



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
UNIDAD 144**

**LICENCIATURA EN INTERVENCIÓN EDUCATIVA**

**“LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EL  
DESARROLLO DE LOS NIÑOS DE PREESCOLAR”**

**LAURA MARGARITA RODRIGUEZ MANRIQUEZ**

**DIRECTOR DE DOCUMENTO RECEPCIONAL:**

**DR. JUAN RAMÓN SÁNCHEZ CASILLAS**

**CD. GUZMÁN, MPIO. DE ZAPOTLAN EL GRANDE, JALISCO., ENERO DE 2019**



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
UNIDAD 144**

**LICENCIATURA EN INTERVENCIÓN EDUCATIVA**

**“LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EL  
DESARROLLO DE LOS NIÑOS DE PREESCOLAR”**

MONOGRAFÍA QUE PRESENTA:

**LAURA MARGARITA RODRIGUEZ MANRIQUEZ**

PARA OBTENER EL TÍTULO DE  
LICENCIADA EN INTERVENCIÓN EDUCATIVA

DIRECTOR DE DOCUMENTO RECEPCIONAL:

**DR. JUAN RAMÓN SÁNCHEZ CASILLAS**

**CD. GUZMÁN, MPIO. DE ZAPOTLAN EL GRANDE, JALISCO., ENERO DE 2019**

## DEDICATORIA

Agradecida principalmente con Dios que me ha permitido lograr este sueño. Y para mi hija Hannia, mi gran inspiración, el motor y la alegría de mi vida. A mi esposo por su apoyo incondicional.

A mis padres por impulsarme a ser cada día mejor persona. A mi hermana, por ser mi mayor motivación de superación.

Mi gratitud también a mi Asesor, Dr. Juan Ramón Sánchez Casillas, por haberme proporcionado su sincera y provechosa orientación y asesoría.

## INDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
1 DELIMITACIÓN DEL TEMA.....	4
2 MARCO CONCEPTUAL .....	7
2.1 Antecedentes de la inteligencia emocional .....	7
2.1.1 Hacia una nueva conceptualización.....	10
2.1.2 Las inteligencias múltiples de Howard Gardner.....	12
2.1.3 Inteligencia emocional de Daniel Goleman.....	14
2.1.4 Las teorías más actuales sobre la inteligencia .....	16
2.2 La etapa de la educación infantil .....	20
2.3 Educar con inteligencia emocional en los centros educativos.....	23
2.4 Dirigir con la inteligencia emocional: la educadora como líder en la institución educativa .....	28
2.5 Cómo convertirse en un padre con un coeficiente emocional elevado .....	33
2.5.1 Cómo desarrollar una atención positiva .....	34
2.5.2 La disciplina positiva .....	36
2.6 El mayor obstáculo para educar a un niño con un coeficiente emocional elevado.....	38
2.7 La función de la educadora es fomentar la inteligencia emocional .....	39
3 METODOLOGÍA.....	41
CONCLUSIONES.....	43
SUGERENCIAS .....	44
REFERENCIAS.....	45

## INTRODUCCIÓN

Este documento recepcional, es una monografía temática, el cual, se define como un estudio exhaustivo sobre un tema específico; en este caso, la inteligencia emocional de los niños de preescolar y su importancia en el desarrollo.

¿Por qué estudiar este tema? Primero que todo, se debe señalar que la idea de que tenemos una sola inteligencia se ha discutido mucho llegando a reconocer, por algunos, que se tiene distintas clases de inteligencia. Una de ellas es la emocional. Pero, además, se creía que la inteligencia total está determinada genéticamente y se ha demostrado que la inteligencia emocional se construye con base en interacciones sociales, conjuntamente con las condiciones genéticas. Es decir, la inteligencia emocional se construye, cuando menos, de dos factores: lo genético y lo social.

Ahora bien, ¿el rendimiento académico depende únicamente de aquella inteligencia, considerada antes de los 80, como única? La respuesta es no. La inteligencia emocional, por su naturaleza, también influye en el aprovechamiento escolar.

Entonces, ¿por qué se considera importante este estudio? La observación de la práctica de los docentes de preescolar denota una deficiencia en su formación en materia de conocimiento y preparación para propiciar el desarrollo de todas las

inteligencias, en especial la inteligencia emocional. Este trabajo pretende aportar algunos datos referentes al desarrollo de la inteligencia mencionada para que las maestras y maestros de preescolar aumenten la probabilidad de realizar un trabajo más trascendental que el que se realiza actualmente.

El marco teórico que da sustento a este trabajo es, principalmente, la propuesta de Howard Gardner y colaboradores que conciben el desarrollo intelectual a través de varias inteligencias, es decir; de las inteligencias múltiples.

La hipótesis general que guía este documento es que el niño que no desarrolla su inteligencia emocional evidentemente queda corto en su desarrollo integral como lo manda el artículo tercero constitucional; y que los maestros de preescolar denotan dificultades para propiciar condiciones del desarrollo de todas las facultades del niño.

En el capítulo 1, se enuncia la delimitación del tema acompañado de algunas interrogantes que se toman como guía del documento y de la investigación conjuntamente con algunas proposiciones básicas.

El capítulo 2, se refiere a todos aquellos conceptos que hacen el constructo medular del tema elegido.

En el capítulo 3, se consigna la forma en que se procedió, metodológicamente, para obtener y procesar la información que después fue convertida en datos.

