos son habilidades relacionadas con los sentimientos, emociones y opiniones (autoafirmaciones positivas, expresar emociones, recibir emociones, defender los derechos propios, defender las opiniones).

D.- Programa basado en el procedimiento de Información sobre la Actuación o Retroalimentación: se lleva a cabo en el intercambio de información entre el profesor y los alumnos permitiendo así tener conocimiento sobre lo que se ha realizado acertadamente y lo que no, cuáles son los ajustes que se deben hacer a fin de optimizar la tarea, actividad o habilidad. Por esta razón es imprescindible que la crítica sea constructiva y vaya dirigida a la actuación, centrada en los factores de lo que se ha hecho correctamente y en cómo puede mejorar el grado de su ejecución (Pérez, 2000; Valles y Valles, 2000). La información puede ser evaluativa esta simplemente “informa si se ha alcanzado el criterio o no, o informativa ofrece explicaciones, enumera las razones por las cuales la actuación del sujeto no resulto adecuada, especificando como hay que modificarla para que se ajuste al criterio” (Trianes, 1997: 99).

La mayoría de los programas de educación socio-emocional comparten relación con este tipo de procedimiento, debido a que en toda interacción existen interrelaciones verbales y no verbales en las que existen de uno u otra forma información sobre los actores.

E.- Programa basado en el procedimiento del Reforzamiento: consiste en incrementar las conductas positivas y óptimas. El reforzamiento persigue “1) lograr la instauración de conductas sociales eficaces en la persona mediante el reforzamiento externo, 2) delegar en la propia persona la capacidad de reconocer implícitamente y explícitamente la adecuación de su conducta y valorarla (autorrefuerzo) y 3) que la persona aprenda a reforzar a los demás y a aceptar los reforzamientos que éstos le dispensen en un marco de interacciones sociales satisfactorias” (Pérez, 2000: 150). El reforzamiento va desde cumplidos, abrazos, sonrisas, aplausos, comida, caramelos, bebidas, fichas, juguetes (Pérez, 2000). En las instituciones escolares el refuerzo debe realizarse cuando los alumnos han tenido una conducta positiva, realizado sus actividades individuales o grupales correctamente y a la vez se le retroalimenta.

“El programa siendo inteligentes con las emociones” (S.LC.L.E) de Valles, 1999. El programa es estructurado de acuerdo con la definición de la Inteligencia emocional como un conjunto de habilidades que permiten al individuo conocer y regular sus propias emociones, sentimientos y estados de ánimo, y también conocer y empalmar con las de los demás. El programa dirigido a nivel primaria y secundaria. Sus contenidos son conocer para saber cómo nos sentimos; respetar a los demás; comunicarse adecuadamente y solucionar los problemas

con los compañeros; aceptar lo que dicen los otros es justo y saber decir que no cuando lo que nos piden los demás es inadecuado; sentirse bien con el grupo de amigos; expresar adecuadamente las emociones, ideas u opiniones, etc.; tener paciencia y no enfadarse cuando las cosas no salen bien; saber qué comportamientos son adecuados e inadecuados; cambiar pensamientos negativos por unos positivos hablándose a sí mismo; pensar las cosas antes de hacerlas; cumplir con nuestras responsabilidades aunque no nos guste, sonreír, ser optimista, estar tranquilos.

F.- Programa basado en el procedimiento del Castigo: se utiliza para eliminar o inhibir conductas no deseables, sin embargo, el castigo no produce efectos duraderos ni positivos, sólo reprime las conductas no deseadas pero no mejora las habilidades socio-emocionales para manejarse en las relaciones con los demás. La combinación del castigo y el reforzamiento suele ser lo más recomendable, valorar positivamente las conductas prosociales (Trianes, 1997).

Esté tipo de procedimiento acompaña al reforzamiento.

G.- Programa basado en el procedimiento de Ensayo Conductual: Se trata de permitir o dar la oportunidad al niño de practicar una conducta que no muestra fácilmente por sí mismo, la conducta puede ser pública, encubierta o verbal (Trianes, 1997). En el ensayo conductual se siguen instrucciones o se imita un modelo e incluye la retroalimentación evaluativa por la acción positiva.

“El programa desarrollando la inteligencia emocional (DIE)” de Valles y Valles, 1998-2000. Se trabaja en sesiones de tutoría, para todos los niveles educativos. Los contenidos son: evaluando tus emociones, conociendo las emociones negativas, la empatía, habilidades emocionales y habilidades de comunicación.

H.- Programa basado en la Iniciación de Iguales: permite aumentar la socialización social con los iguales, promueve y genera un clima en el aula favorable. “el procedimiento general implica que otro niño inicie contactos sociales positivos con el niño en cuestión (conducta o habilidad inadecuada), para lo cual es necesario entrenar previamente a los compañeros” (Trianes, 1997: 102).

“El programa vivir con otros” de Arón y Milicic 1996. Contenidos: perdiendo el miedo a hablar en público; el autoconocimiento; expresar lo positivo; aprendiendo a quererse; intimidad; aprendiendo a estar con los otros; aprendiendo a comunicarse; buscando soluciones a un problema; aprendiendo a manejarse a sí mismo.

I.- Programas basados en el procedimiento Cognitivo-Comportamentales: considera que lo “importante no son las conductas en sí mismas sino los procesos cognitivos que subyacen a las conductas” (Trianes, 1997: 104). Se centra en aspectos como la toma de decisiones, solución de problemas, conocimiento de normas sociales y otros métodos de autorregulación. Existen tres principales formas de intervención cognitivo-comportamentales: “estrategias relacionales o de reestructuración cognitiva (entrenamiento en autoinstrucciones), estrategias de afrontamiento (entrenamiento en inoculación del estrés y manejo de emociones como la ira o la ansiedad) y estrategias de solución de problemas (solución de problemas, en general, y solución de problemas interpersonales, en práctica)” (Trianes, 1997: 104).

“El programa instruccional-emotivo para el crecimiento y la autorrealización personal” (PIECAP) «Aprendiendo a realizarse» de Hernández y Aciego, 1992. El programa se dirige a los alumnos a partir de los 10 años, (preferentemente de 13 a 18). Basa los criterios de la inadaptación humana, en los modos inadecuados en que la mente interpreta y valora la realidad (moldes cognitivos), tal y como fundamenta Ellis (1991) su Terapia Racional Emotiva en los errores o distorsiones de la mente.

“El programa de educación social y afectiva” de Trianes, Muñoz y Jiménez, 1996. Está orientado a dotar al alumno de estrategias para la resolución de problemas cognitivos personales e interpersonales. Los contenidos son Mejorar el clima de clase, solucionar los problemas interpersonales y competencia situacional (asertividad, negociación, ayudar) cada uno se divide en subtemas. El programa abarca a todos los sectores de la comunidad educativa (alumnos, profesores y padres). El programa entrena los procesos de toma de perspectiva, de sensibilidad interpersonal y emocional.

“El programa para el desarrollo y mejora de la inteligencia emocional” de Espejo, García-Salmones y Vicente, 2000. El programa se fundamenta en el desarrollado por Grant (1992), va dirigido a los alumnos y alumnas de la Educación Secundaria Obligatoria. Contenidos en habilidades emocionales: Identificar los sentimientos propios; reconocer los sentimientos de los demás; expresar los sentimientos: la expresión de los sentimientos; reducir el estrés; automotivación. Contenidos en habilidades cognitivas: Comprender el punto de vista de los demás; ser capaz de reconocer los pensamientos negativos; tener conciencia de uno mismo; mantener una actitud positiva; control interno. Contenidos en habilidades conductuales: Verbales; No verbales.

“El programa de metalenguaje-2 de Valles, 1998. Forma parte del programa de Estrategias metacognitivas para el aprendizaje (PROESMETA). Está indicado para los alumnos y alumnas del segundo y tercer ciclos de la Educación Primaria. Centra su acción educativa sobre las llamadas Habilidades conversacionales. Para solucionar conflictos interpersonales, e interactuar de manera emocional y socialmente competente. Contenidos aprender a pensar bien; aprender cómo expresar las emociones; utilizar el lenguaje correcto y adecuado; cómo resolver problemas a pensar antes de hablar ; defender los derechos mediante el uso de la palabra; ser un hábil conversador; sepas hablarte a ti mismo/a.

J.- Programas basados en el procedimiento de Entrenamiento Auto-Instruccional: su principal objetivo es enseñarle al niño cómo controlar su propia conducta dialogando con él mismo o por medio de entrenamiento. En primer lugar el control es generado por los adultos posteriormente el propio niño es el que controlará sus emociones, se auto-motivará y auto-recompensará, persistiendo en la tarea (Trianes, 1997; Pérez, 2000). Bajo esta línea Meichenbaum y Goodman (1971) idearon un programa de entrenamiento en auto-instruccional para tratar las deficiencias cognitivas de niños impulsivos, basado en el entrenamiento operante y en el aprendizaje social.

Con el entrenamiento auto-instruccional se logra que las personas analicen las situaciones a las que están expuestas tanto social como emocional, el niño las percibe de forma realista y exhaustiva, eliminando los pensamientos y conductas negativas, proporcionándose pensamientos y conductas positivas para alcanzar óptimamente sus interrelaciones. Esta estrategia puede ser llevada a cabo en forma individual o en pequeños grupos.

Las etapas son: el instructor verbaliza de forma adecuada la conducta deseada, pueden ser “aproximaciones a la tarea (¿qué tengo que hacer?), orientaciones para la realización (para no equivocarme tengo que ir despacio y con cuidado), afirmaciones de adecuación personal (puedo hacerlo bien, así que ánimo), afirmaciones que contrarresten la preocupación por fallar (Yo a lo mío) o la autoalabanza por hacerlo bien (lo conseguí)” (Trianes, 1997: 105). El segundo paso es que el alumno realice la misma tarea mientras el instructor dirige en voz alta, guía y alaba la conducta, la tercera fase el niño realiza la tarea mientras verbaliza en voz alta y ensaya las verbalizaciones modeladas previamente por el instructor, en el

cuarto paso el niño realiza la tarea mientras va susurrando las instrucciones y finalmente el niño realiza la conducta mientras se guía mentalmente (Trianes, 1997)

“El programa de educación emocional” de Traveset, 1999. Se trata de un programa dirigido al alumnado de la Educación Secundaria Obligatoria en sus dos ciclos. Ha sido desarrollado en un IES para dar respuesta a las necesidades de educación integral como medida de atención a la diversidad. Contenidos ¿Qué significa crecer?; cambios propios de la adolescencia: físicos, psíquicos y sociales; dinámica del grupo familiar, lugar del adolescente, lugar de cada uno de los miembros; conflictos y contradicciones; roles masculinos y femeninos; ser chico y ser chica en el siglo XXI; relaciones interpersonales, amistad, estilos de relación, el amor; la sexualidad, el deseo, las necesidades; identificación de emociones; miedo, ansiedad, amor, odio; el autoconcepto: el cuerpo y la preocupación por la imagen; ¿Cómo me ven los demás?; representación de uno mismo; ¿Quién soy? ¿Qué quiero? ¿De qué soy capaz?; proyecto de vida; hábitos de vida saludables.

K.- Programas basados en el procedimiento de Afrontamiento del Estrés y Manejo de Emociones: el entrenamiento de inoculación del estrés fue diseñado por Meichenbaum (1987), no es un procedimiento para el entrenamiento de habilidades socio-emocionales, pero es de gran utilidad debido que se basa en el conocimiento de que la ansiedad se relaciona con la evitación de las relaciones sociales, recordemos que tanto la ansiedad como otras emociones negativas como la ira, el enfado, pueden por un lado bloquear su capacidad de afrontamiento y regulación emocional como también su pensamiento cognitivo. Lo que se pretende en el procedimiento es que el niño interiorice las funciones adaptativas de ira y ansiedad proporciona los conceptos y habilidades de acuerdo a la edad del niño, identifica el grado y experiencias que provocan su ira, ansiedad o alguna otra emoción negativa (Trianes, 1997; Pérez, 2000).

El procedimiento se compone de entrenamiento en relajación y entrenamiento cognitivo para afrontar de un modo más adaptativo la ansiedad o la provocación. Consta de tres fases: “Fase educativa se le proporciona al niño de forma comprensible una explicación sobre la naturaleza de su miedo o ira, fase de ensayo se le enseña técnicas de afrontamiento, a través de reestructuración cognitiva por medio de auto-instrucciones, relajación, modelado y la práctica real mediante ensayo de las conductas, aporta flexibilidad al pensamiento para enfocar

las situaciones conflictivas, enseñándole así al niño a considerar o reconsiderar las situaciones estresantes y la fase de aplicación se anima al niño a poner en práctica lo aprendido en situaciones reales, se trabaja de forma jerarquizada las situaciones más estresantes a las de menor grado de estrés que le provoquen al niño, por medio de entrenamiento en relajación y cognitivo, mediante dramatizaciones y lenguaje verbalizado que estimule el pensamiento a la imaginación de tales situaciones estresantes que experimento o puede experimentar el niño” (Trianes, 1997: 108-110).

L.- Programas basado en el procedimiento Solución de Problemas: fue ideado por D’Zurrilla y Goldfried. Se fundamenta en la inferencia de que las personas que son eficaces resolviendo problemas muestran una mejor adaptación social al contrario de las que carecen de estas habilidades. Se ha empleado para enseñar habilidades de toma de decisiones en niños, autocontrol para poblaciones impulsivas, pensamiento reflexivo y autoregulador en edades intermedias. El programa resolución de problemas tiene cuatro fases. “La primera se le enseña al niño la estrategia de la tortuga para aislarse de una provocación, la segunda se le enseña a relajarse mientras realiza la tortuga, la tercera se introducen las habilidades de solución de problemas sociales consiste en producir muchas respuestas y examinar las consecuencias y la cuarta se orienta al mantenimiento de lo aprendido mediante reforzamiento social favoreciendo la persistencia” (Trianes, 1997: 111-112).

“El programa desconócete a ti mismo” de Güell y Muñoz, 2000. Se trata de un programa de alfabetización emocional desarrollado en niveles educativos de la ESO (Escuela Secundaria Obligatoria). Contenidos La diversidad y la formación del grupo de trabajo y aprendizaje; la toma de decisiones; la asertividad; la autoestima; la creatividad aplicada al ámbito psicosocial; las relaciones interpersonales; la comunicación; el autoconocimiento emocional; el autocontrol emocional; las crisis emocionales.

“El programa de educación emocional” de Vernon, 1989. Contenidos Autoaceptación; sentimientos; creencias y comportamiento; solución de problemas y toma de decisiones; relaciones interpersonales.

M.- Programas que desarrollan la parte Socio-emocional como cognitiva: los programas denominados de educación emocional posen esta

orientación, que son diseñados para alfabetizar la emocionalidad del alumnado lleva un proceso educativo de enseñanza-aprendizaje. Estos programas se distribuyen en tres áreas la cognitiva, la emocional y la social del desarrollo humano. Los programas de educación emocional parten de la consideración de que la inadaptación se debe a interpretaciones erróneas de la realidad e inadecuadas formas de canalizar, desarrollar, regularizar y conocer las emociones.

“Programa de educación emocional para la educación secundaria post-obligatoria” de Manuel Güell y Josep Muñoz Redon (2002). Favorece el desarrollo integral de los alumnos, la capacidad de comprender y regular, potenciación de la autoestima, capacidad de esfuerzo y motivación ante el trabajo. Contenidos conciencia emocional; regulación emocional; autoestima; habilidades socio-emocionales; habilidades de vida.

“Educación emocional: programa para 3-6 años” de Elia López Casa (2002). Favorece la cantidad y calidad de las interacciones del grupo para la mejora del clima relacional de clase y la cohesión grupal, desarrollar una mayor competencia emocional en las relaciones sociales, desarrollar la habilidad de la comprensión en las relaciones interpersonales. Contenidos conciencia emocional; regulación emocional; autoestima; habilidades socio-emocionales; habilidades de vida.

“Educación emocional: programa de actividades para educación secundaria obligatoria” de Vincet Pascual Ferris y Montserrat Cuadrado Bonilla (2001), tomar consciencia de los factores que inducen al bienestar subjetivo, desarrollar la capacidad para diferir recompensas inmediatas en favor de otras de mayor nivel pero a largo plazo, desarrolla la tolerancia a la frustración, motiva el éxito. Contenidos: marco conceptual de las emociones; clases de emociones; conciencia emocional; reconocer las emociones de los demás; regulación de las propias emociones; autoestima; relaciones interpersonales y habilidades socio-emocionales; habilidades de vida.

“Educación emocional: programa de actividades para educación primaria (6-12 años) de Agné Renom Plana (2002). Favorece el desarrollo integral del alumnado, potenciar actitudes de respeto y tolerancia. Contenidos: conciencia emocional; regulación emocional; autoestima; habilidades socio-emocionales; habilidades de vida.

Estos programas parten de un enfoque constructivista y se basan en una metodología globalizada y activa que permite la construcción de aprendizajes emocionales significativos y funcionales en diversos contextos, crea experiencias

emocionales a partir de los conocimientos previos del alumnado, de sus intereses y necesidades personales.

Estos veinte programas tienden hacia un procedimiento u otro, pero no significa que no ocupen los otros procedimientos cuando las problemáticas, los sujetos, los contextos lo ameriten.

De lo anterior puedo decir que no existe un marco general y único que considere qué contenidos y qué procedimientos son los más efectivos en los programas de educación emocional. Sin embargo puedo identificar algunos de los contenidos más concurrentes en los programas presentados: Identificación y comprensión de las propias emociones propias y de los otros, expresión de las emociones, auto-regulación, emocional, auto-motivación, resolución de problemas, toma de decisiones, auto-concepto y auto-estima, habilidades sociales, establecer vínculos, aceptar las diferencias, interiorización de normas, responsabilidad social, asertividad y otros. Cada programa va dirigido al desarrollo de ciertas competencias como resolución de conflictos, conocerse a uno mismo o ser empático con las necesidades de los otros.

Los contenidos y objetivos se relacionan con la comprensión, la expresión, la auto-regulación y auto-motivación, la resolución de problemas y toma de decisiones. Las habilidades y capacidades para desarrollar en la mayoría de los programas coinciden en centrarse en la capacidad para comprender las emociones de los otros, la comprensión y expresión de las emociones propias, la auto-regulación y las habilidades sociales, es decir saber relacionarse con los demás. Sin embargo aspectos relevantes de las competencias de la inteligencia emocional como la auto-eficacia percibida, la auto-estima, el auto-concepto y establecimientos de vínculos están poco atendidos.

En el contexto escolar el auto-concepto y la eficacia de logro que tenga de sí mismo el niño junto con el grado de logro percibido desarrollará una percepción de eficacia para tal o cual tarea y situación a la que se enfrente. Las competencias de motivación de logro, la persistencia o el optimismo repercuten en los aprendizajes escolares y su actitud ante la vida. La omisión o la inserción del auto-concepto y la auto-estima y de otras competencias de la inteligencia emocional en los programas

de educación emocional ponen en evidencia las diferentes tendencias en relación con los objetivos de la educación emocional. Algunos programas se enfocan más al área del bienestar desde un enfoque clínico, otros al éxito social enfatiza las habilidades sociales, otros en lo ético o moral, otros en aspectos solamente cognitivos poniendo poca atención a la gestión emocional y más al conocimiento.

Los contenidos que cada uno presenta están enfocados a las diferentes temáticas que agrupan las competencias de la inteligencia emocional como las expone Goleman (1995-2005), los contenidos van empapados de las dimensiones: competencia personal y competencia social. Cada programa trabaja diversos contenidos para alcanzar los objetivos propuestos, unos enfocados más a la parte emocional, social y otros hacia la parte cognitiva, ética o moral. Al tomar en cuenta esto y que lo que se pretende con el desarrollo de la inteligencia emocional por medio del proceso educativo es desarrollar todas las competencias del alumnado, considero que el programa que Bisquerra (2001: 247-249) expone es el más amplio, debido a que considera toda la gama de las competencias de la inteligencia emocional, el cual presento a continuación.

Marco conceptual de las emociones.

- Concepto de emoción.
- Los fenómenos afectivos.
- El cerebro emocional.
- Las emociones y la salud.
- Emoción y motivación.
- La inteligencia emocional.

Clases de emociones.

- Clasificación de las emociones.
- Intensidad, especificidad y polaridad.
- Emociones positivas y negativas.
- Ira.
- Miedo.
- Ansiedad.
- Tristeza.
- Vergüenza.
- Aversión.
- Alegría.
- Humor.
- Amor.
- Felicidad.
- Emociones ambiguas.
- Emociones estéticas.

Conciencia emocional.

Conocer las propias emociones.
 Autoobservación y reconocimiento de las emociones.
 Reconocer la diferencia entre pensamientos, acciones y emociones.
 Comprensión de las causas y consecuencias de las emociones.
 Evaluación de la intensidad de las emociones.
 El lenguaje de las emociones.
 La expresión verbal de las emociones.
 Evolución de las emociones.

Reconocer las emociones en los demás.

Control emocional.

Manejar emociones.
 Prevenir los efectos nocivos de las emociones negativas.
 Desarrollar las emociones positivas.
 Tolerancia a la frustración.
 Autocontrol de la impulsividad.
 Manejo de la ira y del comportamiento agresivo.
 Retrasar gratificaciones.
 Emociones y consumo de drogas.
 Resiliencia.
 Habilidades de afrontamiento.
 Automotivarse emocionalmente.
 Adoptar una actitud positiva ante la vida.

Estrategias de control emocional.