Luego, se puede encontrar las conclusiones y sugerencias que constituyen una consecuencia lógica de lo desarrollado en el cuerpo del trabajo.

Enseguida, se ofrece una serie de referencias bibliográficas, hemerográficas y consultas en sitios de internet que dan cuenta de las fuentes consultadas.

Si bien la monografía es un estudio exhaustivo, se debe decir que todavía hay mucho que investigar sobre el tema en particular. De manera que este documento y lo expuesto en él tiene sus limitaciones naturales de espacio y tamaño.

Finalmente se debe decir que, quien escribe, se hace responsable de lo que se diga, esperando iniciar el análisis y la discusión sobre el tema para que todos los lectores puedan disponer de información pertinente.

## 1 DELIMITACIÓN DEL TEMA

Desde una perspectiva teórico-práctica, cada día parecen más remotos aquellos años en los que todos, científicos, profesionales y ciudadanos comunes, creían que la inteligencia es una facultad mental general compuesta de elementos o factores interrelacionados, que está determinada genéticamente y que, por tanto, permanece relativamente estable a lo largo de la vida del individuo.

La inteligencia era todavía vista, hasta finales de la década de 1980, como un aspecto relacionado a la capacidad que tenía el niño, académicamente, para lograr un aprovechamiento importante, dándole prioridad a las matemáticas, física, química, biología entre otras ciencias.

Las más recientes investigaciones en el área de las neurociencias indican que el cerebro humano, no es un complejo sistema donde se generan diversos aprendizajes de tipo académico, social, emocional, experiencial. Con esta apertura se toman aspectos que anteriormente no eran considerados como parte de la educación.

Al mismo tiempo se observa cada vez mayor complejidad en las conductas infantiles, la capacidad de interactuar con otros niños, resolver problemas, enfrentar las agresiones; es cada vez más difícil. Existen niños con pobre control de impulsos, con problemas de ansiedad que no les permite desarrollarse



plenamente. Los niños conflictivos son parte de una educación inestable, permisiva o amenazante. Estas conductas ocasionan problemas en las aulas.

Los niños que carecen de inteligencia emocional son inseguros, su autoestima está disminuida, teniendo un autoconcepto académico desvalorizado, ellos empiezan a sentirse en desventaja con otros infantes, sufren algunos en silencio y otros lo manifiestan agresivamente. Esto repercute siendo el aula un lugar donde se expresan y los objetivos del aprendizaje no son alcanzados en su totalidad (Gardner, 1995).

Los educadores presentan dificultades para abordar las problemáticas que se presentan, y muchas veces se convierte para ellos en un conflicto. Por lo tanto, se pretende investigar la poca atención que se le da, en el nivel de educación preescolar, a la inteligencia emocional de los niños. Es por ello que se plantean las siguientes preguntas:

- 1.- ¿Existen condiciones estimulantes que favorezcan la inteligencia emocional, en el nivel de educación preescolar?
- 2.- ¿Las estrategias pedagógicas pueden favorecer la inteligencia emocional en los niños de educación preescolar?
- 3.- ¿Será que la educadora tiene una visión panorámica de la inteligencia emocional, para favorecer la formación de niños talentosos?

He aquí tres planteamientos que guiarán el desarrollo de este trabajo. Veremos si en las líneas siguientes se logra responder a los mismos. Pero, ¿por qué estudiar la inteligencia emocional en niños de preescolar? Consideremos lo siguiente:

- 1.- Es necesario conocer las características que apoyan el constructor de la inteligencia emocional. Por lo que educar las emociones puede ser tan importante como educar la inteligencia matemática, por ejemplo.

2.- El ayudar a los niños a desarrollar la conciencia de sí mismos, manejar la impulsividad y las emociones, a desarrollar la empatía y a practicar las destrezas, sociales, es ayudarlos a desarrollar los elementos más básicos de la inteligencia emocional.

3.- Si se descuidan estas capacidades, las inadecuaciones pueden provocar que los niños fallen a la hora de desarrollar capacidades intelectuales en el ámbito educativo familiar y social.

4.- Los niños con inteligencia emocional pueden tener la habilidad de percibir, expresar y valorar con exactitud las emociones; como la habilidad para generar sentimientos que faciliten el pensamiento y de entender las conductas emocionales que favorezcan el crecimiento intelectual.

5.- La inteligencia emocional se sustenta en la amplitud de la emotividad personal, entre más variedad de emociones experimente el sujeto, más riqueza de pensamientos evocará sobre ellas, en la fluidez emocional generada de la atención selectiva a los estímulos.

6.- Los cambios positivos en la personalidad del niño, al ir integrando aspectos de la aptitud emocional, como el autoconocimiento, la autorregulación, la motivación, la empatía y las habilidades sociales, tendrán un impacto, tanto en la aptitud personal, como en la aptitud social, teniendo un buen manejo de los vínculos sociales. Así mismo, si los niños son favorecidos en el desarrollo socioafectivo, tenderán a ocuparse de manera óptima en sus logros académicos, con una motivación intrínseca para obtener buen rendimiento escolar.

Estas seis tesis serán desarrolladas en las siguientes páginas.

## 2 MARCO CONCEPTUAL

### 2.1 Antecedentes de la inteligencia emocional

Definir el término "inteligencia" no ha sido tarea fácil para los especialistas. Es un esfuerzo que ha consumido durante mucho tiempo la mente humana. Desde la Grecia antigua, hasta nuestros días, las facultades de la mente, el pensamiento y los poderes que otorga al ser humano, han sido temas de amplias disertaciones.

Platón creía que los humanos eran muy ignorantes y que en el conocimiento que adquirirían era solamente una abstracción insignificante de una larga y perfecta verdad. De hecho, Platón decía que él se consideraba inteligente porque estaba consciente de su propia ignorancia. Aristóteles, sucesor y alumno de Platón no estaba de acuerdo con su maestro. Desde el punto de vista de Aristóteles, el acto de obtener información no era una búsqueda de inalcanzables ideales, sino una aventura del alma humana en la cual la mente era una parte integral (Sternberg, 2008, p 108).

La filosofía budista habla de tres cualidades de la mente- sabiduría, moralidad y meditación las cuales guían a los alumnos a visualizar, a pensar y a actuar correctamente en el mundo que los rodea. Los filósofos cristianos como San Agustín y Santo Tomás de Aquino tendían a no enfatizar en la inteligencia y en el aprendizaje, decían que eran secundarios a la fe y a la piedad. Posteriormente, diversos pensadores renacentistas como Niccolò Machiavelli, Leonardo Da Vinci y Thomas Moore, volvieron a tomar en cuenta las capacidades humanas de la razón y la creatividad, describiéndolas como fuerzas capaces de controlar y de rehacer el mundo. Desde el renacimiento, casi todos los movimientos filosóficos

y culturales han ponderado el rol del pensamiento humano y significado de las capacidades mentales únicas de los seres humanos. Esta situación permanece hoy en día.

No obstante, en ningún otro siglo se ha visto tal cambio en la definición de inteligencia como en el siglo XX. Esta reciente evolución corresponde con nuestro aumento en el entendimiento del cerebro humano y en sus procesos cognitivos. Los investigadores incluyendo a Reuven Feuerstein, Paul MacLean y Roger Sperry, han revelado nuevas ideas en la cognición a través de su trabajo en la modificabilidad cognitiva, en el cerebro y en los hemisferios cerebrales. En el siglo XX también vio al avance de los indicadores psicométricos de la inteligencia como el examen Coeficiente Intelectual (CI).

La perspectiva tradicional para entender la inteligencia supone que las habilidades para aprender y para hacer y para hacer cosas proceden de una capacidad cognitiva uniforme o estable, por lo que algunos investigadores de la época (primera década del siglo XX) comenzaron a experimentar con la posibilidad de que una inteligencia así sería muy fácil de medir y, por lo mismo, muy útil para clasificar a los alumnos para colocarlos en un nivel académico apropiado.

En 1904, el ministro de instrucción pública de París, nombró una comisión para estudiar los procedimientos para la educación de los niños subnormales que asistían a las escuelas de París, con el fin de satisfacer esta demanda práctica. Binet, en colaboración con Simón, preparó la primera escala de Binet\_ Simón para medir la inteligencia. Mas no fue hasta 1916 cuando la Universidad de Stamford, bajo la dirección de Terman, hace una nueva revisión de la escala, y se inicia la utilización por primera vez el cociente intelectual (CI) o razón entre la edad mental y la edad cronológica del individuo (Anastasi, 1978). Así es como el cociente intelectual (CI).

Aunque el test de Binet (ahora conocido como Test Stanford- Binet) se empleó originalmente para descubrir las fallas de la inteligencia de los estudiantes (empleado por los mismos para poder dar ayuda a los estudiantes), pronto se empleó en los Estados Unidos para clasificar a los alumnos como más o menos capaces de tener buenos resultados en la escuela. Tomando como promedio el 100, un estudiante que alcance 131, sería colocado en programas para alumnos superdotados, mientras que un alumno con una calificación de 81, podría ser colocado en una escuela de educación especial. Aunque se tuvieron algunos reparos en etiquetar a los alumnos por los resultados de un examen, el test de inteligencia (CI) se convirtió así en un estándar nacional, y paulatinamente mundial (Gregory, 2004).

### **2.1.1 Hacia una nueva conceptualización**

Adelantándose a su época, Arthur Whimbey (Whimbey, 1975), sugirió que reconsideramos nuestros conceptos básicos sobre la inteligencia, cuestionando el supuesto de que las capacidades heredadas genéticamente son inmutables. Whimbey partió de los resultados de múltiples investigaciones de las neurociencias según las cuales, para dar acomodo a un nuevo aprendizaje, el cerebro forma más conexiones sinápticas entre sus células. Así mismo, toma en consideración investigaciones, como las reseñadas por Kotulak (1997), que han encontrado que los puntajes de ser fija e inmutable, la inteligencia es flexible y sujeta a grandes cambios hacia arriba y hacia abajo, dependiendo de los tipos de estímulos que el cerebro obtenga de su ambiente.

El mismo Whimbey afirmó que la inteligencia podía enseñarse. Mediante la instrucción en la solución de problemas, metacognición y pensamiento estratégico, los alumnos de Whimbey no sólo aumentaron sus puntajes en el coeficiente intelectual, sino que presentaron enfoques más efectivos sobre su trabajo académico (Whimbey, 1975).

Estas afirmaciones conjuntamente con los trabajos de otros profesionales como Guilford, abrieron las puertas de una nueva perspectiva acerca del funcionamiento cerebral y mente, convirtiéndose así la inteligencia en el tema central de estudio de la psicología y la neurología en el siglo XX (Sternberg, 2008).