Diálogo interno.
 Autoafirmaciones positivas.
 Asertividad frente a presiones ambientales.
 Estilos de atribución causal.
 La interrogación cognitiva.
 Reestructuración cognitiva.
 Imaginación emotiva.
 Creatividad.
 Terapia emocional y educación emocional.

Control del estrés.

Concepto de estrés.
 Factores de riesgo (estresores).
 Estrategias de control del estrés.
 Inoculación de estrés.
 Relajación.
 Respiración.
 Meditación.

Autoestima.

Autoconcepto, autoestima y autoconfianza.
 Autoaceptación.
 Desarrollo de expectativas realistas sobre sí mismo.

Comunicación efectiva y afectiva.

Comunicación efectiva.
 Características de la comunicación afectiva.
 La escucha activa.

Comunicación no verbal.
 Mensajes «yo» y peticiones.
 Entrenamiento en comunicación efectiva.
 Comunicación afectiva.
 La empatía.
 Comprender la perspectiva de los demás.
 La escucha y comprensión empática.
 Leer las emociones de los demás.

Relaciones interpersonales y habilidades socio-emocionales.

Emoción y sociabilidad.
 Leer e interpretar claves sociales.
 Reconocer las influencias socio-emocionales en el comportamiento.
 Verse a sí mismo desde la perspectiva de los demás.
 Dificultades sociales de la adolescencia.
 Clima social y trabajo en grupo.
 Características del trabajo en grupo: dinámica grupal.
 Los grupos afectivos y el clima social.
 Los grupos efectivos.
 Las habilidades socio-emocionales.
 Habilidades sociales básicas.
 Habilidades sociales relacionadas con los sentimientos.
 Habilidades alternativas a la agresión.
 Desarrollo de habilidades socio-emocionales.

Resolución de conflictos y emoción.

Habilidades socio-emocionales en la resolución de conflictos.
 Negociación y equilibrio emocional.
 Identificación de alternativas creativas de acción.
 La mediación: implicaciones emocionales.

Las emociones en la toma de decisiones.

Libertad y responsabilidad.
 Asumir la responsabilidad personal.
 Tomar conciencia de las decisiones que se deben tomar.
 Estrategias en la toma de decisiones.
 Aplicación a las situaciones de vida.

Habilidades de vida.

Habilidades de organización y desarrollo.
 Habilidades en la vida familiar, social y profesional.
 Habilidades de tiempo libre.

Bienestar subjetivo y calidad de vida.

Emociones y bienestar subjetivo.
 Factores de bienestar subjetivo.
 Relaciones sociales y afectivas.
 Trabajo.
 Salud.
 Factores socioeconómicos.
 Características personales.
 El sentido del humor.

Fluir

Fluir como experiencia óptima.
Fluir y calidad de vida.
La personalidad autotética.
Aprender a fluir.
El sentido de la vida.

Los contenidos a considerar para una educación emocional deben enfocarse a los planteamientos de conocer las propias emociones, manejar las emociones, auto-motivación, reconocer emociones en los demás y manejar las relaciones, que desarrollen aspectos emocionales y cognitivos. En este sentido el programa presentado por Bisquerra (2001) es uno de los más completos ya que considera el desarrollo y mejoramiento de las competencias emocionales, sociales y cognitivas dentro de sistema escolar. Manejar solamente el aspecto social, emocional o cognitivo no abarcaría el desarrollo integral ni las problemáticas a las que los alumnos se enfrentan. Los programas de Educación Emocional tienen una gran diferencia con otros, ya que los de Educación Emocional son presentados como textos curriculares, adaptados por niveles educativos, orientando en la práctica la Educación Emocional.

Resumiendo, educar la vida emocional es una necesidad educativa, social y personal como lo es escribir, leer, sumar. No podemos dejar fuera del proceso educativo una parte tan relevante como lo es nuestra vida socio-emocional dejándola a consideración implícita en la enseñanza. Con la educación emocional se trata de enseñar y mejorar las competencias de la inteligencia emocional sistematizándolas en el currículo escolar para llevarlas a la práctica dentro y fuera del aula escolar para desarrollar la personalidad integral de los educandos y prevenir los desequilibrios socio-emocionales. Es indudable que ha existido la preocupación por educar las emociones como pudimos verlo en los programas y procedimientos de la enseñanza de competencias socio-emocionales, sin embargo una de las mejores formas de lograrlo es que los alumnos desde los inicios de su formación escolar cuenten con esta enseñanza continua y permanente, la mejor forma de lograrlo es conociendo si en los objetivos, contenidos y actividades de los diseños curriculares existe una explicitación de las competencias socio-emocionales, llevándolas a cabo en la práctica docente, que es lo que a continuación veremos.

CAPÍTULO 5

LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EL DISEÑO CURRICULAR 1993 y 2009.

5.1. Introducción.	145
5.2. Objetivos e Hipótesis.	147
5.3. Metodología.	148
5.4. Análisis, Discusión e Interpretación de las Competencias de la Inteligencia Emocional en los Contenidos, Objetivos y Actividades de los Diseños Curriculares de Educación Primaria 1993 y 2009, de mayor a menor presencia o nula.	154
5.4.1. Resultados del análisis por Objetivos, Contenidos y Actividades del Plan y Programas de Estudio 1993.	154
5.4.2. Resultados del análisis por Objetivos, Contenidos y Actividades del Plan de Estudio 2009.	159
5.5. Análisis, Discusión e Interpretación de las Competencias de la Inteligencia Emocional, por dimensión, por temáticas, por objetivos, contenidos, actividades, y por asignatura. Comparación entre el Plan y Programas de Estudio 1993 y del Plan de Estudio 2009, de mayor a menor presencia o nula.	165
5.5.1. Resultados del análisis de los diseños curriculares 1993 y 2009. Comparación por Dimensiones.	166
5.5.2. Resultados del análisis de los diseños curriculares 1993 y 2009. Comparación por Temáticas más relacionadas en las competencia.	169
5.5.3. Resultados del análisis de los diseños curriculares 1993 y 2009. Comparación por Objetivos, Contenidos y Actividades.	173
5.5.4. Resultados del análisis de los diseños curriculares 1993 y 2009. Comparación por Asignatura.	175

5.1. Introducción.

La tradición educativa se ha centrado en la enseñanza de contenido y aspectos intelectuales como las matemáticas o la geografía. Sin embargo a partir de la popularidad de los planteamientos de la inteligencia emocional en el ámbito educativo se ha empezado a recalcar la importancia que tiene la emocionalidad dentro del proceso educativo y la necesidad de integrarla en el currículo.

Autores como Borrego (1992), López (1992) y Jiménez (1992), realizaron algunas propuestas para integrar la educación socio-afectiva en el currículo y más recientemente Bisquerra (2001) y Valles y Valles (2000). No obstante una reforma radical para la introducción de la inteligencia emocional como educación emocional dentro del un nuevo currículo como eje transversal, como proyecto, como metodología o como asignatura independiente, trae dificultades, cuando vemos que contenidos ya establecidos tienden a no ser explicitados para su correcta implementación, por tal motivo considero que una forma más óptima para llevar a cabo la integración de los planteamientos de la inteligencia emocional, es analizar los contenidos, objetivos y actividades que se encuentren en el currículo de educación primaria 1993 y 2009 y enfatizarlos, reformularlos o esclarecerlos en dado caso que se encuentre implícitos.

Este análisis permitirá conocer, poner de relieve y esclarecer los aspectos explícitos e implícitos con nula-omisión-o baja presencia de las competencias de la inteligencia emocional en los diseños curriculares 1993 que hagan aportaciones a la interpretación del proceso educativo en los planteamientos curriculares de educación primaria y del diseño curricular 2009 para su reforzamiento. El objetivo central del estudio fue analizar la inclusión de la inteligencia emocional en el Diseño Curricular de educación primaria de 1993, sin embargo y considerando la importancia que tiene el conocer los planes y programas educativos, para llevar a cabo de forma óptima y consciente el proceso enseñanza-aprendizaje desarrollar las áreas cognitiva, emocional y ética, el análisis se ha extendido al diseño curricular de educación primaria 2009 para conocerlo y contrastarlo, que entrara en vigor a nivel nacional para el ciclo 2011-2012, con un nuevo enfoque por competencias para la vida.

En el presente capítulo presento el análisis de las competencias de la inteligencia emocional de mayor a menor o nula³ presencia, en dos momentos dentro del apartado 5.4:

En el sub-apartado 5.4.1 muestro el análisis del Plan y Programa de Estudio 1993, por objetivos, contenidos y actividades de mayor a menor presencia o nula en las diferentes dimensiones en las que se dividen las competencias de la inteligencia emocional que son: dimensión personal reconocimiento conciencia de uno mismo; dimensión personal regulación autogestión; dimensión social reconocimiento conciencia social; dimensión social regulación gestión de las relaciones.

En el sub-apartado 5.4.2 muestro el análisis del Plan de Estudio 2009, por objetivos, contenidos y actividades de mayor a menor presencia o nula en las diferentes dimensiones en las que se dividen las competencias de la inteligencia emocional que son: dimensión personal reconocimiento conciencia de uno mismo; dimensión personal regulación autogestión; dimensión social reconocimiento conciencia social; dimensión social regulación gestión de las relaciones.

En el apartado 5.5 presento el análisis de la comparación entre el Plan y Programas de Estudio 1993 y el Plan de Estudio 2009, en el punto 5.5.1. Por dimensiones; en el punto 5.5.2. Temáticas más relacionadas con las competencias; en el punto 5.5.3. Por objetivos, contenidos y actividades; y por ultimo en el punto 5.5.4. Por asignatura de mayor a menor presencia o nula.

³Entiendo por nula aquellas competencias que no aparecen, es decir de cero a tres veces, por lo que no es estadísticamente significativa o nulo.

5.2. Objetivos e Hipótesis.

Objetivo general:

Analizar el grado de inclusión en que se encuentran expuestas implícita o explícitamente (inclusión o exclusión) las competencias de la inteligencia emocional en los diseños curriculares del Plan y Programas de estudio 1993 y del Plan de estudio 2009.

Objetivos particulares:

- Analizar los diseños curriculares de educación primaria establecidos por la Secretaría de Educación Pública 1993 y 2009
- Analizar qué competencias de la inteligencia emocional (IE) implícita o explícitamente se encuentran relacionados con los objetivos, contenidos y actividades en los diseños curriculares 1993 y 2009.
- Comparar y contrastar los objetivos, contenidos, y actividades que tienen relación con las competencias de la inteligencia emocional encontrados implícitamente o explícitamente en el diseño curricular 1993 y el diseño curricular 2009.
- Hacer una crítica constructiva como una aportación al diagnóstico educativo de los diseños curriculares de educación primaria en México.

La hipótesis para el estudio fue:

Las competencias de la inteligencia emocional se encuentran dispersas en las diferentes áreas temáticas dentro del Plan y Programas de Estudio 1993 y del Plan de Estudio 2009, por lo que las competencias de la inteligencia emocional están insuficientemente desarrolladas en ambos diseños curriculares.

5.3. Metodología.

La presente Tesis es un estudio documental de análisis de contenido, de tipo categorial. De acuerdo con los planteamientos de los autores que fueron referencia para esta investigación es una combinación de corte cuantitativo como cualitativo, es decir maneje la estadística descriptiva para cuantificar y obtener la distribución de frecuencias absolutas y relativas, para interpretar los datos obtenidos.

Krippendorff (1990) propone que el análisis de contenido es un conjunto de técnicas o herramientas para manipular, reflexionar, transformar, comprobar e interpretar a partir del análisis de contenido manifiesto y latente significados e interpretaciones relevantes que ayuden a la comprensión del problema y aplicación a su contexto. El análisis de contenido es utilizado para tres finalidades: “prescribir en el sentido de que debe guiar la conceptualización y el diseño de los análisis de contenido práctico en cualquier circunstancia; analítico en el sentido de que debe facilitar el examen crítico de los resultados del análisis de contenido efectuado por otros; y metodológico en el sentido de que debe orientar el desarrollo y perfeccionamiento de los métodos de análisis de contenido” (1990:36).

Lo que se persigue con el análisis de contenido es profundizar en lo que quiere transmitirnos el mensaje manifiesto como latente. De ahí Krippendorff (1990:161) plantea que una vez que se conoce lo que significan o indican los datos se proceda a: “resumir y representar los datos para su mejor comprensión e interpretación, además de su posible relación con alguna decisión o decisiones que el usuario quiera tomar y descubrir en el interior de los datos las relaciones que el «ojo ingenuo» no podría discernir con facilidad, así como verificar hipótesis”. Una vez llevado a cabo este proceso, se pasa a la interpretación de los datos obtenidos de acuerdo con los propósitos del estudio y la elaboración de conclusiones.

La metodología de investigación de análisis de contenido tiene gran relevancia para el diseño, el desarrollo y la evaluación curricular. Las ventajas al utilizar este tipo de metodología son que las observaciones extraídas de los documentos tienen la suficiente credibilidad obteniendo una sistematización clara y objetiva que describe al propio currículo en su diseño conociéndolo a profundidad.

Los documentos son fáciles de manejar obteniendo información clara para explicitar el grado de inclusión o exclusión de las competencias de la inteligencia emocional en el diseño curricular, lo que permite en el caso de que las competencias socio-emocionales no tengan una presencia explicitada realizar las adaptaciones y rediseño que permita la inclusión o explicitación de las competencias de la inteligencia emocional en el currículo correspondientes. Es decir, el análisis de contenido permite clarificar, interpretar y analizar en este caso el diseño curricular y sus implicaciones con las competencias de la inteligencia emocional. El análisis de contenido puede tener tanto un fin descriptivo como inferencial y utilizar técnicas de análisis cuantitativo y/o cualitativo, considerando el contenido manifiesto como el contenido latente (López-Aranguren, 1986).

Siguiendo los planteamientos de Krippendorff (1990); Pérez (1998); Ruiz Olabuénaga (1999), Bardin (1996), García (1986) lleve a cabo un análisis de contenido de tipo categorial. Las unidades de muestreo consideradas para el análisis fueron los documentos oficiales: Plan y Programas de Estudio 1993 y Plan de Estudio 2009, éste último aun en etapa de prueba piloto en 5000 escuelas, teniendo como objetivo para el ciclo 2011-2012 el currículo este generalizado y puesto en práctica a nivel nacional.

A continuación describo a grandes rasgos los pasos que seguí para el análisis de contenido siguiendo los planteamientos de los autores antes mencionados:

A. Una vez formulado el problema de la investigación: Qué grado de presencia o ausencia explícita o implícita tienen las competencias de la inteligencia emocional en el Plan y Programas de Estudio 1993 y en el Plan de Estudio 2009.

B. Precisé el objetivo general y particulares ya referidos en el apartado 5.2.

C. Definí el universo objeto de estudio del presente análisis de contenido y establecí como unidad de contenido los documentos oficiales el Plan y Programas de Estudio 1993 y el Plan de Estudios 2009. Realicé el análisis de las ocho asignaturas en los seis grados de cada uno de los diseños curriculares, categoricé los objetivos, las actividades y los contenidos (conceptos, procedimientos y actitudes), tomadas como unidades de contexto.

D. Determiné las unidades de registro de análisis que son las 22 categorías de las competencias de la inteligencia emocional, describiendo las características de cada una de ellas lo que tomé como elementos para el análisis y los códigos para su registro. Analicé en una primera fase los diseños curriculares 1993 y 2009 desde una perspectiva categorial-deductiva. Las categorías de análisis las definí antes y les asigné un sistema de códigos, para su clasificación y recuento.

E. Elaboré la hipótesis que guio el proceso de análisis, presentada en el apartado 5.2.

F. Registré y vacié la información obtenida del análisis en una ficha (ver anexo 1), traduciendo así las categorías verbales en categorías numéricas, manejé frecuencias absolutas y frecuencias relativas.

G. El análisis y vaciado de información lo realicé por grado (de primero a sexto año) y por asignatura (español, matemáticas, ciencias naturales, historia, geografía, educación cívica, educación artística y educación física), cada asignatura dentro del grado correspondiente tuvo su propia ficha de vaciado estadístico. Una vez realizado esto procedí al recuento de las frecuencias absolutas de cada categoría de análisis (competencias de la inteligencia emocional) en cada grado y asignatura, obtuve el total de objetivos, contenidos y actividades relacionadas con las competencias de la inteligencia emocional.

H. Consideré que cada objetivo, contenido y actividades de los diseños curriculares 1993 y 2009 fuesen agrupados en cada una de las 22 categorías, especifiqué los aspectos que deben tomarse como criterio de pertenencia o no a una determinada categoría dentro de los diseños curriculares, es decir la descripción de las 22 categorías. Restringiendo la asignación de las categorías a los objetivos, actividades y contenidos, en función del contenido explícito e implícito.

Las categorías establecidas para el análisis y sus códigos son los siguientes:

Dimensión Personal Reconocimiento: Conciencia de uno mismo	
Categorías de Análisis	Códigos
1.- Autoconciencia Emocional Reconocimiento de los propios sentimientos y cómo estos afectan al comportamiento y al rendimiento, percibiendo cuales son las causas de dichas emociones y evaluando la correspondencia entre lo que se experimenta y la realidad.	AE
2.- Valoración Adecuada de uno mismo Valoración consciente de las capacidades y limitaciones para realizar una tarea. Percepción de logro en las actividades y la retroalimentación, se es consciente de dónde se necesita mejorar, seguridad personal al realizar una tarea.	VAUM
3.- Auto-aceptación Formación de la identidad y aceptación de sí mismo, aceptando aspectos negativos como positivos. Vinculada a la autoestima: valoración positiva de uno mismo, seguridad en sí mismo, y confianza, respeto a sí.	AA

Dimensión Personal Regulación: Autogestión	
4.- Autocontrol Emocional Capacidad para resistir o retardar los impulsos, manejar, dirigir y controlar adecuadamente las propias emociones. Se manifiesta como la ausencia de angustia y sentimientos negativos, sensación de control sobre sí mismos y sobre los acontecimientos de la vida.	ACE
5.- Fiabilidad Entendida como permitir que los demás conozcan los propios valores, principios, intenciones, sentimientos y actuar en consecuencia. Son francos respecto a sus propios errores y se enfrentan a otros acerca de sus descuidos.	FBLD
6.- Meticulosidad Engloba el ser cuidadoso, auto-disciplinado y escrupulosos a la hora de ocuparse de las propias responsabilidades.	MTCD
7.- Motivación de Logro Capacidad para motivarse e interesarse en sí mismo, para mejorar o satisfacer un determinado criterio de excelencia, manteniendo el interés y la curiosidad.	ML
8.- Iniciativa Actuar antes de ser forzados a hacerlo por sucesos externos. Llevar a cabo acciones anticipatorias a fin de evitar problemas antes de que estos sucedan, aprovechar las oportunidades antes de que éstas resulten visibles para los demás, ser proactivos.	INTA
9.- Auto-recompensa Capacidad para auto-incentivarse y demorar los refuerzos.	ARA

Dimensión Social Reconocimiento: Conciencia Social	
10.- Asertividad Capacidad de asumir decisiones importantes a pesar de la incertidumbre y las presiones. Expresar el punto de vista, defienden sin apoyo de nadie lo que consideran correcto.	ASTVD
11.- Empatía Conciencia de los sentimientos, necesidades y preocupaciones ajenas. Capacidad para ponerse en el lugar del otro. Puede leer corrientes emocionales, captar indicios de uno mismo.	EMPTA
12.- Conciencia Organizativa Capacidad de darse cuenta de las corrientes emocionales y de las relaciones de poder subyacentes en un grupo. Advierten con facilidad las relaciones clave del poder; perciben claramente las redes sociales más importantes; comprenden las fuerzas que modelan el punto de vista y las acciones de las personas, interpretan adecuadamente tanto la realidad externa como la interna de una organización.	CO

Dimensión Social Regulación: Gestión de las Relaciones	
13.- Desarrollar a los demás Darse cuenta de las necesidades de desarrollo de los demás y contribuir a su satisfacción. Ayudar a los demás a fomentar sus habilidades. Anticiparse, reconocer y satisfacer las necesidades de los demás, con perspectiva a largo plazo.	DD
14.- Influencia Utilizar tácticas de persuasión eficaces, captar la atención de su auditorio, orquestan adecuadamente los hechos más sobresalientes.	IFECA
15.- Comunicación Escuchar abiertamente y emitir mensajes claros y convincentes. Saben comunicar las emociones, sentimientos y preocupaciones de forma adecuada, transmitir sentimientos a partir del dialogo, expresión verbal o escrita, corporal o musical. Saben dar y recibir información y sintonizan con su mensaje.	CMCCN
16.- Resolución de conflictos Entendida como la capacidad para identificar y definir problemas que afectan a la vida emocional. Negociar y resolver conflictos, buscando el modo de llegar a soluciones que satisfagan plenamente a todos los implicados. Vinculada con el deseo de conseguir lo mejor para uno mismo y con la confrontación de los problemas y no con la evitación de estos.	RC
17.- Liderazgo con visión de futuro Inspirar, orientar y dirigir a grupos de personas. Articulan y estimulan el entusiasmo por las perspectivas y los objetivos compartidos. Guían el rendimiento de otros a la vez que les controlan y lideran con el ejemplo.	LVF

18.- Catalizar los cambios Iniciar, promover, dirigir o controlar los cambios. Reconocen la necesidad de cambiar y eliminar barreras. Modelan el cambio de los demás.	CC
19.- Establecer los vínculos Fomentar relaciones instrumentales con los demás. Cultivan y mantienen amplias redes de relaciones informales; crean relaciones mutuamente provechosas. Tienden a elegir personas con una pericia o recursos particulares para que formen parte de sus redes de contactos.	EV
20.- Trabajo en equipo y colaboración Ser capaces de crear la sinergia grupal enfocada a la consecución de metas colectivas. Alientan cualidades grupales como el respeto, la disponibilidad y cooperación.	TEC
21.- Aprovechamiento de la diversidad Respetan y se relacionan bien con individuos procedentes de diferentes sustratos culturales; Comprenden diferentes visiones del mundo; son sensibles a las diferencias existentes entre los grupos. Esta competencia es esencial para desarrollar conductas de respeto y tolerancia de las diferencias culturales y étnicas. Respetando las diferencias lingüísticas, física.	AD
22.- Interiorización de normas y roles sociales Engloba la interpretación y comprensión de relaciones interpersonales, ajustándose a los comportamientos de normas sociales en los diversos ámbitos culturales.	INRS

I. Realicé el análisis identifiqué, registré y asigné los códigos correspondientes de cada categoría de análisis a aquellos objetivos, contenidos (conceptuales, procedimentales, actitudinales) y actividades que se relacionaron de forma explícita, implícita, parcial o totalmente con las competencias, de la inteligencia emocional.