- a) La empatía.
- b) La expresión y comprensión del conocimiento.
- c) El control de nuestro juicio.
- d) La independencia.
- e) La capacidad de adaptación.
- f) La simpatía.
- g) La capacidad de resolver los problemas en forma interpersonal.
- h) La persistencia.
- i) La cordialidad.
- j) La amabilidad.
- k) El respeto.

El entusiasmo respecto del concepto de inteligencia emocional comienza a partir de sus consecuencias para la crianza y educación de los niños, pero se extiende al lugar de trabajo y prácticamente a todas las relaciones y emprendimientos humanos. Los estudios muestran que las mismas capacidades del CI que dan como resultado que su niño sea considerado como estudiante entusiasta por su maestra o sea apreciado por sus amigos en el patio de recreo, también lo ayudaran dentro de veinte años en su trabajo o matrimonio (Shapiro, 1997).

### **2.1.2 Las inteligencias múltiples de Howard Gardner**

Con Gardner, el concepto de inteligencia se cambió profundamente debido a la manera en la cual él expandió los parámetros de la conducta inteligente para incluir una diversidad de habilidades humanas.

"La investigación de Gardner rompe con la tradición de la Teoría del Coeficiente intelectual (CI), la cual previamente adhería a dos principios fundamentales: (a) que la cognición humana era unitaria; y (b) que los individuos puedan describirse adecuadamente teniendo una inteligencia única y cuantitativa" (Gardner, 1995).

En oposición a esta visión reductora de inteligencia. Gardner define inteligencia como la habilidad para resolver problemas que uno se encuentra en la vida real; la habilidad para generar nuevos problemas para resolver; y la habilidad para hacer algo o para ofrecer un servicio que es valorado en la cultura de uno (Gardner, 1995).

Gardner dividió entonces la noción tradicional de inteligencias en siete categorías diferentes, y entre 1995 y 1999, agregó una octava inteligencia a su modelo: Lingüística -verbal, Lógico-Matemática, Espacial, Musical, Intrapersonal, Interpersonal, Cinestésico-Corporal y Naturalista. Las describiremos brevemente para tener una idea de su alcance e importancia.

1.- La inteligencia lingüística - verbal se manifiesta en la habilidad para manipular palabras para una variedad de propósitos: debate, persuasión, contar historias, poesía, prosa e instrucción, las habilidades auditivas de estas personas tienden a estar altamente desarrolladas y pueden aprender mejor cuando hablan, escuchan y escriben.

2.- La inteligencia lógico-matemática es la base para las ciencias exactas y todos los tipos de matemáticas. Generalmente, estas personas piensan en términos de conceptos y preguntas y les gusta contribuir dando ideas en los exámenes.

3.- La inteligencia espacial involucra una gran capacidad para percibir, crear y recrear fotografías e imágenes. La gente con inteligencia espacial piensa y cuenta con fino sentido de locación y dirección.

4.- La inteligencia musical es la habilidad para producir melodías y ritmos, así como entender, apreciar y dar opiniones acerca de la música. La gente con inteligencia musical es sensible a todo tipo de sonido no verbal y al ritmo de cualquier ruido.

5.- La inteligencia cinestésico-corporal se relaciona con lo físico y con la manipulación del propio cuerpo. Estas personas aprenden mejor moviéndose, así como haciendo y representando las cosas.

6.- La inteligencia interpersonal está en el trabajo de las personas que son sociales por naturaleza. Por lo general, son excelentes compañeros de equipo y muy buenos administradores y aprenden mejor cuando se relacionan con los demás.

7.- La inteligencia Intrapersonal es la habilidad para acceder a los propios sentimientos y a los estados emocionales. Están en contacto con sus sentimientos ocultos y son capaces de formar metas realistas y concepciones de ellos mismos.

8.- La inteligencia naturalista se encuentra en aquellas personas que están muy ligadas al mundo natural de las plantas y los animales, así como a la geografía y a los objetos naturales como los árboles, los ríos, los mares, el sol, las nubes y estrellas. A la gente que cuenta con este tipo de inteligencia le gusta estar al aire libre y tienden a notar patrones, rasgos y anomalías en el medio ambiente en que se encuentran. Aquellos que tienen inteligencia naturalista muestran una apreciación y un profundo entendimiento del medio ambiente.



Es esencial tener en cuenta que estas inteligencias no son categorías arregladas. Pensar en las inteligencias múltiples de esta manera nos llevaría al mismo efecto encasillado del coeficiente intelectual. Todas las personas, como insistió Gardner, poseen estas inteligencias, las usan todas en diferentes situaciones y contextos, y son capaces de desarrollar cada una de ellas. La mayoría de la gente, sin embargo, demuestra una gran habilidad en una o dos de estas inteligencias.

### **2.1.3 Inteligencia emocional de Daniel Goleman**

Recurriendo a enormes cantidades de investigación sobre el cerebro, Daniel Goleman (1995) afirmó que están inseparablemente entrelazadas las emociones y capacidades intelectuales y que no es posible desarrollar unas sin las otras, por lo que educar las emociones puede ser tan importante como educar el intelecto. El ayudar a la gente a desarrollar la conciencia de sí mismos, manejar la impulsividad y las emociones, a desarrollar la empatía y a practicar las destrezas sociales es ayudarlos a desarrollar los elementos más básicos de la inteligencia emocional. Si se descuidan estas capacidades, las inadecuaciones pueden provocar que la gente falle a la hora de desarrollar capacidades intelectuales más plenas.