J. Las categorías fueron excluyentes porque cada objetivo, contenido y actividad pertenece sólo a una de ellas y es exhaustiva porque cada objetivo, contenido y actividad pertenece necesariamente a alguna de las categorías. Seguidamente rectifiqué el análisis de ambos diseños curriculares analicé los objetivos, contenidos y actividades que se agruparon en cada una de las categorías.

K. Consideré que en cada grado educativo de la educación primaria los objetivos, contenidos y actividades difieren respecto a la cantidad en cada asignatura (español, matemáticas, ciencias naturales, historia, geografía, educación cívica, educación artística y educación física), analicé tanto el plan como los programas de ambos currículos.

L. Posteriormente realicé el análisis estadístico para cuantificar y expresar matemáticamente cada una de las categorías como se señala en la metodología establecida. Para la asignación estadística partí de la cuantificación de frecuencias absolutas, obteniendo así para el Plan y Programas de Estudio 1993, un total de 428 competencias de la inteligencia emocional relacionadas con este Plan; en el caso del Plan de Estudio 2009 hubo un total de 911 competencias de la inteligencia emocional relacionadas con este Plan, posteriormente obtuve las

frecuencias relativas⁴, todo esto basado en estadística descriptiva, como lo menciona Pérez (1998: 151).

“La naturaleza del análisis de contenido hace referencia esencialmente a datos nominales aunque al obtener la distribución de frecuencias y frecuencias relativas de las distintas categorías, se puede tratar como datos ordinales verbales. Se utiliza pues, estadística descriptiva.”

A continuación presento una tabla donde expongo el vaciado de las frecuencias absolutas del Plan y Programa de Estudio 1993 y el Plan de Estudio 2009 por objetivos, contenidos, y actividades, y por asignatura:

Diseño Curricular 1993		Diseño Curricular 2009	
Objetivos	51	Objetivos	100
Contenidos	315	Contenidos	679
actividades	62	Actividades	132
Español	81	Español	114
Matemáticas	61	Matemáticas	87
Ciencias Naturales	35	Ciencias Naturales	129
Historia	40	Historia	90
Geografía	36	Geografía	52
Educación cívica	56	Formación cívica y ética	247
Educación Artística	66	Educación Artística	105
Educación Física	53	Educación Física	87

⁴Las frecuencias relativas se obtuvieron de la siguiente forma: multiplicando el total de la categoría por cien entre la frecuencia absoluta (Fuenlabrada, Irma, 2002).

5.4. Análisis, Discusión e Interpretación de las Competencias de la Inteligencia Emocional en los Objetivos, Contenidos y Actividades de los Diseños Curriculares 1993 y 2009, de mayor a menor presencia o nula.

A continuación presento los resultados del análisis estadístico de la presencia explícita e implícita de las competencias de la inteligencia emocional. Por objetivos, contenidos, actividades y por dimensiones. Por dimensiones de mayor a menor presencia. Por temáticas más relacionadas con las competencias. Comparación de los diseños curriculares 1993 y 2009 por objetivos, contenidos y actividades y por último presento los resultados por asignatura.

En los apartados 5.4.1, 5.4.2 consideraré el total global de competencias de cada uno de los diseños curriculares y el total de competencias en cada una de las unidades de contexto (objetivos, contenidos y actividades). En el apartado 5.5.1 consideraré la frecuencia absoluta de cada plan y la frecuencia absoluta en cada competencia. En el apartado 5.5.2 consideraré sólo las temáticas relacionadas con cada una de las dimensiones de las competencias de la inteligencia emocional. En el apartado 5.5.3 consideraré las competencias de mayor presencia en las unidades de contexto (objetivos, contenidos y actividades). En el apartado 5.5.4 consideraré el total de competencias en cada asignatura y el total de competencias de cada competencia.

5.4.1. Resultados del análisis por Objetivos, Contenidos y Actividades del Plan y programas de Estudio 1993.

En el Plan y Programas de Estudio 1993, el análisis de las competencias de la inteligencia emocional por dimensiones muestran que 51 objetivos están relacionados con las competencias de la inteligencia emocional o sea 11%; 315 contenidos están relacionados con las competencias de la inteligencia emocional, o sea el 73 %; y, 62 actividades están relacionadas con las competencias de la inteligencia emocional o sea el 14%. A continuación se detallan las competencias de mayor a menor presencia o presencia nula en los objetivos, contenidos y actividades de acuerdo con las dimensiones de la inteligencia emocional.

A. Competencias en los Objetivos: El análisis mostró que 51 competencias se relacionaban con los objetivos. Para sacar las frecuencias relativas considere el total de cada competencia y el total de competencias presentes en los objetivos.

ML	11%
DD	9%
INRS	9%
VAUM	5%
AA	5%
INTA	5%
CMCCN	5%
AD	5%

AE	3%
FBLD	3%
MTCD	3%
ASTVD	3%
EMPTA	3%
CO	3%
RC	3%
CC	3%

ACE	1%
ARA	1%
LVF	1%
EV	1%
IFECA	0
TEC	0

a.a. Presentación de las Competencias de la Inteligencia Emocional por Dimensión en los Objetivos de mayor a menor presencia.

Dimensión Personal Regulación: Autogestión		
Competencias emocionales (Categorías de Análisis)	Frecuencia relativa	Frecuencia absoluta
Motivación de Logro	11%	6
Iniciativa	5% Nula	3
Fiabilidad	3% Nula	2
Meticulosidad	3% Nula	2
Autocontrol Emocional	1% Nula	1
Auto-recompensa	1% Nula	1

Dimensión Social Regulación: Gestión de las Relaciones		
Competencias emocionales (Categorías de Análisis)	Frecuencia relativa	Frecuencia absoluta
Desarrollar a los demás	9%	5
Interiorización de normas y roles sociales	9%	5
Comunicación	5% Nula	3
Aprovechamiento de la diversidad	5% Nula	3
Resolución de conflictos	3% Nula	2
Catalizar los cambios	3% Nula	2
Liderazgo con visión de futuro	1% Nula	1
Establecer los vínculos	1% Nula	1
Influencia	0 Nula	0
Trabajo en equipo y colaboración	0 Nula	0

Dimensión Personal Reconocimiento: Conciencia de uno mismo		
Competencias emocionales (Categorías de Análisis)	Frecuencia relativa	Frecuencia absoluta
Valoración Adecuada de uno mismo	5% Nula	3
Auto-aceptación	5% Nula	3
Autoconciencia Emocional	3% Nula	2

Dimensión Social Reconocimiento: Conciencia Social		
Competencias emocionales (Categorías de Análisis)	Frecuencia relativa	Frecuencia absoluta
Asertividad	3% Nula	2
Empatía	3% Nula	2
Conciencia Organizativa	3% Nula	2

El análisis estadístico reveló que los objetivos relacionados con las competencias de la inteligencia emocional representaron el 11%, sin embargo como podemos observar la mayoría de los objetivos son nulos ya que estuvieron presentes en menor grado (menor a tres), es decir no existe una intencionalidad educativa de fomentar integralmente dentro del proceso educativo el área emocional. Aun cuando el Plan y Programas de Estudio 1993 considera algunos aspectos de las competencias de la inteligencia emocional, prioriza los objetivos disciplinares, es decir los profesores usualmente optan por normativizar (control de las conductas del grupo) las actitudes más olvidan que esto es distinto a enseñar a que los alumnos desarrollen las competencias cognoscitivas-socio-emocionales. Los objetivos planteados se van progresivamente mermando y cuando se concretan en los diferentes programas de las asignaturas son sólo la sombra de intenciones.

B. Competencias en los Contenidos: El análisis mostró que 315 competencias se relacionaban con los contenidos. Para sacar las frecuencias relativas considere el total de cada competencia y el total de competencias presentes en los contenidos.

INRS	12%
ML	9%
VAUM	8%
ARA	7%
AD	7%
AA	6%
CMCCN	6%
INTA	4%

ACE	4%
ASTVD	4%
CC	3%
TEC	3%
DD	3%
MTCD	3%
AE	2%
RC	2%

CO	2%
LVF	1%
ASTVD	1%
EV	1%
FBLD	0
IFECA	0

b.b. Presentación de las Competencias de la Inteligencia Emocional por Dimensión en los Contenidos de mayor a menor presencia.

Dimensión Social Regulación: Gestión de las Relaciones		
Competencias emocionales (Categorías de Análisis)	Frecuencia relativa	Frecuencia absoluta
Interiorización de normas y roles sociales	12%	39
Aprovechamiento de la diversidad	7%	24
Comunicación	6%	20

Catalizar los cambios	3%	12
Trabajo en equipo y colaboración	3%	12
Desarrollar a los demás	3%	11
Resolución de conflictos	2%	9
Liderazgo con visión de futuro	1%	6
Establecer los vínculos	1%	5
Influencia	0 Nula	1

Dimensión Personal Regulación: Autogestión		
Competencias emocionales (Categorías de Análisis)	Frecuencia relativa	Frecuencia absoluta
Motivación de Logro	9%	30
Auto-recompensa	7%	24
Iniciativa	4%	15
Autocontrol Emocional	4%	13
Meticulosidad	3%	10
Fiabilidad	0 Nula	2

Dimensión Personal Reconocimiento: Conciencia de uno mismo		
Competencias emocionales (Categorías de Análisis)	Frecuencia relativa	Frecuencia absoluta
Valoración Adecuada de uno mismo	8%	27
Auto-aceptación	6%	21
Autoconciencia Emocional	2%	9

Dimensión Social Reconocimiento: Conciencia Social		
Competencias emocionales (Categorías de Análisis)	Frecuencia relativa	Frecuencia absoluta
Empatía	4%	13
Conciencia Organizativa	2%	7
Asertividad	1%	5

El análisis reveló que los contenidos relacionados con las competencias de la inteligencia emocional representaron el 73%. Los contenidos vinculados a las competencias emocionales prácticamente todos al igual que los objetivos recaían en el apartado de conceptos con un 53%, frente a 33% procedimientos y 12% de actitudes/normas. Como podemos observar aun cuando la gran mayoría de los objetivos relacionados con las competencias emocionales fueron nulos, existe dentro del Plan y Programas de Estudio 1993 contenidos afines a estas competencias emocionales, sin embargo como ya lo referí enfocados en conceptos.

Esta situación sería esperable si tomamos en consideración lo que señala Garden (2001), Bisquerra (2000) y López (1992) la escuela se ha preocupado más por enseñar a mejorar los conocimientos instrumentales y conocimiento lógicos-matemáticos, evaluando las actitudes pero no las enseñan. Frecuentemente los

profesores se preocupan más por cubrir el programa y los requisitos que la misma institución escolar les exige que por fomentar actitudes, posiblemente por su misma naturaleza, no es lo mismo enseñar a sumar que enseñar a trabajar en equipo o controlar sus emociones, por mencionar algún ejemplo; olvidan que la escuela es socializadora de conocimientos así como de relaciones socio-emocionales, centran su atención en disciplinar a los alumnos, llegan a pensar que un grupo callado y “bien portado” es un grupo que aprende. Por lo que la limitada presencia de objetivos y contenidos relacionados con las competencias de la inteligencia emocional en el área actitudinal puede traducirse en la práctica exigida y no en una educación de la emocionalidad del alumnado.

Y aun cuando las competencias de la inteligencia emocional tienen una mayor presencia en los contenidos que en los objetivos, las competencias emocionales se encuentran implícitas y ambiguas en los contenidos y objetivos.

C. Competencias en las Actividades: El análisis mostró que 62 competencias se relacionaban con las actividades. Para sacar las frecuencias relativas considere el total de cada competencia y el total de competencias presentes en las actividades.

VAUM	11%
TEC	9%
ARA	8%
EV	8%
ACE	6%
AD	6%
AE	4%
AA	4%

INTA	4%
CC	4%
INRS	4%
MTCD	3%
ML	3%
ASTVD	3%
CMCCN	3%
RC	3%

FBLF	1%
EMPTA	1%
CO	1%
DD	1%
IFECA	1%
LVF	1%

c.c. Presentación de las Competencias de la Inteligencia Emocional por Dimensión en las Actividades de mayor a menor presencia.

Dimensión Personal Reconocimiento: Conciencia de uno mismo		
Competencias emocionales (Categorías de Análisis)	Frecuencia relativas	Frecuencia absolutas
Valoración Adecuada de uno mismo	11%	7
Autoconciencia Emocional	4 % Nula	3
Auto-aceptación	4% Nula	3

Dimensión Social Regulación: Gestión de las Relaciones		
Competencias emocionales (Categorías de Análisis)	Frecuencia relativa	Frecuencia absoluta
Trabajo en equipo y colaboración	9%	6
Establecer los vínculos	8%	5

Aprovechamiento de la diversidad	6%	4
Catalizar los cambios	4% Nula	3
Interiorización de normas y roles sociales	4% Nula	3
Comunicación	3% Nula	2
Resolución de conflictos	3% Nula	2
Influencia	1% Nula	1
Liderazgo con visión de futuro	1% Nula	1
Desarrollar a los demás	1% Nula	1

Dimensión Personal Regulación: Autogestión		
Competencias emocionales (Categorías de Análisis)	Frecuencia relativa	Frecuencia absoluta
Auto-recompensa	8%	5
Autocontrol Emocional	6%	4
Iniciativa	4% Nula	3
Motivación de Logro	3% Nula	2
Meticulosidad	3% Nula	2
Fiabilidad	1% Nula	1

Dimensión Social Reconocimiento: Conciencia Social		
Competencias emocionales (Categorías de Análisis)	Frecuencia relativa	Frecuencia absoluta
Asertividad	3% Nula	2
Empatía	1% Nula	1
Conciencia Organizativa	1% Nula	1

El análisis reveló que las actividades relacionadas con las competencias de la inteligencia emocional representaron el 14%. Sin embargo las actividades se relacionaban a conceptos y procedimientos, y como podemos observar al igual que los objetivos, la mayoría de las competencias emocionales vinculadas con las actividades también son nulos y ambiguos; las competencias encontradas en los contenidos en las actividades son sólo propósitos que se quedan sin concretar.

Los objetivos, contenidos y actividades no se relacionaban en su totalidad ni de forma explícita con la descripción de cada una de las competencias, enfocándose hacia normas y reglas disciplinares.

5.4.2. Resultados del análisis por Objetivos, Contenidos y Actividades del Plan de Estudio 2009.

En el Plan de Estudio 2009, el análisis de las competencias de la inteligencia emocional por dimensiones muestran que 100 objetivos están relacionados con las competencias de la inteligencia emocional o sea el 10%; 679 contenidos están relacionados con las competencias de la inteligencia emocional, o sea 74%; y, 132 actividades están relacionadas con las competencias de la inteligencia emocional o sea el 14%. A continuación se detallan las competencias que tienen de mayor a

menor presencia o nula en los objetivos, contenidos y actividades de acuerdo con las dimensiones de la inteligencia emocional.

A. Competencias en los Objetivos: presentación de resultados de las competencias de la inteligencia emocional. El análisis mostró que 100 competencias se relacionaban con los objetivos. Para sacar las frecuencias relativas considere el total de cada competencia y el total de competencias presentes en los objetivos.

AD	13%
ML	10%
INRS	8%
VAUM	7%
AE	6%
AA	6%
DD	6%
RC	6%

CMCCN	5%
CC	5%
ASTVD	4%
FBLD	3%
INTA	3%
CO	3%
EV	3%
TEC	3%

ACE	2%
IFECA	2%
LVF	2%
MTCD	1%
ARA	1%
EMPTA	1%

a.a. Presentación de las Competencias de la Inteligencia Emocional por Dimensión en los Objetivos de mayor a menor presencia.

Dimensión Social Regulación: Gestión de las Relaciones		
Competencias emocionales (Categorías de Análisis)	Frecuencia relativa	Frecuencia absoluta
Aprovechamiento de la diversidad	13%	13
Interiorización de normas y roles sociales	8%	8
Desarrollar a los demás	6%	6
Resolución de conflictos	6%	6
Comunicación	5%	5
Catalizar los cambios	5%	5
Establecer los vínculos	3% Nula	3
Trabajo en equipo y colaboración	3% Nula	3
Liderazgo con visión de futuro	2% Nula	2
Influencia	2% Nula	2

Dimensión Personal Regulación: Autogestión		
Competencias emocionales (Categorías de Análisis)	Frecuencia relativa	Frecuencia absoluta
Motivación de Logro	10%	10
Iniciativa	3% Nula	3
Fiabilidad	3% Nula	3
Autocontrol Emocional	2% Nula	2
Meticulosidad	1% Nula	1
Auto-recompensa	1% Nula	1

Dimensión Personal Reconocimiento: Conciencia de Uno Mismo		
Competencias emocionales (Categorías de Análisis)	Frecuencia relativa	Frecuencia absoluta
Valoración Adecuada de uno mismo	7%	7
Autoconciencia Emocional	6%	6
Auto-aceptación	6%	6

Dimensión Social Reconocimiento: Conciencia Social		
Competencias emocionales (Categorías de Análisis)	Frecuencia relativa	Frecuencia absoluta
Asertividad	4%	4
Conciencia Organizativa	3% Nula	3
Empatía	1% Nula	1

El análisis reveló 100 objetivos se relacionaron con las competencias de la inteligencia emocional, o sea el 10% de las 911 competencias encontradas en el currículo 2009. Como pude observar los objetivos dentro del diseño curricular 2009 en comparación con los encontrados en el diseño curricular 1993, no es mayor estadísticamente significativo e igualmente podemos encontrar algunos objetivos nulos, sin embargo puedo decir que los propósitos considerados en el Plan de Estudio 2009, posee orientaciones generales para la integración de las competencias de la inteligencia emocional, aun cuando no bajo este nombre. Este diseño curricular explícita las intenciones en los objetivos para el desarrollo de las competencias emocionales en equilibrio con las cognoscitivas, que presidirán a los contenidos y las actividades, ya que este Plan de Estudios 2009 es estructurado en el enfoque de competencias, son competencias para el aprendizaje permanente, manejo de la información, manejo de situaciones, para la convivencia y para la vida en sociedad, siendo éstas últimas tres en donde recaen las competencias de la inteligencia emocional vinculándose con las primeras dos, plantea los principios generales en los que se basa el currículo prescriptivo, ofreciendo la apertura para su traducción a la práctica.

B. Competencias en los Contenidos: presentación de resultados de las competencias de la inteligencia emocional. El análisis mostró que 679 competencias se relacionaron con los contenidos. Para sacar las frecuencias relativas considere el total de cada competencia y el total de competencias presentes en las actividades.

DD	8%
AD	7%
ML	7%
INRS	6%

VAUM	6%
EV	6%
AA	5%
CMCCN	5%

ACE	4%
INTA	4%
ARA	4%
TEC	3%

LVF	3%
AE	3%
CO	3%
EMPTA	3%

MTCD	2%
ASTVD	2%
RC	2%
FBLD	2%

CC	2%
IFECA	1%

b.b. Presentación de las Competencias de la Inteligencia Emocional por Dimensión en los Contenidos de mayor a menor presencia.

Dimensión Social Regulación: Gestión de las Relaciones		
Competencias emocionales (Categorías de Análisis)	Frecuencia relativa	Frecuencia absoluta
Desarrollar a los demás	8%	61
Aprovechamiento de la diversidad	7%	52
Interiorización de normas y roles sociales	6%	47
Establecer los vínculos	6%	41
Comunicación	5%	39
Trabajo en equipo y colaboración	3%	27
Liderazgo con visión de futuro	3%	25
Catalizar los cambios	2%	14
Resolución de conflictos	2%	17
Influencia	1%	12

Dimensión Personal Regulación: Autogestión		
Competencias emocionales (Categorías de Análisis)	Frecuencia relativa	Frecuencia absoluta
Motivación de Logro	7%	51
Auto-recompensa	4%	30
Iniciativa	4%	30
Autocontrol Emocional	4%	31
Meticulosidad	2%	20
Fiabilidad	2%	15

Dimensión Personal Reconocimiento: Conciencia de Uno Mismo		
Competencias emocionales (Categorías de Análisis)	Frecuencia relativa	Frecuencia absoluta
Valoración Adecuada de uno mismo	6%	41
Auto-aceptación	5%	39
Autoconciencia Emocional	3%	23

Dimensión Social Reconocimiento: Conciencia Social		
Competencias emocionales (Categorías de Análisis)	Frecuencia relativa	Frecuencia absoluta
Conciencia Organizativa	3%	23
Empatía	3%	22
Asertividad	2%	19

El análisis reveló que 679 contenidos se relacionaron con las competencias de la inteligencia emocional, o sea el 74%, las competencias recaían dentro de los contenidos de corte conceptual con 36% y procedimental con un 37%, sin embargo y contrariamente del diseño curricular 1993, existe en el diseño curricular 2009 una relevancia en los contenidos actitudinales con el 26%, estos tres aspectos se encuentran de forma equilibrada. Puedo decir que independientemente de que se

le asigne importancia tanto a los contenidos de corte conceptual y procedimental dentro del currículo 2009 como establece el enfoque por competencias “saber y saber hacer”, de igual forma cobran relevancia los objetivos, los contenidos y actividades enfocados a las actitudes y valores, es decir dentro del currículo 2009 se proponen y establecen aspectos de la inteligencia emocional del “saber ser y el saber convivir con los otros”. Este Plan de Estudios 2009 presenta líneas que a los profesores les servirán como guías para la estructuración de las adaptaciones y concreciones curriculares de aula, en las competencias socio-emocionales.

C. Competencias en las Actividades: presentación de resultados de las competencias de la inteligencia emocional. El análisis mostró que 132 competencias se relacionaban con las actividades. Para sacar las frecuencias relativas considere el total de cada competencia y el total de competencias presentes en las actividades.

TEC	6%	DD	5%	EMPTA	3%
VAUM	6%	CMCCN	5%	IFECA	3%
ACE	6%	EV	5%	RC	3%
ML	6%	AD	5%	CO	2%
ASTVD	6%	FBLD	4%	CC	2%
AE	5%	INTA	4%	MTCD	1%
AA	5%	LVF	3%		
ARA	5%	INRS	3%		

c.c. Presentación de las Competencias de la Inteligencia Emocional por Dimensión en las Actividades de mayor a menor presencia.

Dimensión Social Regulación: Gestión de las Relaciones		
Competencias emocionales (Categorías de Análisis)	Frecuencia relativa	Frecuencia absoluta
Trabajo en equipo y colaboración	6%	9
Aprovechamiento de la diversidad	5%	7
Establecer los vínculos	5%	7
Desarrollar a los demás	5%	7
Comunicación	5%	7
Interiorización de normas y roles sociales	3%	5
Liderazgo con visión de futuro	3%	5
Influencia	3%	4
Resolución de conflictos	3%	4
Catalizar los cambios	2% Nula	3

Dimensión Personal Regulación: Autogestión		
Competencias emocionales (Categorías de Análisis)	Frecuencia relativa	Frecuencia absoluta
Autocontrol Emocional	6%	8
Motivación de Logro	6%	8
Auto-recompensa	5%	7

Fiabilidad	4%	6
Iniciativa	4%	6
Meticulosidad	1% Nula	2

Dimensión Personal Reconocimiento: Conciencia de Uno Mismo		
Competencias emocionales (Categorías de Análisis)	Frecuencia relativa	Frecuencia absoluta
Valoración Adecuada de uno mismo	6%	8
Autoconciencia Emocional	5%	7
Auto-aceptación	5%	7

Dimensión Social Reconocimiento: Conciencia Social		
Competencias emocionales (Categorías de Análisis)	Frecuencia relativa	Frecuencia absoluta
Asertividad	6%	8
Empatía	3%	4
Conciencia Organizativa	2% Nula	3

El análisis reveló que 132 actividades se relacionaron con las competencias de la inteligencia emocional, o sea el 14%, el mismo porcentaje que en el diseño curricular 1993, sin embargo no es el mismo caso, ya que las competencias emocionales vinculadas en las actividades del Plan de Estudios 2009 tuvieron mayor presencia de forma explícita y con menor competencias nulas. A diferencia de las actividades del Plan y Programas de Estudio 1993 que quedan como intenciones que se van perdiendo en los programas, en el Plan de Estudios 2009 las podemos encontrar de forma explícita, permanente e íntegramente.

Este diseño curricular 2009 presenta gran variedad de inclusión de las diversas categorías propuestas dentro de sus objetivos, permaneciendo de forma explícita en los contenidos y las actividades, por ejemplo en la competencia de comunicación se presta gran importancia a la comunicación escrita, oral y expresiva así como al conocimiento físico y sus capacidades motoras, psicológicas y emocionales. El trabajo en equipo se expresa en torno a entenderse mutuamente para llegar a los acuerdos necesarios para realizar cierta actividad escolar, así como también las reglas de juego y los debates que se proponen como actividades. Dentro de los objetivos, contenidos y actividades las competencias que más permean al diseño curricular 2009 son aprovechamiento de la diversidad, desarrollo de los demás, probablemente este interés por la diversidad cultural y el ayudar al otro este enmarcado por la tendencia actual que se ésta generando internacionalmente con la declaración universal de los derechos lingüísticos y otros

decretados por la ONU, a favor de los pueblos latinoamericanos y su diversidad. Lo que hace que en este diseño curricular introduzca la enseñanza de una segunda lengua en los estados que sea requerido.

En suma el Plan de Estudios 2009 explícita las competencias de la inteligencia emocional, se encuentran especificadas en los objetivos, siguen planteados en los contenidos, es decir no se van mermando en los contenidos, así mismo se encuentran en las actividades. Sin embargo también se encuentran competencias de la inteligencia emocional nulas en el Plan de Estudio 2009, lo que quiere decir que aun cuando están presentes no es suficiente debido a que existen ciertas competencias que no están lo suficientemente desarrolladas como pudimos observar en los objetivos que existen competencias nulas pero presentes, falta trabajar y establecer sobre todo competencias relacionadas con la auto-gestión, conciencia social y gestión de relaciones, sobre todo si en los contenidos y actividades se manejan, nótese que es sobre todo en las competencias relacionadas con la dimensión personal en la que hay mayoría de competencias nulas, siendo una dimensión que hay que trabajar debido a que los alumnos están en constante interacción con sus iguales, profesores y otras personas dentro y fuera de las instituciones escolares y que el desarrollo de las competencias en esta dimensión es relevante para la práctica de las competencias en la dimensión social.

5.5. Análisis, Discusión e Interpretación de las Competencias de la Inteligencia Emocional, por dimensión, por temáticas, por objetivos, contenidos, actividades y por asignatura. Comparación entre el Plan y Programas de Estudio 1993 y del Plan de Estudio 2009.

Comparación entre el Plan y Programas de Estudio 1993 y el Plan de Estudio 2009. Análisis de las competencias de la inteligencia emocional por dimensiones, por competencias, por objetivos, contenidos, actividades y por asignatura de mayor a menor presencia o nula.

5.5.1. Resultados del análisis de los diseños curriculares 1993 y 2009.

Comparación por Dimensiones.

En este apartado consideré las competencias de mayor a menor presencia en cada una de las cuatro dimensiones en ambos diseños curriculares, tomé como referencia las frecuencias en cada competencia de la inteligencia emocional y frecuencia absoluta de cada Plan y Programas de Estudio de Educación Primaria 1993 y 2009.

En la primera dimensión conciencia de uno mismo, la competencia de mayor presencia en el diseño curricular de 1993 fue la valoración adecuada de uno mismo con un 8%, al igual que en el diseño curricular de 2009 con un 6%.

Dimensión Personal Reconocimiento: Conciencia de Uno Mismo		
Competencias emocionales (Categorías de Análisis)	Diseño Curricular 1993	Diseño Curricular 2009
Valoración Adecuada de uno mismo	8%	6%
Auto-aceptación	6%	5%
Autoconciencia Emocional	3%	3%

En la segunda dimensión de la autogestión el diseño curricular de 1993 al igual que el diseño curricular de 2009 la competencia de mayor presencia fue la de motivación de logro con un 8% y un 7% respectivamente.

Dimensión Personal Regulación: Autogestión		
Competencias emocionales (Categorías de Análisis)	Diseño Curricular 1993	Diseño Curricular 2009
Motivación de Logro	8%	7%
Auto-recompensa	7%	4%
Autocontrol Emocional	4%	4%
Iniciativa	4%	4%
Meticulosidad	3%	2%
Fiabilidad	1%	2%

En la tercera dimensión de la conciencia social el diseño curricular de 1993 presenta con mayor frecuencia la competencia de la empatía con 3%, mientras que en el diseño curricular de 2009 las competencias de mayor presencia fueron asertividad y conciencia organizativa con 3% cada una.

Dimensión Social Reconocimiento: Conciencia Social		
Competencias emocionales (Categorías de Análisis)	Diseño Curricular 1993	Diseño Curricular 2009
Empatía	3%	2%
Asertividad	2%	3%
Conciencia Organizativa	2%	3%

Y en la cuarta dimensión de la gestión de relaciones la competencia de mayor presencia en el diseño curricular de 1993 fue la interiorización de normas y roles sociales con un 10%, seguida de la competencia de aprovechamiento de la diversidad con 7%, mientras que en el diseño curricular de 2009 las competencias de mayor presencia fueron desarrollar a los demás con 8%, aprovechamiento de la diversidad con 7% e interiorización de normas 6%.

Dimensión Social Regulación: Gestión de las Relaciones	
Competencias emocionales (Categorías de Análisis)	Diseño Curricular 1993
Interiorización de normas y roles sociales	10%
Aprovechamiento de la diversidad	7%
Comunicación	5%
Trabajo en equipo y colaboración	4%
Desarrollar a los demás	3%
Resolución de conflictos	3%
Catalizar los cambios	3%
Establecer los vínculos	2%
Liderazgo con visión de futuro	1%
Influencia	Nula

Dimensión Social Regulación: Gestión de las Relaciones	
Competencias emocionales (Categorías de Análisis)	Diseño Curricular de 2009
Desarrollar a los demás	8%
Aprovechamiento de la diversidad	7%
Interiorización de normas y roles sociales	6%
Comunicación	5%
Establecer los vínculos	5%
Trabajo en equipo y colaboración	4%
Liderazgo con visión de futuro	3%
Resolución de conflictos	2%
Catalizar los cambios	2%
Influencia	1%

Como podemos observar en cada uno de los diseños curriculares están presentes las competencias de la inteligencia emocional, sin embargo en el diseño curricular 2009 existe una mayor inclusión de las competencias de la inteligencia emocional, aun cuando en algunas de las competencias no sean significativas estadísticamente, pero de forma explícita, mientras que en el diseño curricular 1993 las competencias de la inteligencia emocional están presentes de forma implícita y ambigua.

La particularidad de que las competencias de la inteligencia emocional se encuentren de forma explícitas en el diseño curricular 2009 recae esencialmente en el nuevo enfoque por competencias y en lo que se expone como perfil de egreso del alumnado al término de la educación básica se articulan las tres etapas

(preescolar, primaria y secundaria), en donde adquirirán tanto conocimientos, herramientas y competencias para que desarrollen su potencialidad y sepan manejarse en diferentes ámbitos. Al menos teóricamente las competencias socio-emocionales en el Plan de Estudio 2009 están presentes.

El análisis en el diseño curricular 1993 mostró que las competencias con mayor presencia fueron en este orden: interiorización de normas y roles sociales, motivación de logro, valoración adecuada de uno mismo, aprovechamiento de la diversidad y auto-recompensa. En el diseño curricular de educación primaria 2009 la mayor parte de las competencias de la inteligencia emocional se relacionaron con desarrollar a los demás, aprovechamiento de la diversidad, motivación de logro, interiorización de normas y roles sociales, valoración adecuada de uno mismo.

Globalmente podemos observar que en los diseños curriculares 1993 y 2009 están presentes algunas una de las competencias de la inteligencia emocional, sin embargo difiere uno de otro en la forma en que prescriben las orientaciones generales, presentan los objetivos, estructuran los contenidos y las actividades, existen diferencias como son la explicitación en uno y otro diseño curricular, la ambigüedad con que se tratan las competencias emocionales en el diseño curricular 1993 y que se van mermando conforme se exponen en las ocho asignaturas, los objetivos que encontré relacionados de forma explícita, implícita total o parcialmente con la inteligencia emocional son ambiguos, conceptuales y procedimentales, así como también difieren uno de otro en el tratamiento de los temas por competencias emocionales. Diferente del diseño curricular 2009 que presenta los objetivos relacionados con las competencias emocionales de forma explícita, permanecen en los contenidos hasta finalizar con las actividades, en el Plan de Estudios 2009 se encuentra una mayor inclusión de las competencias socio-emocionales, ofrece orientaciones para llevarlas a cabo en el proceso educativo.

Para terminar, puedo decir que aun cuando en el Plan y programas de Estudio 1993 y en el Plan de Estudio 2009, existen algunas de las competencias de la inteligencia emocional, faltaría puntualizar y enfatizar la necesidad y la relevancia

que el desarrollo y la práctica de las competencias de la inteligencia emocional dentro del trabajo docente, en el caso de los diseños curriculares las competencias para la vida, aportar al éxito académico, personal y laboral del alumnado, profesorado, directivos y formación de la misma personalidad, así mismo hace falta en relación a lo visto en el capítulo cuatro sobre los programas de educación emocional, señalar los procedimientos para llevar a cabo este tipo de contenidos en el proceso educativo, y su evaluación que no es lo mismo realizar un examen de matemáticas que uno sobre la autogestión emocional o la competencia para trabajar en equipo, sino utilizar una evaluación continua que permita la retroalimentación, detallando cómo, con qué, cuándo y qué orientaciones seguir, es decir establecer un programa para poner en práctica las competencias de la inteligencia emocional.

5.5.2. Resultados del análisis de los diseños curriculares 1993 y 2009.

Comparación por Temáticas más relacionadas en las competencias.

El análisis mostró que los temas más tratados en las competencias de **autoconocimiento emocional, valoración adecuada de uno mismo y auto-aceptación**, fueron el conocimiento, aceptación de las propias características físicas, psicológicas, virtudes, déficit, intereses, valoración positiva de las propias características, producciones, habilidades. La confianza en el propio esfuerzo, aptitudes, la satisfacción, valoración del propio trabajo, valoración de las propias capacidades y limitaciones se relacionan con la competencia de valoración adecuada de uno mismo. El conocimiento e identificación de las propias emociones, simular y experimentar emociones, estaban relacionados con la autoconciencia emocional. Estas competencias se identificaron con mayor precisión psicológica y emocionalmente, es decir de forma explícita en el Plan de estudios 2009 y con menor precisión en el Plan y Programas de Estudio 1993.

El análisis mostró que la mayoría de los temas relacionados con las competencias de **motivación de logro, auto-recompensa, autocontrol emocional, iniciativa, meticulosidad y fiabilidad**, en el diseño curricular de 1993 temas que se relacionaron con motivación de logro fueron manifestación de interés, disfrute por la materia o actividad y curiosidad, me sorprendió la gran cantidad de

objetivos relacionados con la motivación de logro y la ambigüedad con que éstos eran planteados en el diseño curricular 1993, dejando el desarrollo de la motivación de logro y las demás competencias de este bloque al alumno. En el diseño curricular 2009 estas competencias las pude encontrar relacionadas con las actividades a realizar en donde el profesor es el inductor del interés y la curiosidad. Puede resultar curioso que la mayoría de los profesores deleguen la responsabilidad de motivación e interés por la materia a los alumnos, cuando es el profesor el que propicia el gusto o no por la temática tratada, sobre esto Borrego, apunta que

“la delegación del tratamiento socio-afectivo a recaído en los técnicos de la psicología, quienes se han dirigido a buscar las causas de la inadaptación en el funcionamiento de la institución familiar, se deja de lado el análisis y la modificación de los aspectos institucionales propiamente escolares generadores o alimentadores de las problemáticas socio-afectivas, liberando así a los profesores de la responsabilidad como actores de favorecer el desarrollo socio-personal, que permanecen mayor tiempo frente al alumnado les enseña actitudes, valores y normas de forma no verbal” (Borrego, 1992: 41).

Los temas relacionados con el autocontrol emocional y auto-recompensa se relacionaban con el control del propio cuerpo, seguir ciertas reglas en las actividades como el debate o exposiciones, no contestar con agresiones físicas ni verbales, así como también llevar a término las indicaciones y las tareas escolares propuestas, es decir perseverar en ellas. La fiabilidad respondió a temas como reconocer los errores en las tareas y en las actividades tanto a nivel grupal, en equipo o individual, realizar críticas constructivas a sus compañeros y a ellos mismos. La meticulosidad se relaciona con temas como: ser cuidadoso con los materiales por ejemplo, los libros (en el caso del diseño curricular 1993), al realizar algún ejercicio, individual, en equipo o grupal (en el caso del diseño curricular 2009). En la iniciativa puedo mencionar temas como proponer nuevas actividades, adelantar diálogos o acciones de personajes o realizar preguntas. Observé un aumento en la inclusión de temas de estas competencias en el Plan de Estudios 2009 de forma explícita. En el Plan y Programas de Estudio 1993 estas

competencias se relacionan con la disciplina de la conducta y no para el desarrollo psicológico y emocional.

El análisis mostró que la mayoría de los temas relacionados con las competencias de **asertividad, empatía y conciencia organizativa**, fueron en el diseño curricular de 1993 ponerse en el lugar de ciertos personajes ficticios, leer sus escritos, pensar fluidamente, conocer las interrelaciones entre los seres vivientes, zonas de riesgo para vivir, protección ambiental. Mientras que en el diseño curricular de 2009 los temas de estas competencias se enfocaron a concientizar, criticar y dar alternativas para diversas problemáticas sociales.

El análisis mostró que la mayoría de los temas relacionados con las competencias de **desarrollar a los demás, influencia, comunicación, resolución de conflictos, liderazgo con visión al futuro, catalizar los cambios, establecer los vínculos, trabajo en equipo y colaboración, aprovechamiento de la diversidad e interiorización de normas**, fueron en orden de importancia aceptación y respeto por las características físicas, lingüísticas, culturales, regionales, opinión, género y actitudes positivas contra la discriminación étnica, cultural y lingüística en el diseño curricular 2009.

Así mismo conocer las normas y reglas de las diferentes organizaciones políticas y no gubernamentales, los derechos y responsabilidades, lo relevante en esta última competencia es que en el diseño curricular 2009 existe al menos teóricamente conocerlas y llevarlas a cabo por medio de las actividades también relacionadas con estas competencias, mientras que en el diseño curricular 1993 estas competencias aparecen como objetivos pero se pierden en los programas quedan como contenidos conceptuales.

Tanto los objetivos, los contenidos y las actividades en el diseño curricular 2009 hacen referencia a la competencia de interiorización de normas y roles sociales a temas como respetar las normas de convivencia, de intercambio comunicativo, por ejemplo pedir la palabra, respetar turnos en los diálogos, exposiciones y juegos, prestar y respetar a los otros en su individualidad, así como su cultura de cada uno, respetar también las normas y opiniones de los equipos de trabajo y hábitos de higiene.

Los temas relacionados con la comunicación son la expresión artística por medio del cuerpo, los sonidos, la literatura, las imágenes, como la expresión verbal y no verbal de sentimientos propios, de los otros y de los personajes literarios, son temas que aparecen en el diseño curricular 2009, también entra en juego la empatía al ponerse en lugar del otro tanto mentalmente como al expresar que sentimientos pudiera haber experimentado el personaje o sus iguales al realizar alguna actividad como la dramatización. Estos temas predominan en el diseño curricular 2009, mientras que en el diseño curricular 1993 predominan más temas relacionados con conocer físicamente el cuerpo, es decir capacidad para realizar ciertos movimientos y descubrir sonidos con partes del mismo.

Los temas que predominaron en relación con las competencias de establecer los vínculos y trabajo en equipo fueron cooperación y participación en trabajos grupales y actividades organizadas en el entorno escolar. Propiciar el trabajo en equipos con la realización de exposiciones, murales o periódicos grupales necesariamente se establecen los vínculos, en el diseño curricular 2009 junto a estas dos competencias se trabajaban temas como la empatía y la comunicación como apoyo y consolidación del desarrollo mutuo, así mismo la asertividad para asumir acciones en pro del trabajo en equipo. La resolución de conflictos también se manejaba con estas competencias escuchando al otro para resolver ciertas fricciones que pudiesen darse al trabajar en equipo, como en los debates. En el diseño curricular 1993 la competencia de la comunicación se relacionaba con la pronunciación adecuada y fluida de ciertas frases, es decir saber leer.

El liderazgo con visión de futuro y catalizar los cambios se encontraron relacionados con temas como formación de equipos adecuados para realizar las tareas escolares, comprender los cambios históricos, geográficos, económicos, políticos, sociales y culturales que se han generado en el mundo. Estos temas encontrados con mayor relevancia en el diseño curricular 2009, en el diseño curricular 1993 los temas más recurrentes fueron los cambios de ciclo como de grado escolar, así como cambios históricos, las tres competencias se quedaron sólo en objetivos y contenidos de corte conceptual.

En el Plan de Estudio 2009 las competencias en los objetivos, como los contenidos y las actividades se relacionaron de forma explícita, para enseñar un sentido de la diversidad y respeto a las diferencias propias y de los otros en aspectos físicos, psicológicos, emocionales y culturales (lengua, tradiciones), así como a convivir en sociedad, catalizar los cambios.

Los temas tratados en relación con las competencias emocionales en el diseño curricular 1993 son inapreciables e insuficientemente desarrollados. Para el caso del diseño curricular 2009 los temas tratados en relación a las competencias emocionales están explícitos, algunos temas se relacionan totalmente con las competencias mientras que otros sólo parcialmente, es decir no abordan todos los aspectos de cada una de estas.