El concepto de inteligencia emocional ha recibido considerable atención en revistas y libros científicos. Es definida como la habilidad para percibir, expresar y valorar con exactitud las emociones para generar sentimientos que faciliten el pensamiento entendiendo las emociones y el conocimiento emocional, y finalmente, como la habilidad para regular, reflexivamente, las conductas emocionales de tal manera que favorezcan el crecimiento intelectual y emocional. Esta definición, enfatiza en que la emoción hace pensar más inteligentemente y que se puede pensar inteligentemente sobre la vida emocional (Goleman, 2010, p. 95).

La información derivada de las experiencias emocionales ayuda a solucionar eficazmente los problemas y a lograr una mejor adaptación de la conducta afectiva.

La inteligencia emocional se sustenta: en la amplitud de la emotividad personal, cuanta más variedad de emociones experimente el sujeto más riqueza de pensamientos evocara sobre ellas; en la fluidez emocional generada de la atención selectiva a los estímulos; en la elección de planes, en la regulación de los estados de ánimo que marcan la dimensión positiva o negativa del tono emocional y de las ideas que tengamos sobre los mismos; en la confianza de poseer capacidad para dirigir los efectos de manera persistente, eficiente y, finalmente, en cierta integración entre el afecto y la cognición a nivel neurológico que sustenta su relación funcional y su mutua interacción en las manifestaciones de la conducta inteligente.

Según Goleman, las características que apoyan el constructor de inteligencia emocional tienen que ver más con la capacidad para motivarse así mismo, con las expectativas que se poseen, con la persistencia en las frustraciones, con la autorregulación de los impulsos y del saber esperar, que con los índices académicos o profesionales que obtenga la persona.

Los resultados de sus investigaciones le hacen concluir que la inteligencia académica no nos prepara para las vicisitudes que nos depara la vida. Considera que la escuela debe ejercer una función más directa en la formación de las actitudes, de los sentimientos y del auto concepto de los niños. Si bien es verdad que el tener un alto cociente intelectual no garantiza el nivel de prosperidad, prestigio o felicidad en la vida, nuestra educación formal y las demandas culturales siguen situando todo el énfasis en las habilidades cognitivas, ignorando, muchas veces, las habilidades emocionales que afectan a nuestra capacidad de autorregularnos en el comportamiento diario. Para Goleman, la formación de los sentimientos debe tener un lugar en el curriculum académico como lo tienen las matemáticas y el lenguaje.

#### **2.1.4 Las teorías más actuales sobre la inteligencia**

Como parte de la idea de que las teorías más actuales sobre la inteligencia, así como los cambios que a partir de ella se han desarrollado en los programas de educación, no son suficientes y han demostrado poco valor práctico porque carecen de perdurabilidad como para convertirse en un hábito, que una vez adquirido el individuo utilice en cualquier situación de la vida.

Se dice que, investigaciones importantes, han demostrado que la inteligencia se puede modificar y estimular desde el exterior, son poco útiles en cuanto a la conformación de un patrón educativo distinto, pues desde un tiempo los individuos sometidos a estas investigaciones y que obtuvieron resultados positivos, pierden las destrezas adquiridas. Surge entonces su teoría como una proposición para darle fortaleza a la argumentación y, aún más importante, perdurabilidad al cambio logrado.

Un hábito mental se compone de muchas destrezas, actitudes, indicios, experiencias del pasado y preferencias. Significa que valoramos un patrón de conductas intelectuales por sobre todo y en consecuencia significa elegir aquellos patrones que deberán utilizarse en determinado momento. Todo esto implica sensibilidad ante los indicios contextuales esta situación que señala que de acuerdo a las circunstancias es momento apropiado en el que la aplicación de este patrón resultaría útil.

Se requiere de un nivel de utilidad para llevar a cabo, apelar y sostener las conductas con eficacia. Sugiere que como resultado de cada experiencia en la que se hayan empujado estas conductas, los efectos de su uso se reflejan, se avalúan, se modifican y se llevan a cabo en aplicaciones en el futuro. Estos hábitos rara vez se presentan aislados. Más bien se recurren a conjuntos de ellos y se emplean en diversas situaciones.

Algunos hábitos mentales descrito y estudiados por Costa (2002) hasta la fecha, estos son:

1. Persistencia.
2. Manejo de la impulsividad.
3. Habilidad para escuchar con empatía y entendimiento.
4. Pensamiento flexible.
5. Reflexión sobre el pensamiento.
6. Búsqueda de la precisión.
7. Cuestionamiento y planteamiento del problema.
8. Aplicación del conocimiento del pasado a situaciones nuevas.
9. Pensamiento y comunicación con claridad y precisión.
10. Recabación de datos con todos los sentidos.
11. Creación, imaginación, innovación.
12. Reacción con asombro y admiración.
13. Aceptación de riesgo responsable.
14. Capacidad para el sentido del humor.
15. Pensamiento interdependiente.
16. Apertura del aprendizaje continuo.

Muchos maestros y escuelas que se concentran en reforzar la cognición han incorporado tanto las inteligencias múltiples de Gardner, como los hábitos mentales. Aunque los hábitos mentales se relacionan muy de cerca con las inteligencias múltiples (y la inteligencia emocional de Goleman) persisten algunas diferencias sutiles, sin embargo, al combinar las teorías, surge un modelo poderoso.