5.5.3. Resultados del análisis de los diseños curriculares 1993 y 2009.

Comparación por Objetivos, Contenidos y Actividades.

En este apartado consideré solamente las competencias más relacionadas, es decir con mayor presencia en cada una de las unidades de contexto (objetivos, contenidos y actividades).

En el Plan y Programas de Estudio 1993 las competencias más relacionadas con los objetivos fueron motivación de logro con un 11%, desarrollo a los demás e interiorización de normas y roles sociales con un 9% respectivamente. Sin embargo los objetivos relacionados con las competencias de la inteligencia emocional en el diseño curricular 1993 iban disminuyendo dentro de los contenidos de los programas y por supuesto al llegar a las actividades éstas sólo eran aspectos sin importancia. En este diseño curricular las competencias de la inteligencia emocional se encontraban de forma implícita y por lo antes mencionado ambiguamente.

En el Plan de Estudios 2009 las competencias más relacionadas con los objetivos son los siguientes aprovechamientos de la diversidad con 13%, motivación de logro con un 10%, interiorización de normas y roles sociales con 8%, valoración adecuada de uno mismo con 7%, autoconocimiento-emocional, auto-aceptación, desarrollo de los demás y resolución de conflictos con un 6%

respectivamente. Estos objetivos permanecían explícitos como ideales educativos y precisos.

En el Plan y Programas de Estudio 1993 en los contenidos las competencias de mayor presencia fueron interiorización de normas y roles sociales con 12%, motivación de logro con 9%, valoración adecuada de uno mismo con 8%, auto-recompensa y aprovechamiento de la diversidad con 7% respectivamente, auto-aceptación y comunicación con 6% respectivamente. Sin embargo y pese a estos porcentajes las competencias en los contenidos fueron poco claras para llevarlos a cabo en el proceso educativo.

En el Plan de Estudio 2009 en los contenidos las competencias de mayor presencia fueron desarrollo de los demás con un 8%, motivación de logro y aprovechamiento de la diversidad con 7% respectivamente valoración adecuada de uno mismo, establecer vínculos, interiorización de normas y roles sociales con 6% respectivamente. Como pudimos observar los contenidos en este diseño curricular las competencias se encuentran en mayor presencia y con menos nulidad que en el diseño curricular 1993. Respondiendo a las orientaciones de los objetivos.

En el Plan y Programas de Estudio 1993 las competencias más relacionadas con las actividades fueron valoración adecuada de uno mismo con 11%, trabajo en equipo con un 9%, auto-recompensa y establecer vínculos con 8% respectivamente, autocontrol y aprovechamiento de la diversidad con 6% respectivamente.

En el Plan de Estudio 2009 las competencias de mayor presencia en las actividades se relacionaron con valoración adecuada de uno mismo, auto-control emocional, motivación de logro, asertividad y trabajo en equipo con 6% respectivamente, autoconciencia emocional, auto-aceptación, auto-recompensa, desarrollo de los demás, comunicación, establecer vínculos y aprovechamiento de la diversidad 5% respectivamente.

El porcentaje de objetivos, contenidos (conceptuales, procedimentales, actitudinales) y actividades relacionados con las competencias de la inteligencia emocional dentro de los diseños curriculares 1993 y 2009, estadísticamente no existe una gran diferenciación entre uno y otro diseño curricular, sin embargo en el

diseño curricular 1993 estas competencias se encuentran implícitamente, poco tratadas y dispersas en las diferentes áreas temáticas. Por el contrario en el diseño curricular 2009 las competencias de la inteligencia emocional se encuentran de forma explícita.

5.5.4. Resultados del análisis de los diseños curriculares 1993 y 2009.

Comparación por Asignatura.

Para sacar el dato de las frecuencias relativas en este apartado consideré el total de competencias por cada asignatura y el total de cada una de las competencias de la inteligencia emocional.

Plan y Programas de Estudio 1993								
	Español	Matemáticas	Ciencias Naturales	Historia	Geografía	Educación Cívica	Educación Artística	Educación Física
AE	Nulo	Nulo	Nulo	Nulo	Cero	7.1%	6.0%	Nulo
VAUM	11.1%	16.3%	Nulo	Nulo	Nulo	Nulo	10.6%	7.5%
AA	Nulo	Nulo	Nulo	Nulo	Nulo	10.7%	6.0%	11.3%
ACE	Nulo	Nulo	Nulo	Cero	cero	Nulo	6.0%	11.3%
FBLD	4.9%	Cero	Cero	Cero	cero	Nulo	Cero	Cero
MTCD	4.9	Nulo	Cero	Cero	11.1%	Cero	Nulo	Nulo
ML	Nulo	8.1%	22.8%	12.5%	Nulo	Nulo	6.0%	13.2%
INTA	7.4%	11.4%	Nulo	Cero	Cero	Cero	9.0%	Cero
ARA	7.4%	13.1%	Cero	Nulo	Cero	Nulo	Nulo	15.0%
ASTVD	8.6%	Cero	Cero	Nulo	Cero	Nulo	Cero	Cero
EMPTA	Nulo	Cero	Nulo	10%	Nulo	7.1%	Nulo	Cero
CO	Nulo	Cero	Nulo	Nulo	Cero	7.1%	Nulo	Cero
DD	Nulo	Cero	14.2%	Nulo	Nulo	8.9%	Nulo	Cero
IFECA	2.4%	Cero	Cero	Cero	Cero	Cero	Cero	Cero
CMCCN	8.6%	9.8%	Cero	Cero	Cero	Nulo	13.6%	Nulo
RC	Nulo	11.4%	Cero	Nulo	Nulo	Nulo	Cero	Cero
LVF	4.9%	Cero	Cero	Nulo	Cero	Nulo	Nulo	Cero
CC	Nulo	Nulo	Nulo	10%	11.1%	Nulo	Cero	Nulo
EV	Nulo	Cero	Nulo	Nulo	Nulo	Nulo	Nulo	Nulo
TEC	Nulo	Nulo	Cero	Nulo	Nulo	Nulo	Nulo	11.3%
AD	6.1%	Cero	14.2%	10%	16.6%	8.9%	7.5%	Nulo
INRS	9.8%	14.7%	Nulo	10%	11.1%	14.2%	6.0%	13.2%

El análisis reveló que en las asignaturas del diseño curricular 1993, las competencias de la inteligencia emocional más relacionadas con español fueron en este orden valoración adecuada de uno mismo, interiorización de normas y roles sociales, asertividad y comunicación. En la asignatura de matemáticas valoración adecuada de uno mismo, interiorización de normas y roles sociales, auto-recompensa, iniciativa y resolución de problemas. En la asignatura de ciencias naturales motivación de logro. Para historia fueron motivación de logro. En geografía las competencias más relevantes fueron aprovechamiento de la

diversidad. En educación cívica interiorización de normas y roles sociales. En educación artística estuvieron presentes con mayor relevancia comunicación y valoración adecuada de uno mismo. Y en educación física auto-recompensa, motivación de logro e interiorización de normas y roles sociales. Como podemos observar en este diseño curricular existe una nulidad mayor, es decir la presencia de las competencias de la inteligencia emocional tienen menos presencia y dispersas individualmente dentro de cada una de las asignaturas.

Plan de Estudios 2009								
	Español	Matemáticas	Ciencias Naturales	Historia	Geografía	Formación Cívica y Ética	Educación Artística	Educación Física
AE	4.3%	Nulo	Nulo	4.4 %	Nulo	4.4%	6.6 %	Nulo
VAUM	8.7%	11.3%	4.6%	4.4%	Nulo	2.8%	9.5%	8.0%
AA	3.5%	Nulo	3.8%	4.4%	Nulo	5.6%	10.4%	11.4%
ACE	3.5%	4.5%	4.6%	Nulo	Nulo	4.8%	5.7%	6.8%
FBLD	4.3%	Nulo	Nulo	Nulo	Nulo	2.4%	Nulo	Nulo
MTCD	4.3%	Nulo	Nulo	5.5%	Nulo	Nulo	Nulo	Nulo
ML	6.1%	8.0%	10.0%	7.7%	9.6	4.8%	7.6%	11.4%
INTA	4.3%	10.3%	3.8%	4.4%	Nulo	2.0%	4.7%	4.5%
ARA	3.5%	6.8%	4.6%	5.5%	Nulo	2.0%	5.7%	4.5%
ASTVD	6.1%	Nulo	3.1%	5.5%	Nulo	2.8%	Nulo	Nulo
EMPTA	3.5%	Cero	Cero	4.4%	Cero	6.0%	Nulo	Nulo
CO	Cero	Nulo	3.1%	4.4%	Nulo	6.0%	Cero	Nulo
DD	7.0%	4.5%	10.8%	Nulo	11.5	14.1%	Nulo	4.5%
IFECA	6.1%	Nulo	Nulo	Nulo	Cero	2.0%	Nulo	Cero
CMCCN	8.7%	6.8%	Nulo	6.6%	Nulo	3.2%	11.4%	5.7%
RC	Nulo	8.0%	3.8%	Nulo	Cero	2.8%	Nulo	Nulo
LVF	3.5%	Nulo	3.8%	Nulo	Nulo	6.0%	Nulo	Nulo
CC	Nulo	Nulo	4.6%	6.6%	Nulo	2.4%	Cero	Nulo
EV	5.2%	4.5%	6.9%	4.4%	7.6	4.8%	3.8%	9.1%
TEC	3.5%	6.8%	6.9%	Nulo	Nulo	4.0%	3.8%	Nulo
AD	3.5%	5.7%	13.0%	10%	19.2	8.0%	6.6%	8.0%
INRS	7.0%	Nulo	13.0%	6.6%	Nulo	8.5%	4.7%	5.7%

Por su parte las competencias más relacionadas con el diseño curricular 2009 en las asignaturas fueron en este orden en español valoración adecuada de uno mismo y comunicación, desarrollar a los demás e interiorización de normas y roles sociales, motivación de logro, asertividad e influencia. En matemáticas las más representativas fueron valoración adecuada de uno mismo, iniciativa, motivación de logro y resolución de conflictos. Para ciencias naturales fueron desarrollar a los demás, motivación de logro, aprovechamiento de la diversidad e interiorización de normas y roles sociales, establecer vínculos y trabajo en equipo. En historia las competencias más relacionadas fueron motivación de logro. En geografía estuvieron aprovechamiento de la diversidad. En formación cívica y ética las competencias con mayor presencia fueron en este orden desarrollar a los

demás, interiorización de normas y roles sociales, aprovechamiento de la diversidad, empatía, conciencia organizativa y liderazgo con visión de futuro, auto-aceptación, auto-control emocional, motivación de logro y establecer los vínculos, auto-conciencia emocional, trabajo en equipo, comunicación, valoración adecuada de uno mismo, asertividad y resolución de conflictos. Para educación artística son las siguientes competencias comunicación, auto-aceptación, valoración adecuada de uno mismo, motivación de logro, auto-conciencia emocional y aprovechamiento de la diversidad. En educación física las competencias fueron las siguientes auto-aceptación y motivación de logro, establecer los vínculos, valoración adecuada de uno mismo y aprovechamiento de la diversidad.

Como podemos observar es mayor la inclusión de las competencias de la inteligencia emocional dentro del diseño curricular 2009, en las asignaturas donde puede observarse mayor inserción de las competencias de la inteligencia emocional es español, ciencias naturales, historia, formación cívica y ética. Mientras que en el diseño curricular 1993 las competencias de la inteligencia emocional están presentes pero con una menor inclusión individualmente en cada una de las asignaturas. Como ya mencione en la escuela es donde los niños residen la mayoría del tiempo y es en ella misma donde reciben retroalimentación sobre ellos mismos en relación con el profesor y de los iguales, su autoestima se ajusta a través de las opiniones y expresiones verbales y no verbales y en función del rendimiento que el propio alumno perciba como alto o bajo rendimiento al realizar las tareas y actividades dentro del clima escolar, Ciertamente es en la infancia en donde se potencializa el desarrollo emocional, sin embargo es a lo largo de la etapa de educación primaria que coincide como ya se expuso con la formación y consolidación de la personalidad, la percepción de las habilidades, así como la valoración positiva o negativa del niño que se refleja en su autoestima y auto-eficacia en las tareas escolares o no escolares.

Además es a partir de los siete años cuando los niños empiezan a entender que las emociones también se producen como consecuencia de factores internos y que pueden darse dos emociones al mismo tiempo, favoreciendo el desarrollo tanto del auto-conocimiento, auto-regulación como la empatía y las relaciones

interpersonales. Y es dentro de la educación primaria donde el desarrollo de la emocionalidad es muy importante para su autonomía como ser social y emocional. Por lo que el abandono de la adquisición, desarrollo y optimización de las competencias de la inteligencia emocional como elemento prioritario dentro de la educación en esta etapa significaría una pérdida del desarrollo que obtuvo en la etapa anterior (preescolar). En esta etapa es donde empiezan a realizar comparaciones sociales y por tanto escolares juzgan sus habilidades, su apariencia física e intelectual en función a los otros y al propio profesor.

El alumno desarrolla un estilo de atribución a sus capacidades, persevera en llegar a realizar con excelencia bajo sus criterios de eficacia tal tarea o por el contrario desistir de ella. Por su parte el auto-conocimiento emocional experimentado, el conocimiento de las causas y sus consecuencias en él mismo y en su entorno, son competencias necesarias para desarrollar estrategias de auto-control emocional. Como quedo referido en el apartado 4.4 de los programas de educación emocional, las competencias como los procedimientos utilizados en ellas no van ni pueden ir separados, el desarrollo de una competencia de la inteligencia emocional conlleva a otra. Al considerar esto sería de esperarse que estas competencias fuesen relevantes dentro de los diseños curriculares, sin embargo en la educación primaria donde los alumnos comienzan a conformar su identidad, permanecen más tiempo dentro de la escuela, experimentan y enfrentan problemáticas socio-emocionales con mayor frecuencia, interaccionan con otros adultos y sus iguales, se encuentran con nuevos conocimientos que aprender entre otras situaciones, las competencias de la inteligencia emocional en el Plan y Programas de Estudio 1993 están implícitamente, en otros momentos están explícitamente pero de forma ambigua o nulas. Mientras que en el Plan de Estudios 2009 las competencias están explicitadas pero no abarcan en su totalidad las características de cada una de ellas. Es en esta etapa del desarrollo emocional y nivel educativo donde se requiere con mayor relevancia una educación de la emocionalidad explicitada para ser llevada a cabo en el proceso educativo.

CONCLUSIONES.

Las situaciones conflictivas socio-emocionales que se viven día a día en las instituciones escolares de educación primaria suelen estar motivados por las relaciones interpersonales, incidiendo en la forma en que se percibe los alumnos así mismo, perciben a los demás, el lugar que ocupa en el aula, con sus iguales, ante el profesor y éste ante los alumnos, así mismo los refuerzos que se dan en el aula para mantener el orden escolar son negativos. La educación de la vida emocional se ha dejada fuera de los Diseños Curriculares Educativos provocando un analfabetismo y desequilibrio socio-emocional y por tanto de la práctica educativa, lo que genera una necesidad de incluir las competencias de la inteligencia emocional en el proceso educativo por medio de la inclusión de la Educación Emocional en los diseños curriculares. Así la importancia de desarrollar en el alumnado las competencias de la inteligencia emocional en la educación escolar primaria en particular y en los demás niveles, es que se concienticen, aprendan y enseñen a sí mismos y a los otros la educación emocional, educando su vida y repertorio emocional, obteniendo un amplio y complejo bagaje socio-emocional.

Por lo que me llevó a abordar en la presente tesis el siguiente problema: Qué grado de presencia o ausencia explícita o implícita tienen las competencias de la inteligencia emocional en el Plan y Programas de Estudio 1993 y el Plan de Estudio 2009.

La estrategia metodológica que utilicé para abordar la problemática fue el análisis de contenido categorial, tomé como referencia tanto aspectos cuantitativos (estadística descriptiva) como cualitativos, para interpretar los datos obtenidos a partir del análisis, realicé un estudio documental de análisis de contenido en los documentos oficiales Plan y Programas de Estudio 1993 y del Plan de Estudios 2009. Para el análisis tomé como categorías las competencias de la inteligencia emocional, analizando su presencia explícita, implícita o nula en los objetivos, contenidos y actividades, de los diseños curriculares en cuestión.

El análisis realizado evidenció que las competencias de la inteligencia emocional están presentes de forma implícita en los objetivos, contenidos y

actividades, en la mayoría de los casos y por lo regular de forma ambigua, y en una proporción inferior a las competencias no relacionadas con la inteligencia emocional en las asignaturas del diseño curricular 1993.

Se puede concluir que existe una insuficiencia curricular para el desarrollo de las competencias de la inteligencia emocional, es decir, se promueve un escaso desarrollo en el área emocional de los niños que estudian en el nivel educativo primaria.

Sin embargo, si se tiene en cuenta que el diseño curricular de educación primaria 1993 no fue realizado bajo el enfoque de la inteligencia emocional como tal, el análisis realizado muestra evidencias de que este diseño curricular considera de forma implícita las competencias socio-emocionales un tanto limitadas, dispersas en las diferentes asignaturas del diseño curricular.

La gran mayoría de las competencias encontradas en los objetivos del Plan y Programas de Estudio 1993 fueron nulas, es decir, 19 competencias de 22 en total tuvieron una presencia menor a 3 menciones en los objetivos, lo que quiere decir que dentro del currículo prescriptivo no es una guía relevante para la formación integral de los alumnos, no proporciona a los profesores las guías necesarias para unificar en su práctica los aspectos académicos con las relaciones socio-emocionales que día a día los actores educativos generan en la dinámica del aula, se deja a consideración del profesorado el manejo a discreción del aspecto socio-emocional del alumnado, lo cual deja un amplio margen a los docentes para omitir de su enseñanza las formas de interrelaciones socio-emocionales óptimas para las diversas actividades como son trabajo en equipo, exposiciones, debates, donde se juegan un sinfín de emociones propias y ajenas tanto del profesor como de los alumnos.

Realmente estos temas socio-emocionales se dejan como temas sueltos que se pueden dar a partir de las mismas interacciones entre profesores y alumnos. Las competencias socio-emocionales quedan presentadas en el currículo prescriptivo 1993 como ocultos y dados por hecho donde cada actor educativo los puede asumir o no. Dentro del diseño curricular 1993 el vínculo socio-emocional se genera a través de temas transversales que bien se pueden enseñar o no, ya que no

existen formalmente definidos dentro de este currículo, se dan como juego de roles, de género, reglas y normas de la conducta, se deja la responsabilidad de la emocionalidad al propio alumno.

Aun cuando encontré un número apreciable de competencias de la inteligencia emocional en los contenidos con solamente 2 competencias nulas con una mención menor a 3, son poco explícitos y, por lo tanto, dificulta su puesta en práctica por parte de los docentes que no conocen y no reconocen la importancia de la formación emocional; desde el mismo momento en que en los objetivos estas competencias no están clarificadas no se da la educación emocional, y pero aun si los contenidos son ambiguos, y están más relacionados con normas de conducta, roles sociales y contenidos enfocados al aspecto teórico. A partir de lo anterior se puede decir que no hay líneas curriculares contundentes que guíen la práctica del profesor para llevar a cabo aspectos derivados de las competencias socio-emocionales.

En las actividades el análisis mostró que si hay una presencia de las competencias de la inteligencia emocional, pero también de forma ambigua y poco explícita, llegan a la nulidad en 16 competencias de 22 con una mención menor a 3.

En suma el grado de presencia explícita de las competencias de la inteligencia emocional en el Plan y Programas de Educación 1993, no es relevante en el currículo prescriptivo, se deja al profesor la interpretación, aceptación o nulidad de temas como los ya mencionados en su práctica, es decir teóricamente no existen planteamientos explícitos que precisen en el proceso educativo las competencias de la inteligencia emocional, éstas son dadas en el interior de la dinámica grupal sin intención e inadecuadamente.

Es posible que en la realización del currículo no se contara con expertos en el desarrollo emocional. Ya hable de la importancia que tiene la escuela en el desarrollo socio-emocional del alumnado, también de la relevancia que el desarrollo social y personal tiene en las áreas cognitivos, físico y afectivo de los sujetos.

La situación descrita anteriormente tiene gran importancia al considerar que la escuela es el segundo agente socializador en donde las competencias de la inteligencia emocional pueden ser enseñadas, aprendidas y re-aprendidas, es decir las carencias traídas del entorno familiar pueden ser corregidas en el entorno educativo. Al no establecer de forma explícita las competencias de la inteligencia emocional en los diseños curriculares se corre el riesgo de que la escuela no le dé la debida importancia o que los maestros sigan trabajando de manera inconsciente e inadecuada el desarrollo de la emocionalidad, dejándolo en la propia dinámica del aula.

Del mismo modo en la escuela se experimentan un sinnúmero de situaciones socio-emocionales y dependerá del desarrollo óptimo de estas competencias que los niños posean que se conduzcan o no de forma óptima, no se trata de reprimir las emociones, por el contrario darles espacio en el marco curricular y en la práctica diaria para el mejoramiento de las relaciones socio-emocionales favoreciendo el proceso educativo. Una adecuada adaptación socio-emocional permitirá al alumnado conocer, comprender y manejar adecuadamente sus propias emociones y la de los otros, trabajar en equipo, generar redes socio-emocionales óptimas para avanzar hacia objetivos compartidos, que influyen directamente en su evolución intelectual, lo que genera un aumento de la motivación, la curiosidad, las ganas de aprender. Por el contrario la falta de formación en competencias socio-emocionales tanto en profesores y en los educandos repercutirá directamente en su capacidad de atención, abstracción y percepción disminuyendo su rendimiento escolar, se dificulta el proceso de aprendizaje.