El trabajo de Gardner describe las capacidades únicas de cada individuo para procesar la información y representar el conocimiento. Los hábitos mentales describen la propensión, inclinación y deseo de emplear y representar el conocimiento (Gardner, 2000). Los hábitos mentales describen la propensión de información. Los que destacan en una o más de las múltiples inteligencias también tienen la propensión a recurrir a uno o más de los hábitos mentales. Tomados en conjunto, los muchos intentos por definir e interpretar el significado de la inteligencia, nos conducen a concluir que los hábitos mentales pueden cultivarse, articularse, operativizarse, impartirse, fomentarse, modelarse y evaluarse.

Estos hábitos mentales trascienden a cualquier materia de las que comúnmente en las escuelas existen. Son características de quienes se desempeñan con alto nivel en todos los ámbitos: la escuela, el hogar, el campo deportivo, las organizaciones. Las fuerzas armadas, el gobierno, las iglesias o las empresas. Estos hábitos hacen que el aprendizaje sea continuo, los matrimonios duraderos, los centros de trabajo productivos y las democracias permanentes.

Por esto, la meta de la educación debería ser el ayudarnos a todos a liberar, desarrollar y reforzar más a fondo estos hábitos de la mente. Todos juntos, son una fuerza que nos dirige hacia una conducta cada vez más auténtica, más congruente y más ética. Son las piedras angulares de la integridad y las herramientas de la elección disciplinada entre alternativas. Son los vehículos primarios de un viaje hacia la integración, que dura toda la vida y son el "material correcto" que permite a los seres humanos sean eficaces.

Otros dos enfoques que no podemos dejar de mencionar aquí, a pesar de no tener el espacio suficiente como para profundizar en ellos, son los de Sternberg (1983) y Perkins (1995). Robert Sternberg (1983) encontró que los puntajes del coeficiente intelectual que le llamo "mitológicos" tenían pocas capacidades predictivas con respecto al éxito en la vida adulta. El arguye que hay tres tipos de inteligencia (Beltrán, 2006):

- a) Inteligencia analítica en la que se efectúan comparaciones, evaluaciones y determinaciones.
  
- b) Inteligencia creativa que implica imaginación, diseño e invención, e
  
- c) Inteligencia práctica en la que predominan la utilización, la practicidad y la demostración.

Sternberg cree que todo ser humano tiene la capacidad de seguir creciendo en estos tres dominios y fomenta en los educadores la idea de reforzarlos todos.

Por otra parte, David Perkins (1995) apoya adicionalmente la teoría de que la inteligencia puede enseñarse y aprenderse. Considere que hay tres caminos importantes que subyacen a la inteligencia:

- a) La inteligencia neural es el "equipo original, de diseño genéticamente determinado" que todos heredamos y determina la velocidad y eficiencia de nuestro cerebro. La inteligencia neural no puede alterarse mucho.
  
- b) La inteligencia experiencial es el conocimiento basado en el contexto que se va acumulando mediante la experiencia. Implica conocer la manera de funcionar en los ámbitos y contextos en que la persona se desenvuelve. Puede ampliarse la reserva de la inteligencia experiencial de cualquier persona.
  
- c) La inteligencia reflexiva es el "uso apropiado de la mente; el despliegue hábil de nuestra facultad de pensamiento" aplica la autoadministración, auto monitoreo y la auto modificación. Perkins asemeja esta capacidad aun "programa mental" y afirma que puede y debe cultivarse (Sternberg, 2008: 163).

No pretende ser concluyente en torno a las teorías o ideas expresadas en relación a una nueva conceptualización acerca de la inteligencia; este paseo sólo tiene por finalidad enmarcar lo que podrían ser una nueva visión de la educación en función

a supuestos básicos que están transformando nuestro modo de ver y percibir la mente y sus atributos.

El resumen de teorías expuestas, nos deja abierto el camino para preparar una posición teórica, científica e incluso filosófica, más avanzada en cuanto al ser humano y sus capacidades no descubiertas, pero ciertamente ilimitadas. Pasemos en consecuencia a echarle un vistazo al órgano que lo hace posible, y luego nos adentramos en una nueva perspectiva educativa incipiente, imaginaria y posible.

## **2.2 La etapa de la educación infantil**

Desde hace ya algunos años (no muchos, en realidad) el valor educativo de la etapa de educación infantil ya no es objeto de discusión. En la actualidad, prácticamente nadie sustenta de forma explícita que esta etapa tenga tan solo un valor asistencial, o que su único interés radique en la preparación para etapas posteriores.

Sin embargo, aún son muchos los que se extrañan cuando, antes de los seis años, se pretende también enseñar a pensar: los niños son demasiado pequeños, tienen un pensamiento excesivamente concreto, se expresa con dificultad, aprenden sólo a través de la experiencia y la manipulación. Son algunos de los argumentos frecuentemente utilizados para justificar la dificultad, imposibilidad o poca conveniencia de enseñar a pensar en estas edades.