En esta misma línea la falta de formación e información hace muy difícil llevar adecuadamente a la práctica la educación emocional, aun cuando algunos la asuman como currículo oculto. La escuela debe ejercer una función en la formación e información en los docentes y alumnos de actitudes a favor del desarrollo emocional. Teniendo un lugar relevante dentro del diseño curricular como lo tienen el español, las matemáticas o la geografía.

Sobre todo en la educación primaria, que es en donde los alumnos transitan por cambios emocionales, desapego de la familia, evaluaciones sociales y

académicas por parte de los profesores e iguales, es relevante introducir espacios dedicados a la enseñanza de estas competencias socio-emocionales, que si bien es cierto que la primera infancia es sumamente importante para el desarrollo de la socialización de los niños, es también cierto que la edad que corresponde a la entrada en el nivel educativo primaria pasa por grandes cambios, por ejemplo, nueva escuela, nuevos compañeros, nuevos maestros y sobre todo más horas dentro de las instituciones educativas, consideremos también que en este nivel los asaltos emocionales aumentan día a día por las interrelaciones que se viven en la escuela.

Los resultados del análisis en el diseño curricular 1993 evidenciaron que las competencias de la inteligencia emocional no se encuentran suficientemente desarrolladas y por tanto no se concretizan en el currículo prescripto, a partir de estas evidencias es fácil inferir la hipótesis de que en la práctica no se enseñan.

Como segundo caso el análisis del diseño curricular 2009 reveló que al contrario del diseño curricular 1993, las competencias de la inteligencia emocional están incluidas de forma explícita dentro del currículo, al menos teóricamente. También hay que tomar en cuenta que en los últimos años se le ha asignado gran importancia a la asignatura de español y matemáticas por la baja calificación que se ha obtenido en pruebas internacionales como PISA o nacionales como ENLACE, asignándoles a los profesores aumentar los niveles de estas materias, trabajando con menor o nula relevancia el área socio-emocional en el proceso enseñanza-aprendizaje.

El análisis en el Plan de Estudios 2009 de contenido de la inclusión de las competencias de la inteligencia emocional evidenció que el grado de presencia de las competencias se establece de manera explícita en este currículo prescriptivo, otorgándole al profesorado las líneas para trabajarlas de manera consciente en su práctica. Este nuevo diseño curricular tiene la característica de que fue realizado bajo el enfoque de competencias en las que se incluyen no con el nombre de inteligencia emocional, pero existe un interés por incluir en el currículo prescriptivo el área emocional. Sin embargo de las competencias encontradas en los objetivos del Plan de Estudios 2009, 11 de 22 tuvieron baja presencia menor a 3 menciones,

pero a pesar de esto los objetivos señalan dentro del currículo prescriptivo las intenciones educativas, guían la actuación consciente de la práctica del profesorado en el aspecto socio-emocional. Un aspecto importante es que los objetivos están explicitados, señalan con claridad la importancia de educar a la emoción para desarrollar integralmente la personalidad del niño.

También pude encontrar en el análisis que en los contenidos del diseño curricular 2009 la presencia de las competencias de la inteligencia emocional fue explícita, no se obtuvo ninguna competencia nula, contrario al diseño curricular 1993. Con base en esto se puede decir que este nuevo Plan de Estudios 2009 cumple con uno de los objetivos del plan nacional de desarrollo educativo que indica formar a los alumnos tanto en las áreas formales como también en el desarrollo de capacidades afectivas, promoviendo el manejo de las emociones propias y de los otros, con los objetivos de la educación emocional.

Podemos observar en el diseño curricular 2009 un interés y una necesidad por desarrollar las competencias de la inteligencia emocional teóricamente y llevarlas a cabo a la práctica dado que están concretizadas en los programas de cada signatura.

En las actividades el análisis mostró que existe una presencia de las competencias de la inteligencia emocional con mayor claridad para guiar y llevar a cabo las competencias de la inteligencia emocional en la práctica, con sólo 3 competencias nulas con una mención menor a 3.

Tomando en consideración que estas competencias socio-emocionales se encuentran explicitadas en objetivos, en los contenidos y en las actividades forma parte del proceso enseñanza-aprendizaje ya que se encuentran explicitadas en el currículo prescriptivo y no deja tanto margen para ser currículo oculto o nulo. La propuesta de la integración de las competencias de la inteligencia emocional ya existe en el Plan de Estudios 2009, permitiendo al profesorado líneas específicas de cómo llevar a cabo en la acción las competencias de la inteligencia emocional.

Sin embargo, si estas competencias presentes en el diseño curricular 2009 no fueran enseñadas en el proceso educativo, tendríamos que considerar por qué

no son enseñadas o tomadas en cuenta por el profesorado, quedando en el currículo nulo.

A partir de este análisis de contenido pude comprobar que las competencias de la inteligencia emocional se encuentran dispersas en las diferentes áreas temáticas del Plan y Programa de Estudio 1993 en un grado implícito, presentes en los objetivos que se van diluyendo en los contenidos y quedan nulas en las actividades, enfocándose en aspectos normativos y conductuales. Así mismo la hipótesis establecida me ayudó a comprobar que también en el Plan de estudios de Educación 2009 las competencias de la inteligencia emocional se encuentran establecidas en este diseño curricular explicitadas, expresando y estableciendo en el diseño prescriptivo 2009 la necesidad de desarrollar la parte emocional en el desarrollo del alumnado llevándola a cabo en la práctica.

De igual forma me ayudó a entender y visualizar las lagunas del desarrollo socio-emocional que existe en el Plan y Programas de Estudio 1993, deja libremente el desarrollo de las competencias de la inteligencia emocional a los alumnos y la aplicación inconsciente o no a los profesores. Por otra parte también pude visualizar la relevancia que se le da en el Plan de Estudio 2009 a esta área, aun cuando no cubre en su totalidad los elementos de cada una de las competencias de la inteligencia emocional, están presentes de forma explícita como un elemento relevante en el desarrollo y éxito académico, social, familiar y laboral las competencias de la inteligencia emocional, es decir forma parte del currículo prescriptivo, formalizando e integrando de esta forma el desarrollo de la inteligencia emocional como objetivos educativos, contenidos y actividades para llevarla a la práctica, clarificar así qué, cómo y cuándo se enseñan y qué, cómo y cuándo se evalúan, es decir, lo que se debe enseñar.

La importancia de haber realizado este análisis para saber que tan explícitos o implícitos se encuentran las competencias de la inteligencia emocional en los objetivos, contenidos y actividades, responde al conocimiento mismo de la estructura interna de los diseños curriculares, qué es lo que se aprende en la escuela, qué líneas se siguen y si realmente existe al menos teóricamente en el currículo prescriptivo la integración de objetivos, contenidos y actividades para

desarrollar y llevar a cabo una educación integral con las competencias de la inteligencia emocional, y sin que los aspectos relevantes para desarrollar la personalidad del alumno como son los socio-emocionales no sean manipulados a consideración y sin un referente teórico, explícito por parte del profesorado, al tener un conocimiento de los principios que rigen los diseños curriculares 1993 y 2009 del área socio-emocional permitirá visualizar lo qué se debe, cómo y cuándo enseñar una parte del desarrollo humano tan importante como es la inteligencia emocional de los educandos. Al establecerse las competencias de la inteligencia emocional en los Planes y Programas de Estudio de Educación Primaria proporciona los principios generales para una educación emocional, así los profesionales de la educación podrán intervenir e introducir conscientemente en el proceso educativo el desarrollo de las competencias de la inteligencia emocional. Ya que al no establecer en el diseño curricular la educación socio-emocional conlleva el riesgo de deseducar emocionalmente.

Respecto a los objetivos que me propuse, logré unificar la descripción del desarrollo emocional, documentando la importancia que el desarrollo de las competencias de la inteligencia emocional tiene para el éxito personal, social y escolar. Describí y analicé la importancia que la familia, la escuela (los iguales-profesores) tienen para el apego, desarrollo y el éxito en las competencias de la inteligencia emocional, también analicé y reflexioné sobre el concepto de inteligencia emocional al presentar que la inteligencia emocional tienen bases neurológicas y sociales que establecen que la inteligencia emocional es modificable, que puede ser enseñada, aprendida y re-aprendida, destacando la importancia de las competencias de la inteligencia emocional para el éxito escolar.

Analiqué e interpreté el grado de presencia explícita e implícita de las competencias de la inteligencia emocional en el Plan y Programas de Estudio 1993 y en el Plan de Estudio 2009 y cuáles de las competencias se encuentran en menor, en mayor y nula presencia en los diseños curriculares, interpreté a partir de las estadísticas cualitativas cuales de las competencias se encontraban explícitas e implícitas en los diseños curriculares 1993 y 2009, contrastándolos por objetivos, contenidos, actividades, por dimensiones y por asignatura.

Al utilizar la metodología de análisis de contenido me permitió vincular el desarrollo emocional con el marco curricular, comprender la relevancia que el ámbito social y escolar tienen en la enseñanza, optimización de la inteligencia emocional y que al omitir aspectos tan relevantes en el desarrollo de la personalidad del alumnado como las competencias de la inteligencia emocional en el currículo prescriptivo deja en el aire y libremente a opción del profesorado manejar o no las competencias de la inteligencia emocional, tan necesaria al igual que la académica para el éxito en todas las áreas en que se desenvuelva el alumnado, y que al establecer las competencias de la inteligencia emocional, haciéndolas explícitas y parte de lo que se debe enseñar el profesorado ya no realizará a discreción, por el contrario tiene una guía para la enseñanza de las competencias socio-emocionales.

La metodología también me permitió elaborar un marco teórico sobre el área de investigación de la presente tesis la inteligencia emocional dentro de los Planes y Programas de Estudio de Educación Primaria 1993 y 2009 analizando la estructura de los Planes y Programas de Estudio en sus objetivos, contenidos y actividades encontrando la presencia de los planteamientos teóricos de las competencias de la inteligencia emocional, obtuve qué tan explícitas, implícitas o nulas, si se hallaban o no recogidas en los diseños curriculares. Que sí están contemplados como finalidades educativas en el diseño curricular prescriptivo 2009, pero sin embargo no se distribuyen homogéneamente en las asignaturas, en sus objetivos, contenidos y actividades.

Comprendí mejor la problemática que se suscita al no establecer el aspecto de la inteligencia emocional cuando se deja fuera el área de la inteligencia emocional tan relevante en el desarrollo y conformación de la personalidad de los alumnos, se deja a consideración en el currículo oculto, lo cual provoca un analfabetismo emocional. Este tipo de metodología me permitió acceder y observar de manera objetiva al marco curricular prescriptivo y oculto, acercarme y saber si existían y que tan ocultas estaban las competencias de la inteligencia emocional en los Planes y Programas de Estudio de Educación Primaria 1993 y 2009, como un primer acercamiento a lo que se llevará a cabo en la práctica docente.

Lo consiguiente a considerar y esperar es el resultado en la práctica, la actualización y formación de los profesores frente a grupo y la educación desde el enfoque de las competencias de las nuevas generaciones de docentes, respecto a una educación emocional basada en las competencias de la inteligencia emocional, una vez que se encuentran dentro del Plan de Estudios 2009, así como también los recursos para trabajarla.

“en la escolaridad obligatoria, el currículum refleja un proyecto educativo globalizador, que agrupa diversas facetas de la cultura, del desarrollo personal y social de los alumnos, y de todas aquellas capacidades vitales que éstos necesitan para desenvolverse en la sociedad, como son destrezas y habilidades consideradas fundamentales en toda educación” (Ávila, 1992: 192).

Si se da por hecho que los niños poseen conocimientos provenientes del núcleo familiar cuando acceden a la escuela, también se debe aceptar que los niños entran con una cultura emocional. Lo que pone de manifiesto la prioridad de capacitar a los maestros en relación con estrategias y acciones que les permitan realizar su quehacer educativo con criterios más amplios.

Las conversaciones, el apoyo entre los iguales, la colaboración e intervención para apoyar al otro, la movilidad de los alumnos en el salón de clases se ha visto como indisciplina, distracciones o desorden durante mucho tiempo por los maestros y la tradición educativa; sin embargo, si se valora como una estrategia positiva canalizándose, sistematizándose y normándose adecuadamente en el proceso educativo, favorecerá al desarrollo cognitivo-emocional de los agentes escolares. Las interacciones intencionales entre los agentes escolares favorecen a un mejor desempeño escolar.

Durante el proceso de investigación documental, me asombro al ver lo urgente que es buscar soluciones para las alteraciones socio-emocionales, integrando la educación emocional en el currículum y en la práctica escolar. Ya que este tipo de educación no es conocida o valorada dentro de este contexto teórico-práctico del currículum; no se considera como una necesidad.

Esto se debe más al desconocimiento del fenómeno socio-emocional que generalmente se reprime; es decir, los actores educativos se asimilan para poder coexistir en la dinámica escolar, donde no se cuenta, con consciencia de las situaciones socio-emocionales, y mucho menos con algún tipo de explicitación dentro del diseño, desarrollo y evaluaciones curriculares.

La educación emocional es considerada dentro del currículo y por los actores educativos, como la enseñanza de modales de conducta, porque es considerada con menos relevancia en el proceso educativo. Transformar y validar en los diseños curriculares escolares la educación emocional es algo inminente. Es responsabilidad de todos los actores educativos, no sólo conocer y mirar la parte socio-emocional sino interactuar, apoyar y realizar dentro del currículo y el proceso educativo lo más posible la educación emocional en combinación con lo académico.

Así la acción educativa deberá basarse en el conocimiento, control, motivación y en las relaciones socio-emocionales propias y ajenas, encontrando el equilibrio entre lo emocional y lo cognitivo. Construir una educación emocional es definir metodologías y contenidos escolares involucrando a la comunidad escolar e interrelacionarla con la sociedad en general.

Para iniciar con este proyecto, dilucide las competencias de la inteligencia emocional dentro de los diseños curriculares de educación primaria 1993 y 2009, como un primer acercamiento para su puesta en práctica, partir del contexto real y la vida cotidiana de los alumnos, de donde se debe comenzar la elaboración de un diseño curricular congruente con la realidad y que permita dar respuesta a las necesidades educativas.

El currículo tomará en cuenta no sólo los conocimientos sino las actitudes, las emociones, la ética, las metodologías y otros elementos relacionados con los agentes escolares, formándose lo que llamamos currículo real, siendo ésta una verdadera fuente de información para la elaboración de un proyecto educativo de intervenciones psicopedagógicas.

Incorporar al currículo prescriptivo u oficial elementos relativos a la educación emocional en el aula logrará un currículo integral y común, que rompa

con los problemas de igualdad de oportunidades, de aquí la necesidad de un currículo que integre las áreas cognitivo, ético, físico y socio-emocional.

Una forma alterna para la articulación de las competencias socioemocionales dentro del proceso educativo puede ser el currículo transversal o adaptaciones curriculares aplicadas a diferentes contenidos como la enseñanza de valores o la interculturalidad, que se plantean como alternativas educativas. Los contenidos transversales se convierten en ejes sistematizados del currículo real, donde se atienden contenidos oficiales e integrar conocimientos que dan respuesta a las necesidades y contingencias actuales.

La educación emocional dentro del proceso educativo puede ser apoyada por el proyecto educativo y el proyecto curricular de centro como un medio idóneo a través del cual las competencias de la inteligencia emocional pueden ser integradas en el contexto escolar en general y en el aula en particular tomando en cuenta lo cognitivo, lo conductual, lo ético y lo socio-emocional. Es indispensable incorporar el aspecto socio-emocional a los patrones de la cultura escolar, curricular y la práctica educativa.

Con la formación consciente de los aspectos socio-emocionales se tiene la posibilidad de transmitir actitudes, comportamientos, conocimientos, ideas y aspectos culturales de diversas sociedades concientizando a los alumnos de la vida socio-emocional-cognitiva de los otros. Implementar los aspectos socio-emocionales en el aula y garantizar una visión total del currículo y sus aspectos es necesario recurrir cualitativa y sus métodos análisis, descripción, comparación e interpretación, donde los datos surgen de los documentos, conocer el discurso para aplicarlo en la práctica.

A través del conocimiento de los componentes socio-emocionales en los objetivos, contenidos y actividades del currículo se puede formar la consciencia de las consecuencias de no enseñar en el proceso educativo el área emocional y a un mejor manejo del currículo.

Con esto quiero recomendar a los pedagogos, profesores, alumnos comprometidos e interesados en la educación, conocer, acercarse y apoyarse en los documentos oficiales como los currículos para entender qué aspectos se deben

enseñar, cómo se deben enseñar y cuándo, y qué, cómo cuándo evaluar antes de llevar a cabo cualquier práctica educativa, ya que el currículo es una guía que establece los parámetros que guían la educación en cualquier nivel educativo, de esta forma poseerán un principio curricular entre lo que se prescribe y lo que realmente pasa en las aulas.

Ver al currículo escolar como una guía da la oportunidad de mejorar el proceso educativo, ya que la inclusión de la educación emocional en la práctica docente y las intervenciones psicopedagógica debe formar parte del bagaje cultural pedagógico teórico-práctico curricular.

Así mismo sugiero que se realicen revisiones puntuales en el currículo escolar, de modo que como ha sucedido con la enseñanza de valores a través de temas transversales, también se considere la educación emocional en el proceso educativo a partir de las competencias de la inteligencia emocional, asimilarla y aprehenderla en una educación integral, así no se hará caso omiso a una parte tan relevante en el proceso educativo como es el desarrollo de competencias socio-emocionales, integrándola con los procesos académicos, donde la responsabilidad de la enseñanza de la educación emocional integre a los actores e instituciones educativas de todos los niveles.

Las exigencias actuales y dinámica diaria nos señalan la búsqueda de una educación distinta a la que se ha realizado en las sociedades. Una educación que enseñe a conocer, controlar, motivarse, ser empáticos y manejar las emociones y los aspectos académicos, aprender esto permitirá una mayor concientización de la propia cultura y de la cultura de los otros en cada sociedad. Una educación integral que dé respuesta a las necesidades de desequilibrios socio-emocionales, desde el currículo a la práctica.

BIBLIOGRAFÍA.

1. ADAM, Eva *et al.* (2003). *Emociones y educación qué son y cómo intervenir desde la escuela*. Barcelona: Graó.
2. ÁLVAREZ, González Manuel (coord.) *et al.* (2001). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Barcelona: Cisspraxis.
3. ANGULO, Rasco J. Félix (coord.), Blanco Nieves (2000). *Teoría y desarrollo del currículum*. Málaga: Aljibe.
4. APPLE, Michel W (1986). *Ideología y currículum*. Madrid: Akal.
5. ARTOLA, González Teresa (2001). *Situaciones cotidianas de 6 a 12 años*. Madrid: Palabra.
6. ÁVILA, Ruiz Rosa María (1992). *Desarrollo socio-personal y ciencias sociales*. En Borrego, C., (Ed.). *El desarrollo socio-personal*. Sevilla: Alfar.
7. BARDIN, Laurence (1996). *El análisis de contenido*. Madrid: Akal.
8. BISQUERRA, Alzina Rafael (2001). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Cisspraxis.
9. BORREGO, de Dios Concepción (ed.) (1992). *El desarrollo socio-personal*. Sevilla: Alfar.
10. CARTWRIGHT, D.P. (1978). *Análisis del material cualitativo*. En Festinger León y Daniel Kats (Comps). *Los métodos de investigación en las ciencias sociales*. Buenos Aires: Paidós.
11. CATRET, Amparo (2001). *¿Emocionalmente inteligente? Una nueva dimensión de la personalidad humana* Madrid: Palabra.
12. CHERNISS, Cary, Goleman Daniel (2005). *Inteligencia emocional en el trabajo; cómo seleccionar y mejorar la inteligencia emocional en individuos, grupos y organizaciones*. Barcelona: Kairós.
13. COHEN, Jonathan (Comp.) (2005). *La inteligencia emocional en el aula, Proyectos, estrategias e ideas*. Argentina: Troquel.
14. COLL, Cesar (2006). *Psicología y currículum*. México: Paidós.
15. Del RINCON, Delio *et al.* (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.
16. ELÍAS, Maurice J. *et al.* (2000). *Educar con inteligencia emocional*. Barcelona: Plaza & Janes.
17. FUENLABRADA, Velázquez Irma *et al.* (2002). *Probabilidad y estadística*. México: McGRAW-HILL.
18. GARCÍA, Ferrando Manuel *et al.* (1986). *El análisis de la realidad social métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza
19. GARDNER, Howard (1994). *Estructura de la mente la teoría de la inteligencia múltiple*. México: FCE.
20. GARDNER, Howard (2001). *La inteligencia reformulada: las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
21. GESELL, Arnold Lucius *et al.* (1985). *El niño de 5 a 10 años*. México: Paidós.
22. GIMENO, Sacristán José. (1998). *El currículum una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
23. GOLEMAN, Daniel (1995). *La inteligencia emocional por qué es más importante que el coeficiente intelectual*. México: Javier Vergara.
24. GÓMEZ, Bruguera Josepa (2003). *Educación emocional y lenguaje en la escuela*. Barcelona: Octaedro.

25. GUELL, Barceló Manuel, Muñoz Redon Josep (2000). *Desconóctete a ti mismo*. Barcelona: Paidós.
26. GVIRTZ, Silviana, Mariano Palamidessi (2000). *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
27. HARRIS, L. Paul (1992). *Los niños y las emociones*. Madrid: Alianza.
28. HORNO, Goicoechea Pepa (2004). *Educando el afecto reflexiones para familias, profesorado, pediatras*. Barcelona: Graó.
29. HOYOS, Regino Santander Enrique et: al (2004). *Currículo y planeación educativa fundamentos, modelos, diseño y administración del currículo*. Bogotá: Magisterio.
30. IGLESIAS, Cortizas María José et al. (2004). *El Reto de la educación emocional en nuestra sociedad*. Coruña: UNIVERSIDAD DE CORUÑA.
31. JOHNSON, Harold T. (1982). *Currículo y educación*. Barcelona: Paidós.
32. KRIPPENDORFF, Klaus (1990). *Metodología de análisis de contenido: teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.
33. LÓPEZ, Cassá Elia. (coord.) . (2003). *Educación emocional: programa para 3-6 años*. Barcelona: Cisspraxis.
34. LÓPEZ, Sánchez Félix (1992). La inserción del desarrollo socio-personal en el currículum escolar. En Borrego, C., (Ed.). *El desarrollo socio-personal*. Sevilla: Alfar.
35. MAÍZ, Lozano Balbina y Ana Güere Lozano (2003). *Discapacidad y autoestima actividades para el desarrollo emocional de niños con discapacidad física*. México: Trillas
36. MARTÍNEZ, Selva José María (1995). *Psicofisiología*. Madrid: Síntesis.
37. MAYA, Betancourt Arnobio (2003). *Inteligencia emocional y educación una necesidad humana, curricular y práctica*. Bogotá: Magisterio.
38. MORA, A. Juan (ed.). (2001). *Neuropsicología cognitiva algunos problemas actuales*. Málaga: Aljibe.
39. PALOU, Vicens Silvia (2004). *Sentir y crecer el crecimiento emocional en la infancia*. Barcelona: Graó.
40. PANZA, Margarita (2005). *Pedagogía y currículo*. México: Gernika.
41. PÉREZ, Isabel Paula (2000). *Habilidades sociales educar hacia la autorregulación: conceptualización, evaluación e intervención*. Barcelona: Horsori.
42. PÉREZ, Serrano Gloria (1998). *Investigación cualitativa retos e interrogantes II. Técnicas y análisis de datos*. Madrid: Muralla.
43. POSNER, J. George (2005). *Análisis del currículo*. México: McGraw-Hill.
44. RODRÍGUEZ, de Ibarra Diana (2001). *Las tres inteligencias Intelectual, emocional, moral guía para el desarrollo integral de nuestros hijos*. México: Castillo.
45. ROMÁN, Pérez Martiniano, Diez López Eloísa (2000). *Aprendizaje y currículum diseños curriculares aplicados*. Buenos Aires: Novedades educativas.
46. RUIZ, Olabuénaga José Ignacio (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Deusto.
47. SHAPIRO, Lawrence E. (2000). *La inteligencia emocional de los niños*. México: Javier Vergara.

48. SROUFE, L. Alan (2000). *Desarrollo emocional la organización de la vida emocional en los primeros años*. México: Oxford University Press México.
49. STENHOUSE, Lawrence (1998). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
50. STONE, Lawrence Joseph y Church Joseph (1983). *Niñez y adolescencia*. Buenos Aires: Hormé.
51. TIERNO, Jiménez Bernabé (2003). *Todo lo que necesitas saber para educar a tus hijos*. Barcelona: Grijalbo.
52. TORRES, Santomé Jurjo (2003). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.
53. TRIANES, Torres Maria Victoria et: al (1997). *Competencia social: su educación y tratamiento*. Madrid: Piramide.
54. VALLES, Arándiga Antonio (2000). *La inteligencia emocional de los hijos, Cómo desarrollarla*. Madrid: EOS.
55. VALLÉS, Arándiga Antonio, Vallés Tortosa Consol (2000). *Inteligencia emocional: aplicaciones educativas*. Madrid: EOS.
56. VASILACHIS, de Gialdino Irene et: al (2006). *estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
57. WOODS, Peter (1995). *La escuela por dentro la etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós Iberica.
58. ZABALZA, Miguel Ángel (2004). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.
59. ZACCAGNINI, Sancho José Luís (2004). *Qué es la inteligencia emocional entre pensamientos y sentimientos en la vida cotidiana*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Documentos oficiales

1. Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2002). México: Alco.
2. Secretaria de Educación Pública (1993). *Plan y programas de estudio educación básica primaria*. México: SEP.
3. Secretaria de Educación Pública (2009). *Plan y programas de estudio educación básica primaria*. México: SEP.

Sitios Web

1. POY, Solano Laura (2007). *Vincula experta la tv infantil al auge de violencia en aulas*. En <http://www.jornada.unam.mx/2007/06/03/index.php?section=sociedad&article=037n3soc>.
2. Programa Nacional de Desarrollo (2006-2012). En <http://pnd.presidencia.gob.mx/>.
3. Programa Sectorial de Educación (2007-2012). En <http://www.sep.gob.mx>.
4. Reforma Integral de Educación Básica (2007-2012). En <http://www.sep.gob.mx>.

ANEXO 1.- Competencias de la Inteligencia Emocional en el Plan y Programas de Estudio de Educación Primaria 1993 y 2009⁵

Identificar y anotar aquellos objetivos que se relacionan de forma explícita, parcial o totalmente con las competencias, de la inteligencia emocional según las categorías establecidas y asignándoles el código correspondiente. Así como los contenidos referidos a conceptos, procedimientos y actitudes, actividades.

1.- PLAN Y PROGRAMAS DE ESTUDIO 1993

Español

Objetivos

(ML) Propiciar el desarrollo de las capacidades de comunicación de los niños en los distintos usos de la lengua hablada y escrita.

(VAUM) Logren de manera eficaz el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura.

(ASTVD) Desarrollen su capacidad para expresarse oralmente con claridad, coherencia y sencillez.

(ML) Aprendan a aplicar estrategias adecuadas para, la redacción de textos de diversa naturaleza y que persiguen diversos propósitos.

(ML, MTC) Aprendan a reconocer las diferencias entre diversos tipos de texto y a construir estrategias apropiadas para su lectura.

(ML, INTA) Adquieran el hábito de la lectura y se formen como lectores que reflexionen sobre, el significado de lo que leen y puedan valorarlo y criticarlo, que disfruten de la lectura y formen sus propios criterios de preferencia y de gusto estético.

(VAUM) Desarrollen las habilidades para la revisión y corrección de sus propios textos.

(CMCCN) Conozcan las reglas y normas del uso de la lengua comprendan su sentido y las apliquen como un recurso para lograr claridad y eficacia en la comunicación.

(INTA) Sepan buscar información, valorarla, procesarla y emplearla dentro y fuera de la escuela, como instrumento de aprendizaje autónomo.

Contenidos

Lengua hablada

Procedimientos: (ASTVD) comunicar verbalmente lo que se piensa, con claridad, coherencia y sencillez.

Lengua escrita

Procedimientos: (VAUM) elaboración y corrección de sus propios textos, ensayando la redacción de mensajes, cartas y otras formas elementales de comunicación

Recreación Literaria

Actitudes: (ML) disfrutar los géneros de la literatura y el sentimiento de participación y de creación que despierta la literatura y que los niños deben descubrir a edad temprana

(ML) Curiosidad e interés por la narración, la descripción, la dramatización y las formas sencillas de la poesía

(EMPTA) se coloque en el lugar del autor y maneje argumentos, caracterizaciones, expresiones y desenlaces

(ML) Gusto y preferencia y la capacidad para discernir méritos, diferencias y matices de las obras literarias

Procedimientos: (MTC) se adentre en los materiales literarios, analice su trama, sus formas y sus estilos.

(VAUM) Individualmente o en grupo, realicen sus propias producciones literarias

Reflexión sobre la lengua

Conceptos: (INRS) aprendizaje explícito y reflexivo de normas gramaticales sencillas, conocer y hacer propias las normas y convenciones comunes del español

Actitudes: (AD) adviertan que su idioma es parte de la cultura de pueblos y regiones que tienen matices y variaciones entre distintos ámbitos geográficos y que se transforma y renueva a través del tiempo

Actividades

(CMCCN) Prácticas sencillas de diálogo, narración y descripción, reforzando su seguridad y fluidez

(INRS, CMCCN) La exposición, la narración, la argumentación y el debate, aprendiendo a organizar y relacionar ideas y ampliar el vocabulario.

(VAUM) Comunicación personal, la transmisión de información y de instrucciones y los ensayos de creación literaria.

(FBLD, AA) Revisión y autocorrección, realizadas individualmente o en grupo

Matemáticas

Objetivos

(ML) La capacidad de utilizar las matemáticas como un instrumento para reconocer, plantear y resolver problemas

(VAUM) La capacidad de anticipar y verificar resultados

⁵Las categorías y códigos presentados e identificados en los Planes y programas de estudio 1993 y 2009, en sus objetivos, contenidos y actividades es sólo un referente de la realización del análisis de contenido, no es la representación total de los objetivos, contenidos y actividades de cada uno de los currículos.

(CMCCN) La capacidad de comunicar e interpretar información matemática

(INTA) La imaginación espacial

(VAUM) La habilidad para estimar resultados de cálculos y mediciones, la destreza en el uso de ciertos, instrumentos de medición, dibujo y cálculo.

Contenidos

Medición

Procedimientos: (VAUM) los conceptos ligados a ella se construyan a través de acciones directas sobre los objetos, mediante la reflexión sobre esas acciones y la comunicación de sus resultados

Geometría

Actitudes: (ML) búsqueda de soluciones a situaciones problemáticas relacionadas con la organización y utilización del espacio

Procedimientos: (VAUM) elaboración, observación, presentación, interpretación, descripción y representación de formas geométricas

Procesos de cambio a partir del 4 grado

Procedimientos: (VAUM) lectura, elaboración y análisis de tablas y gráficas, comprensión de tópicos matemáticos para la resolución de problemas en la vida diaria

Tratamiento de la información

Procedimientos: (ML) Analizar, organizar seleccionar e interpretar información de textos, imágenes u otros medios. Observar, plantear, redactar y resolver problemas sencillos

La predicción y el azar a partir del 3 grado

Procedimientos: (ML) identificación, realización, registro y representación de situaciones en graficas y tablas que dependan o no del azar

(VAUM)Uso de expresiones, juegos y experimentaciones donde intervenga el azar

Actividades

(RC) Reflexiones, estrategias y discusiones que permitan la construcción de conocimientos nuevos o la búsqueda de soluciones a partir de conocimientos que ya poseen, manipulación, observación, dibujo y análisis de formas diversas.

Ciencias Naturales

Objetivos

(EV, AD) adquirir conocimientos, capacidades, actitudes y valores que se manifiesten en una relación responsable con el medio natural.

(AA) en la comprensión del funcionamiento y las transformaciones del organismo humano y en el desarrollo de hábitos adecuados para la preservación de la salud y el bienestar.

(VAUM) Estimular la capacidad de observar y preguntar, así como de plantear explicaciones sencillas de lo que ocurre en el entorno

Contenidos

Los seres vivos

Conceptos: (AD, CO) identificación de las interrelaciones y las unidades entre los seres vivientes, la formación de cadenas y sistemas, destacando el papel que desempeñan las actividades humanas en la conservación o la alteración de estas relaciones.

El cuerpo humano y la salud

Conceptos: (AA, AD) Relación sexual, higiene y alimenticia convencimiento de las diferencias derivadas de los distintos aspectos de crecimiento y desarrollo corporal (peso, diferencias sexuales, estatura)

El ambiente y su protección

Conceptos: (ML) identificación de las principales fuentes de contaminación del ambiente y de abuso de los recursos naturales

(CO) Adquirir la orientación para localizar zonas de riesgo en el entorno inmediato

(CO) Conocer que la protección ambiental depende de las conductas individuales y de los grupos sociales

(EV) percibir el ambiente y los recursos naturales como un patrimonio colectivo

Materia, energía y cambio

Conceptos y Procedimientos: (VAUM) Conocimientos relativos a fenómenos y transformaciones de la materia y la energía (agua, calor, frío)

Ciencia, tecnología y sociedad

Actitudes: (ML) Interés por las aplicaciones técnicas de la ciencia y la capacidad de imaginar y valorar diversas soluciones tecnológicas relacionadas con problemas prácticos y de las actividades productivas (alimenticios, minería)

Actividades

(ML) Situaciones para que los alumnos reflexión sobre los usos de la ciencia y de la técnica que han representado avances decisivos para la humanidad, otros que han generado daños graves para los grupos humanos y para el medio ambiente

Historia

Objetivos

(AA, AD) adquisición de valores éticos personales y de convivencia social y a la afirmación consciente y madura de la identidad nacional.

Contenidos

Conceptos: 1 y 2 grado (AD) adquirir y explorar de manera elemental la noción del cambio a través del tiempo, utilizando como referencia el propio niño y la familia, las de los objetos inmediatos de uso común y los del entorno cercano en el habita

3 grado (AA) aprender de maneja conjunta los elementos más importantes de la historia y la geografía de la entidad federativa en la viven

4 5 y 6 grado (ML, MTCD) adquirir un ordenamiento secuencial de las grandes etapas de la formación histórica de la nación, ejercitando las nociones de tiempo y cambio históricos

Actitudes: (ML) curiosidad y capacidad de percepción de los niños hacia los procesos de cambio que han ocurrido, estimular la valoración de las figurar relevantes de la patria

(AD) reconocimiento y respeto a la diversidad cultural de la humanidad y (DD) la confianza en la capacidad de los seres humanos para transformar y mejorar sus formas de vida

Actividades

(ASTVD) narraciones y explicaciones sencillas, guiando la secuencia de las conmemoraciones cívicas que se celebran en la escuela

Geografía**Objetivos**

(INRS, ML, VAUM) incorporación de actitudes y valores relativos al medio geográfico.

Contenidos

Actitudes: 1 y 2 grado (ML) Capacidad de observar los fenómenos naturales y de identificar sus variaciones

(AD, CO) Propiciar la reflexión sobre las relaciones entre el medio y las formas de vida de los grupos humanos, sobre los cambios en el medio debido a la acción del hombre y sobre las actividades que degradan el ambiente y destruyen los recursos naturales

Procedimientos: (VAUM) ejercitación en la descripción de lugares y paisajes, iniciándose en la representación simbólica de los espacios físicos más familiares.

3 grado (MTCD) identificar características geográficas, interpretando la simbología convencional

Conceptos: 4, 5 y 6 grado (AD) conocer las características principales de las entidades del país y puedan compararlas y establecer sus semejanzas y diferencias. (ML) Adquirir y ejercitar destrezas geográficas.

Actividades

(VAUM) descripción, características, identificación y localización de zonas geográficas en mapas y croquis.

Educación Cívica**Objetivos**

(AA, CO, AD) Fortalecer la identidad de niños y jóvenes con los valores, principios y tradiciones que caracterizan a nuestro país.

(AD, AA, AD, CO, AD) Formar ciudadanos respetuosos de la diversidad cultural de la humanidad, capaces de analizar y comprender las diversas manifestaciones del pensamiento y la acción humana.

Contenidos

Actitudes: 1 y 2 grado (AA, AD, CO, EV) participación, colaboración, tolerancia y respeto en todas las actividades que realice (AD, INRS) nociones de diversidad, derechos y deberes asociadas a espacios en los que participan los alumnos y a sus intereses

Conceptos: 3 grado (ML, AD, AE, ACE) conocimiento de los derechos de la niñez y de los ciudadanos.

Conceptos: 4, 5 y 6 grado (INRS, AD, CO, AE, EV, ACE) importancia del establecimiento y cumplimiento de acuerdos para la convivencia social. La convivencia social y la importancia de las leyes. El concepto de democracia.

Actividades

(AD, INRS, AE, ACE, AA, CMCCN) dialogo, ejemplos en el aula sobre el cumplimientos de acuerdos y la tolerancia.

Educación Artística**Objetivos**

(AE) gusto por las manifestaciones artísticas y su capacidad de apreciar y distinguir las formas y recursos que éstas utilizan.

(CMCCN) sensibilidad y percepción del niño mediante actividades en las que descubra, explore y experimente las posibilidades expresivas de materiales, movimientos y sonidos.

(VAUM) creatividad y capacidad de expresión del niño mediante el conocimiento y la utilización de los recursos de las distintas formas artísticas.

(AD) fomentar la idea de que las obras artísticas son un patrimonio colectivo, que deben ser respetadas y preservadas.

Contenidos

Expresión y apreciación musical (AA, ML)

Conceptos: (AA) identificación de sonidos con partes del cuerpo, coordinación entre sonido y movimiento corporal, identificación del acento en poemas y canciones, interpretación del pulso y el acento en un canto, coplas y melodías.

Procedimientos: (ML) apreciación y práctica de rondas y cantos, improvisación y elaboración de instrumentos musicales, utilización del eco en la imitación del ritmo, manejo de sonidos y silencios en una composición sonora.

Danza y expresión corporal (AA, VAUM, ML)

Procedimientos: (AA) exploración del movimiento faciales y corporales, tensión-distinción y contracción expansión corporal, coordinación de movimientos corporales.

(VAUM) probar diferentes ritmos, movimientos y actitudes corporales valorando las propias habilidades en este campo (danza o bailes tradicionales)

(ML) representación corporal rítmica de seres y fenómenos, práctica de juegos infantiles, interpretación corporal, improvisación de secuencias de movimientos, rítmicas, ejecución de movimientos y desplazamientos y pasos de baile

Apreciación y expresión plástica (ML, VAUM)

Conceptos: (ML) identificación de formas, texturas y colores, técnicas plásticas

Procedimientos: (VAUM) dibujo libre, manipulación de materiales moldeables, representación de objetos a partir del modelado, aplicación de texturas, empleo de contrastes, utilización de diseños, combinación de figuras, tamaños y colores, utilización del espacio, elaboración y diseño de carteles, escenografías, bocetos y mascararas, empleo de líneas, experimentación con la perspectiva y la proporción

Apreciación y expresión teatral (CMCCN, VAUM)

Procedimientos: (CMCCN) dramatizaciones, representaciones y elaboraciones de personajes y obras teatrales

(VAUM) elaboración de títeres y guiones teatrales

Actividades

(ML) expresión y apreciación artísticas, visitas a museos y zonas arqueológicas para despertar la curiosidad de los niños y estimular su percepción de formas y matices de la expresión artística.

(TEC) reproducciones gráficas de obras de arte, revisando y observando sus características y diferencias con el apoyo del maestro y que comenten en grupo sobre ellas.

Educación Física

Objetivos

(ML) estimular el desarrollo de habilidades motrices y físicas para favorecer el desarrollo óptimo del organismo

(AA) fomentar la práctica adecuada de la ejercitación física habitual, como uno de los medios para la conservación de la salud

(AD, INRS) participación en juegos y deportes, como medios de convivencia recreativa que fortalecen la autoestima y el respeto a normas compartidas

(AA, AD) proporcionar elementos básicos de la cultura física para detectar y resolver problemas motrices.

Contenidos

Desarrollo perceptivo-motriz

Conceptos: (VAUM) estimular el desarrollo de la percepción y la coordinación motriz ubicación en el espacio y en el tiempo, equilibrio, lateralidad, coordinación visomotriz y psicomotriz

Desarrollo de las capacidades físicas

Procedimientos: (VAUM) estimulación, incremento y mantenimiento de la fuerza muscular, (ML) la resistencia cardiorrespiratoria, la velocidad y la flexibilidad articular y muscular

Formación deportiva básica

Actitudes: (ML) interés y entusiasmo del alumno por el deporte para desarrollar movimientos básicos y propiciar su práctica sistemática atendiendo al momento de desarrollo individual

Protección de la salud

Actitudes: (ARA) formación de hábitos

Actividades

Las actividades y los juegos propuestos en esta asignatura se relacionan con las siguientes competencias (VAUM, TEC, ML, MTCD, ARA, AA, EV)

Identificar y anotar aquellos objetivos que se relacionan de forma explícita, parcial o totalmente con las competencias, de la inteligencia emocional según las categorías establecidas y asignándoles el código correspondiente. Así como los contenidos referidos a conceptos, procedimientos y actitudes, actividades.

2.- PLAN DE ESTUDIOS 2009

Español

Objetivos

(IFECA, VAUM, FBLD, LVF, CMCCN, INTA, AE) aprendan a leer y a escribir una variedad de textos para satisfacer necesidades e intereses sociales y personales, y a desempeñarse tanto oralmente como por escrito en una variedad de situaciones comunicativas.

(ML, EV, TEC) dominio del español crezca paulatinamente para que puedan ajustarse de manera efectiva a las demandas que imponen distintos contextos en las prácticas sociales de la lengua.

Contenidos (5 bloques)

Ámbito de estudio

Procedimientos: (VAUM, ML, INTA, MTCD, CMCCN) identificación, producción, reflexión, crítica de textos propios y ajenos.

(AD, VAUM, ACE, ML) Preparación y presentación de textos propios y en equipo

Actitudes: (ML) valorar la producción oral y escrita como forma de recreación y placer.

(AA, AD, FBLD, ML) Atención e interés en intercambiar opiniones y producciones de diversos textos.

Ámbito de la literatura

Procedimientos: (LVF, EMPTA, ML, CO) compartir experiencias literarias con los demás, ayudar y colaborar en la organización de textos para la clase, preparación en obras de teatro y exposiciones. Escribir e identificar diferentes textos.