Sin embargo, parece bastante difícil negar que, de hecho, los niños, aunque sean muy pequeños, piensan; es obvio que antes de los seis años aprenden multitud de procedimientos para gestionar las diferentes tareas y que algunos de estos acabaran cristalizando en una forma propia y habitual de proceder (y de pensar) ante estas tareas (Castello, 2001) .Además, como ya señalamos, es la etapa del desarrollo humano de mayor plasticidad cerebral, por tanto, el momento idóneo

para estimular el surgimiento de nuevas conexiones neuronales que en poco tiempo potenciaran el pensamiento de los niños en estas edades, y repercutirán directamente en lo que a futuro puedan continuar desarrollando.

Uno de los retos de la educación infantil, consiste pues en conseguir que los procesos de mediación favorezcan que el niño aprenda procesos de pensamiento más complejos, flexibles y que le sea posible manifestarlos y traerlos a la conciencia, para tomar decisiones sobre su pertinencia a diferentes contextos. Podemos tomar estos argumentos comprobados científicamente, de la teoría de la modificabilidad cognitiva estructural, por ejemplo.

El cambiante concepto de inteligencia se está convirtiendo en una de las grandes fuerzas liberadoras que influye sobre la reestructuración de la educación, la escuela y la sociedad. La evidencia es aplastante. Podemos y debemos enseñar niveles más altos del pensamiento. Podemos y debemos ayudar a los alumnos a identificarse con la necesidad de pensar con mayor flexibilidad, admiración e ingenio. Este esfuerzo exige un nuevo marco mental y un nuevo concepto de lo que constituye la inteligencia, aparte de un cambio de paradigma sobre el papel de las escuelas y del proceso educativo como ya hemos mencionado reiteradas veces (Gardner, 1995, p. 106).

Ya no podemos quedar satisfechos con un sistema dispuesto a clasificar, categorizar y separar a los alumnos sobre la base de puntajes de pruebas. Somos responsables de provocar un cambio de lo que significa la educación en una sociedad que desea valorar el conocimiento, la toma de decisiones informada, la igualdad de oportunidades de trabajo y el ocio con algún significado. Enumeraremos los principios que deducimos necesarios para que esta nueva conceptualización de la inteligencia, el talento y la educación preescolar, sean posibles (Gardner, 1995).



a). Utilizar estrategias provenientes de las teorías descritas, integradas en un todo congruente, que permitan a todo niño su desarrollo particular, en función a sus motivaciones e intereses, incorporando a estas habilidades el entrenamiento repetido y sistemático que favorezca la habituación y la perdurabilidad, para utilizarlas donde y cuando sea requerido, incluso especialmente fuera del ámbito escolar.

b). Una estrecha interrelación entre afecto y pensamiento es fundamental para entender correctamente el desarrollo y los aprendizajes que van realizando los niños. El niño percibe con mucha facilidad si es valorado, apreciado, querido, así como los motivos de este afecto. Su auto concepto se va dibujando en función de la imagen que le devuelven los demás, lo que le permite también valorarse, quererse y percibirse como alguien digno de ser tenido en cuenta. Su seguridad y la posibilidad de explorar sus posibilidades cognoscitivas, de poner en juego sus recursos, de valorarlos, etc., están directamente influidas por el afecto y el respeto que le transmiten los adultos.

c). La intervención mediadora del adulto debería estar suficiente planificada para saber en los diferentes momentos de cada actividad que tipo de ayuda se puede ofrecer para ayudar a los niños a acercarse a los objetivos propuestos. Al mismo tiempo, debe ser lo bastante flexible y abierta como para ajustarse a las respuestas cambiantes y a las situaciones variadas que cada actividad específica conlleva.

d). Esta planificación del adulto respecto a su actividad mediadora, siguiendo la metáfora de la sesión del control, debe ir progresando desde situaciones más dirigidas, en las que él mismo propone una forma de pensar y de actuar, hasta situaciones en las que el niño decide su actuación y es, además, capaz de justificarla o de poner de manifiesto (no necesariamente de forma verbal) los motivos de su elección (Gardner, 1995).

e). En esta progresiva sesión del control, es muy importante que el adulto aproveche las aportaciones de los propios niños y ponga de manifiesto diferentes formas de pensar y de actuar ante una misma situación, así como sus diferentes consecuencias.

f). La evaluación en educación infantil debe recoger todos los aspectos que informan del proceso cognoscitivo y afectivo que está en la base de la actuación. Así deberíamos valorar las pruebas de planificación, de regulación de las propias decisiones, la percepción de congruencia o la satisfacción ante el propio desempeño. Además, o al mismo tiempo, que recogemos si el niño sabe resolver el rompecabezas, cambiarle los pañales al muñeco o comprender un cuento. Es decir, las observaciones acerca del progreso del niño deberían informar tanto de su forma de actuar (de que la manera realiza la actividad), como de su forma de sentir y de pensar al realizar la actividad.

Los principios anteriores perfilan la importancia de una determinada intervención del maestro o educador en la educación infantil y exige que, además, este maestro o maestra sea consciente de la influencia de su intervención en el pensamiento del niño.

Obviamente, no es tarea fácil, ni que pueda realizar un solo individuo, ya que requiere del concurso de diferentes profesionales, especialistas en diferentes teorías, cuyo interés principal sea alcanzar una línea curricular que favorezca al desarrollo de niños talentosos, que puedan ajustarse mejor a los tiempos que se avecinan, y puedan de un modo muy especial y particular accionar sobre ese medio para modificarlo en base a sus intereses particulares y a los colectivos, en función a un bien común para la sociedad, lo que debe ser el fin último de todo proceso educativo, formar para el cambio y el bienestar colectivo.