(AD, INRS, TEC, CMCCN) identificación y conocimiento de la diversidad de la vida de los demás, identificación de gustos similares.

(ML, EV, CMCCN, INTA) Participación dinámica en los intercambios orales y escritos para expresar opiniones y necesidades dentro del aula.

Actitudes: (AD, FBLD) interés y respeto por la diversidad lingüística y crítica para mejorar la producción de textos.

(AD, AA, ML) Sensibilidad, apertura y flexibilidad ante las aportaciones de los demás.

(ML, INRS, CMCCN) Interés y participación por el uso de la biblioteca de aula y respeto por las normas que la rigen.

Ámbito de la participación comunicativa y familiar

Procedimientos: (ML, INRS, CO) establecer, comunicar y dar a conocer las producciones literarias propios y de los demás, así como necesidades y requerimientos del contexto escolar.

Actitudes: (ML) interés y respeto por los aspectos de la vida cotidiana escolar.

(AD) Afinidad y respeto por la diversidad lingüística nacional.

Actividades

(TEC, EV, LVF) Participación, integración y colaboración en equipos de trabajo para realizar intercambios y exposiciones orales y escritas.

(AD, RC, INR) participación en la atención y respeto a las opiniones de los otros al expresarse oralmente en diálogos, exposiciones, debates grupales.

(FBLD, CC) Producción y utilización de escritos propios y de los demás para organizar trabajos grupales e individuales.

Matemáticas

Objetivos

(ML) Una actitud positiva hacia el estudio de esta disciplina

(TEC, CO) colaboración y crítica tanto en el ámbito social y cultural en que se desempeñen como en otros diferentes.

(CMCCN) interpretar o expresar cantidades en distintas formas

(ML, RC) Utilicen de manera flexible el cálculo mental, la estimación de resultados o las operaciones escritas con números naturales, fraccionarios o decimales para resolver problemas

(INTA, RC, VAUM, CC) curiosidad y el interés por emprender procesos de búsqueda para resolver problemas, la creatividad para formular conjeturas, la flexibilidad para utilizar distintos recursos y la autonomía intelectual para enfrentarse a situaciones desconocidas.

(VAUM, AA, AE) asumir una postura de confianza en su capacidad de aprender

(FBLD, ML, ASTVD, INTA, AD) Emprendan procesos de búsqueda, organización, análisis e interpretación de datos para comunicar información que responda a preguntas planteadas por sí mismos o por otros

(IFECA) formular argumentos que les den sustento al procedimiento y/o solución encontrados, con base en las reglas del debate matemático

Contenidos (5 bloques)

Sentido numérico y pensamiento algebraico

Conceptos (ML, VAUM, CMCCN) identificación, significado y utilización de los números.

Procedimientos (CMCCN) expresión oral de los resultados numéricos de las diversas expresiones matemáticas.

(ARA, ML) Utilización de las expresiones matemáticas para resolver problemas en diversos contextos.

Actitudes: (ML) interés por utilizar los números naturales en la aplicación en la vida cotidiana.

Forma, espacio y medida

Procedimientos (MTCD) utilización e identificación de formas geométricas para realizar diferentes figuras.

(VAUM) describir y expresar escrita y oralmente soluciones a problemas reales empleando las unidades matemáticas adecuadas.

Manejo de la información

Procedimientos (VAUM, ML, RC) clasificar, ordenar y describir información de situaciones en diversos contextos.

Actividades

(VAUM, ML) Por medio de los procedimientos matemáticos buscar soluciones sencillas.

(CMCCN) diálogos y discusiones sobre la identificación y dificultades en los procesos matemáticos.

(ASTVD, TEC, RC, ML, VAUM, INRS, AD, EV, INTA, ARA, ACE) Interés de los alumnos y los inviten a reflexionar, a encontrar diferentes formas de resolver los problemas y a formular argumentos que validen los resultados. escolares colectivas en las que se requiera que los alumnos formulen, comuniquen, argumenten y muestren la validez de enunciados matemáticos, poniendo en práctica tanto las reglas matemáticas como socioculturales del debate, que los lleven a tomar las decisiones más adecuadas para cada situación.

Ciencias Naturales

Objetivos

(ML, AA) Exploración del medio natural y social, identificándose como parte de los seres vivos con necesidades básicas, las cuales, al ser atendidas, impactan al ambiente. Asimismo, que identifiquen algunas regularidades y cambios tanto en ellos como en los demás seres vivos, los objetos y los fenómenos naturales, reconociendo relaciones sencillas de causa y efecto.

(AA, VAUM) La conservación de la salud y el ambiente, así como para conocer los fenómenos naturales. Se pretende que reflexionen respecto a los beneficios de procurar estilos de vida saludable; que desarrollen su creatividad para plantear preguntas y explicaciones, y para planear, llevar a cabo y reportar experimentos e investigaciones sencillas.

(RC, CO, AE) Reafirmen su responsabilidad en la toma de decisiones para prevenir situaciones y conductas de riesgo, en particular las relativas a las adicciones y la sexualidad.

En los aspectos éticos y afectivos (AD, AA, ML, TEC, CC, RC) participación equitativa entre alumnas y alumnos para afianzar el respeto, la confianza en sí mismos, la apertura a las nuevas ideas, el escepticismo informado, la responsabilidad y el trabajo colaborativo.

Contenidos (5 bloques)

La vida

Conceptos: (AA, ML, ARA, FBLD, INTA, CO, CC) conocerse a sí mismos como seres humanos que forman parte de la diversidad de la vida, como para interactuar con la naturaleza en experiencias positivas que les permitan aprender juntos al observar, explorar y apreciar a los seres vivos y su ambiente y la tecnología.

Actitudes: (AD, EMPTA, INRS) respeta y valorar la diversidad física, social y cultural, respeta las reglas de convivencia con los miembros del aula.

El ambiente y la salud

Actitudes: (CO, ML, DD, INRS, RC, LVF, CC) aprecio por el ambiente y contribuir a mantener o restablecer sus condiciones a través de la construcción de hábitos de aprovechamiento y consumo responsable.

(AA, AE, LVF) Conocer y cuidar de sí mismos y adquirir los hábitos básicos para mantenerse saludables;

Procedimientos (TEC, CO, RC, LVF) además, participar con responsabilidad en la conformación de espacios seguros y en la solución no violenta de los conflictos, identificar y manejar situaciones de riesgo, así como comportarse con sentido de justicia y apego a la legalidad.

Los materiales

Conceptos: (INRS, CC, EV, TEC, AD, ML) identificación de los materiales orgánicos e inorgánicos.

Actitudes: (AD) aceptación, respeto e interés de la diversidad natural, social y cultural.

(ML, INTA) Interés y curiosidad por identificar la utilización de los materiales del entorno.

El cambio y las interacciones

Conceptos: (ML, INTA, CC) reconocimiento de los cambios en la vida cotidiana, identificación de los cambios que él mismo ha sufrido, en su comunidad, sociales, económicos, políticos y culturales.

Actitudes: (ML, AA) interés por conocer las fuentes perjudiciales para la salud.

(INSR, AD, CO) Responsabilidad al establecer relaciones con otras personas, su medio y con él mismo.

El conocimiento científico

Procedimientos: (INTA, VAUM, LVF, DD, TEC, EV, ARA, ACE) uso de todos los sentidos para la observación, la comparación y la medición, así como el planteamiento de preguntas e hipótesis, el manejo de variables, la identificación de relaciones y patrones, la elaboración de modelos, inferencias, predicciones y conclusiones

Actitudes: (ML, AD, ACE, ARA, FBLD, EV, CC, TEC, CMCCN, INRS) interés, la creatividad e imaginación, el pensamiento crítico y flexible en la búsqueda de explicaciones, así como la responsabilidad y el respeto a la vida, a las personas y al ambiente.

La tecnología

Conceptos: (ML, INRS, TEC, EV, LVF, VAUM, INTA, ASTVD, DD, CO, CO, DD, MTCD, RC, AD) reconozcan que los utensilios de uso común son medios que facilitan el trabajo y las actividades diarias; que relacionen la transformación de recursos con los productos utilizados en el hogar y la localidad. Identifiquen que el movimiento, la luz y el calor permiten transformar los materiales y reconozcan las funciones de diferentes herramientas y máquinas simples así como sus componentes. Identifiquen las actividades tecnológicas que producen deterioro ambiental; evalúen algunas modificaciones que dañan el ambiente y su salud, en miras de aprovechar de manera integral materiales y procurar el uso de fuentes no contaminantes; reconozcan los diferentes niveles de alteración de los ecosistemas según el tipo de actividades técnicas y la necesidad de que los nuevos procesos y productos garanticen la conservación del ambiente y la calidad de vida

Procedimientos: (ML, VAUM, ARA, ACE, AA, LVF, INTA, MTCD) construyan objetos en papel, madera, arcilla y otros materiales de bajo riesgo y de reciclaje.

Actividades

(MTCD, ACE, INTA, RC) investigación de los alumnos en el entorno inmediato y en el salón de clases, a partir de preguntas que estimulen el intercambio de ideas, la comunicación y el desarrollo de estrategias cada vez más sistemáticas como la planeación y el desarrollo de proyectos.

Historia

Objetivos

(CC) Ejerciten el desarrollo de nociones para el ordenamiento cronológico y la comprensión del conocimiento histórico a partir de los cambios del entorno inmediato.

(AD) Comprendan, a través del conocimiento histórico, las características culturales de nuestra sociedad, de otros países y culturas del mundo, situándolas en su contexto temporal y espacial.

(ASTVD) Adquieran habilidades para el manejo de información histórica que les permita conocer y formular opiniones de acontecimientos y procesos históricos.

(AD, FBLD) Comprendan que en el análisis del pasado hay diferentes puntos de vista así como diversas maneras de obtener información sobre el pasado.

(AE, AD, INRS) Adquieran conciencia de nuestros orígenes para compartir valores, costumbres e ideas en un marco de tolerancia y respeto para lograr una convivencia democrática.

(AD) Identifiquen los aportes de los pueblos al patrimonio cultural y reconozcan que somos una nación multicultural.

Contenidos (5 bloques)

Tiempo histórico

Procedimientos (CC, ML, CMCCN) expresión verbal de los cambios físicos que ha vivido como persona, en su comunidad, su familia y la escuela. Identificación de cambios en horarios, en los días de la semana.

Manejo de información histórica

Conceptos (EV, ML) conocimiento e identificación de los hechos, conflictos de los grupos políticos y sociales nacionales.

Formación de una conciencia histórica para la convivencia

Actitudes (AD, ML, CC) curiosidad e interés por conocer los hechos históricos nacionales e internacionales; sensibilidad ante la diversidad de grupos sociales y culturales de México.

Actividades

(ML) Describir los cambios que ha sufrido físicamente como persona, en su familia y escuela.

(TEC, EV) Participar en actividades de grupo elaborando líneas de tiempo, narraciones, exposiciones y entrevistas.

Geografía

Objetivos

(INRS, AD) comprendan gradualmente las manifestaciones espaciales y las relaciones de los componentes naturales, sociales y económicos en diversas escalas.

Por grado escolar primer ciclo 1 y 2 grado (AD) Reconozcan los elementos de la naturaleza y la sociedad del lugar donde viven

Segundo grado 3 y 4 grado (CO, AD, INRS) reconozcan: los problemas ambientales y las acciones para cuidarlo y protegerlo; la desigualdad entre las ciudades y el medio rural en su entidad, y las manifestaciones de pobreza en el país, conscientes y responsables del espacio donde viven

Tercer ciclo 5 y 6 grado (AD) reconozcan la división territorial de su entidad y país, así como las regiones que los conforman, comprendan la distribución de la población en las ciudades y en el medio rural y valoren su diversidad cultural.

Contenidos (5 bloques)

Espacio geográfico y mapas

Procedimientos (AD) describir, identificar, representar, ubicar y comparar lugares como su casa, el parque, la escuela.

Actitudes (AD, ML) reconoce y respeta las diferencias geográficas, sociales, económicas, políticas del país, y de otros lugares del planeta.

Recursos naturales

Actitudes (ML) Valoración e interés por el cuidado de los recursos naturales, como necesarios para su vida.

Población y cultura

Actitudes (CO) Atiende y reconoce las necesidades de poblaciones en riesgo de su entorno y de otras sociedades, participa en la atención de remediar las necesidades sociales de su comunidad.

Economía y sociedad

Actitudes: (AD, AA) comprende y valora la distribución poblacional, así como las desigualdades económicas y sociales.

Procedimientos: (AD, INRS, CO) identifica poblaciones y zonas de riesgo, así como las vías de distribución económica.

Geografía para la vida

Conceptos: (CO, LVF, RC) reconoce las situaciones de riesgo para el medio ambiente y para la salud.

Actitudes: (INTA, CO) participación, sensibilización e interés para promover una cultura ambiental.

Actividades

(ML, AD) Realización y descripción de diversas representaciones geográficas del lugar donde viven, la escuela, otros lugares y compañeros de interés para los alumnos.

(ML) Valorar y observar los diferentes cambios climáticos por medio fotografías o dibujos, consideración sobre los cambios que el medio ambiente sufre por la acción del hombre y que repercuten en su salud.

(ML, VAUM, asertividad) Identificación, seleccionar y localización geográfica de diferentes aspectos como son los climas, la traslación de la tierra, el movimiento de las placas tectónicas, actividades económicas, ríos, mares.

(AD, CO) Propuestas, representación y exposición de actividades relacionadas para mejorar el lugar donde viven.

Formación Cívica y Ética**Objetivos**

(VAUM, AD, INRS) Brindar una sólida formación ética que favorezca su capacidad de juicio y de acción moral, mediante la reflexión y el análisis críticos de su persona y del mundo en que viven, con apego a los principios fundamentales de los derechos humanos, los valores de la democracia y las leyes.

(VAUM, ML, CO, AD) Promover en las niñas y los niños capacidades para el desarrollo de su potencial personal de manera sana, placentera y responsable, libre de violencia y adicciones, hacia un proyecto de vida viable y prometedor, que contemple el mejoramiento de la vida social, el aprecio a la diversidad y el desarrollo de entornos sustentables.

(INRS, CO, DD, AA) Fortalecer en la niñez una cultura política democrática, entendida como la participación activa en asuntos de interés colectivo para la construcción de formas de vida incluyente, equitativa, intercultural y solidaria, que enriquezcan el sentido de pertenencia a su comunidad, su país y la humanidad.

Contenidos (5 unidades)**Unidad 1**

Actitudes (AD, ML) Valorar, comprender, reconocer, las diferencias físicas, sociales, culturales propias y de los otros.

Procedimientos (ML, VAUM, AD) practicar, emplear y buscar información que refuerce los conocimientos adquiridos en la escuela sobre la sexualidad, la salud, el respeto a uno mismo y a los otros.

Unidad 2

Actitudes (ACE) auto-conocimiento, expresión, reconocimiento, y manejo de las emociones propias y de los otros.

Actitudes (INRS, ARA) respeto de las reglas, normas y leyes sociales y en el aula escolar.

Procedimientos (ACE) elaborar, expresar y establecer tiempos y acciones para llevar a cabo actividades.

Unidad 3

Procedimientos (AD) analizar e identificar situaciones, interacciones y relaciones de características compartidas o no con otras personas del mismo contexto y de otros lugares.

Procedimientos (CO, AA) proponer, realizar y argumentar acciones contra la discriminación social.

Actitudes (ASTVD, DD) comprender, valorar y manifestar los diferentes puntos de opinión y posturas ante algún acto discriminatorio.

Unidad 4

Actitudes (INRS) aprecio y comprensión por la legalidad, por una nación democrática y sus bases políticas, sociales y culturales.

Procedimientos (TEC, CO, DD, EMPTA) identificar necesidades sociales en la familia y en el aula escolar, participar en acciones con los demás para satisfacer esas necesidades.

Unidad 5

Procedimientos (RC) ubicar, investigar y participar en la resolución de conflictos sociales.

Actitudes (CO, EMPTA) interés, respeto y sensibilidad por las causas sociales.

Actitudes (INRS, FBLD) Respeto y valorar las manifestaciones y la diversidad procesos políticos en las comunidades y en el aula escolar.

Actividades

(AD, INRS, TEC) Participación grupal o en equipo para tomar acuerdos en torno a las normas del aula.

(ACE, EV) buscan en periódicos u otros medios de información y proponen formas adecuadas de control de sus impulsos.

Educación Artística

Objetivos

(AE) Formar un pensamiento artístico que les permita a los alumnos aprender a observar y apreciar las diferentes manifestaciones artísticas.

(CMCCN) Identificar las disciplinas como un medio de expresión y comunicación de ideas, sensaciones y sentimientos.

(ML) Desarrollar la sensibilización utilizando de manera estética los diferentes recursos de cada disciplina.

(CMCCN) Promover la expresión libre en los alumnos para que utilicen los diferentes lenguajes artísticos en la creación de obras.

(RC) Estimular las habilidades cognitivas a través de la formación artística para resolver en forma creativa situaciones de su vida cotidiana.

(AA, VAUM) Fortalecer la construcción de la identidad personal para que sea capaz de reconocer y valorar sus competencias.

(CO) Utilizar sus experiencias lúdicas de exploración y experimentación artística con el objeto de comprender y en su momento transformar su entorno.

Contenidos (4 contenidos)

Artes visuales

Procedimientos (ML, INTA) reconocimiento, identificación, representación de colores y texturas y dibujos.

Procedimientos (VAUM, INTA, AD, ARA) confección de diferentes esculturas como títeres, observación, descripción y reconocimiento características físicas de personas y personajes.

Expresión corporal y danza

Procedimientos (ML, VAUM, INTA) representación, observación, improvisación, identificación de diferentes movimientos de danza, relajación y respiración corporal.

Música

Procedimientos (ML, VAUM, AE, CMCCN) Expresión y creación de ritmos con el cuerpo propio (AA) y en equipo, interpretación de melodías musicales e identificación.

Actitudes (ML) apreciación por los diferentes tonos musicales

Teatro

Actitudes (ML, TEC) apreciación por la historia de personajes, relaciones socio-afectivas con los compañeros

Procedimientos (EV, EMPTA, ASTVD) realización, exposición, descripción y elección de personajes, roles, escenografías, guiones propios y en grupo.

Actividades

(ML) exploración con el propio cuerpo de sonidos musicales.

(INRS) realización de recorridos para su seguridad al realizar los ejercicios.

(VAUM) realización de diferentes producciones artísticas (esculturas, dibujos).

(AD) identificación de bailes tradicionales del lugar donde vive.

Educación Física

Objetivos

(CMCCN) reflexión, discusión y análisis de sus propias acciones, relacionarlas con su entorno socio-cultural y propiciar que junto con el lenguaje, se incremente su capacidad comunicativa, de relación y por consiguiente de aprendizaje.

(ACE) Control de sí mismo, tanto en el plano afectivo como en el desempeño motriz, ante las diversas situaciones y manifestaciones imprevistas que se dan en la acción.

(INRS, AD, EV, TEC) Proponga, comprenda y aplique reglas para la convivencia en el juego, la iniciación deportiva y el deporte escolar, tanto en el contexto de la escuela como fuera de ella. Se impulsa el reconocimiento a la interculturalidad, a la importancia de integrarse a un grupo y al trabajo en equipo.

(CO, DD) Aprenda que la cooperación enriquece las relaciones humanas y permite un mejor entendimiento para valorar la importancia de los demás en la construcción de objetivos comunes.

(ML, AA) Aprenda a cuidar su salud.

Contenidos (5 bloques)

Bloque I

Procedimientos (ML, VAUM, FBLD) identificación, realización, adquisición de las posibilidades de movimiento corporal, confianza en sus posibilidades.

Procedimientos (AA, ARA) conciencia y exploración de su cuerpo.

(CMCCN) reconocimiento de su cuerpo con posibilidades de expresión.

Actitudes (INRS, RC) comprensión de las reglas y resolución de conflictos en el patio de juegos, en el manejo de sus movimientos motrices.

(TEC, AD) valoración y aceptación de los recursos físicos de los otros.

Bloque II

Procedimientos (AD, EV) identificación de las capacidades de los otros.

(EMPTA, DD) comprobación e integración de las capacidades de los otros, permitir conocer a los compañeros para mejorar uno mismo y los demás.

Actitudes (INRS) respeto al convivir y realizar juegos en el patio escolar.

Bloque III

Procedimientos (AA) reconocimiento y aceptación de sus capacidades motrices.

(INTA) creación de propuestas de movimientos motrices con el cuerpo.

Actitudes (EMPTA) valoración de las habilidades de los demás.

Bloque IV

(DD, INTA) Clasificación, diferenciación, participación y sugerencias para mejorar los propios movimientos y de los demás.

(CMCCN, FBLD) expresión y desarrollo de distintas formas de comunicación con los demás.

Actitud (ML, ARA, ACE, AE) comprensión de que al ejercitarse obtendrá una mejor salud, conciencia de sus expresiones verbales y no verbales.

Bloque V

Conceptos (ML, VAUM) conocimientos sobre la expresividad motriz.

Procedimientos (TEC, EV) participación, colaboración en juegos grupales.

Actitudes (VAUM, AA) reconocimientos de sus potencialidades al realizar una activada física.

(EMPTA, AD) aprecio de los demás.

Actividades

(VAUM, AA, ARA) Realización de juegos donde deben de realizar diferentes movimientos motrices individuales y en equipos, observando sus habilidades propias y de los demás.

(INTA, CMCCN, TEC) expresividad corporal e iniciación de juegos en equipos.

(INRS, ACE, ARA) participación en torneos y competencias.