### **2.3 Educar con inteligencia emocional en los centros educativos**

Las características socio-económicas del siglo XXI (donde la tecnología constituye una base importante) obligan en forma insoslayable a las organizaciones a desarrollar un proceso educativo que procure el desarrollo integral de los recursos humanos. El desarrollo intelectual deberá compartir su

importancia, en el proceso educativo, con otros aspectos de la persona como son el cuidado de su salud física y mental, su desarrollo emocional y el desarrollo de sus valores. Todo esto se enfrenta con el fin de que la persona y la organización como sistema formado por personas pueda sobrevivir y crecer en un mundo cada vez más complejo y competitivo.

Muchos centros educativos recogen en su ideario de forma expresa o táctica la importancia del desarrollo de la dimensión socio-emocional de los alumnos o hace referencia a su educación integral. Pero el reto consiste en encontrar la manera de traducir esas palabras en acciones concretas que desarrollen estos objetivos (San Miguel, 2008).

Si dentro de la misión educativa se encuentra reflejado el interés por el desarrollo emocional del alumno es importante comprender que no basta con un contenido teórico, que por otra parte es también necesario, si no que debemos prepararnos para desarrollar actividades y una cultura organizacional que promueva el crecimiento emocional de nuestros alumnos, de los docentes y de toda la comunidad educativa.

Uno de los requisitos para que el profesorado asuma la misión de desarrollar la inteligencia emocional de sus alumnos, es que se comprometa a desarrollar su propia inteligencia emocional. Las habilidades a desarrollar son:

- a) Expresar adecuadamente sus sentimientos en relación con los alumnos.
- b) Utilizar la metodología de planificación en función de metas y de resolución de problemas.
- c) Poner en práctica estrategias de automotivación.
- d) Controlar sus estados de ánimo negativos y gestionar adecuadamente sus emociones.

- e) Manifestar su empatía y capacidad de escucha.
- f) Desarrollar conductas asertivas, manejando adecuadamente los conflictos que se produzcan en el aula.

Educación con Inteligencia Emocional implica que el profesorado sepa identificar sus sentimientos y emociones, sepa controlar su expresión, no reprimirla sino ofrecer modelos adecuados de expresión sobre todo cuando se trata de emociones negativas que suelen ser más difíciles de comunicar de una forma respetuosa (Sternberg, 2008, p. 145).

Evidentemente la educación de las emociones requiere una formación inicial pero también una formación permanente. Este tipo de educación es además importante porque puede convertirse en una prevención inespecífica, prevención del estrés, de la depresión, de los conflictos interpersonales y la vez potenciar su desarrollo como persona.

Se ha comprobado que la inteligencia emocional del profesor es una de las variables que está presente en la creación de un clima de aula emocionalmente saludable, donde se gestionan de forma correcta las emociones y donde se pueden expresar sin miedo a ser juzgados o ridiculizados.

Todo educador debería enseñar un amplio vocabulario emocional, o como dice Goleman (2010) debería prestar atención a la alfabetización emocional de sus alumnos. Y provocar ayudar a sus alumnos a mirar en su interior a menudo para descubrir cuáles son sus estados emocionales y porque están provocados.

Es importante que el alumno comprenda que las emociones son una parte fundamental del ser humano, determinan nuestro comportamiento, manifestándose a través el ajuste social, el bienestar y la salud del individuo.

Con el programa escolar atiborrado por la proliferación de nuevos temas y agendas, algunos profesores que, comprensiblemente, se sienten sobrecargados,

se resiente a sustraer más tiempo a los contenidos básicos para enseñar estas habilidades, de manera que una estrategia alternativa para impartir educación emocional, no es crear una nueva clase, sino integrar las clases sobre sentimientos y relaciones personales a otros temas ya enseñados.

Las lecciones sobre las emociones pueden surgir naturalmente en la clase de lectura y escritura, de la lengua, de ciencias, de estudios sociales, así como el resto de las asignaturas. Los modelos de intervención son muy variados, desde la acción tutorial a la integración curricular de los contenidos que desarrollan la inteligencia emocional.

Por otra parte, no hay que olvidar que muchos de los docentes en ejercicio recibieron una formación pensada para la escuela de mediados del siglo XX y nuestra sociedad ha cambiado vertiginosamente, de manera que la formación permanente que nuestra sociedad actual impone a sus ciudadanos, también resulta indispensable para el profesorado de todos los niveles educativos.

Dado que cada vez más niños no reciben en la vida familiar un apoyo seguro para transitar por la vida, y que muchos padres no pueden ser modelos de inteligencia emocional para sus hijos, las escuelas pasan a ser el único lugar hacia donde pueden volverse las comunidades en busca de pautas para superar las deficiencias de los niños en la amplitud social y emocional (San Miguel, 2008).

Esto no significa que la escuela, por sí sola, puedan suplantar a todas las instituciones sociales; pero, desde el momento en que prácticamente todos los niños concurren a la escuela, ésta ofrece un ámbito donde se les pueda brindar lecciones de vida que no podrían recibir en ninguna parte. Esta tarea exige dos cambios importantes: que el profesorado comprenda que educar es mucho más que transmitir conocimientos y, que la familia y los miembros de la comunidad se involucre más profundamente con la actividad escolar (López, 2001).

Hoy en día existen varios programas de desarrollo de la Inteligencia Emocional que están siendo aplicados con mucho éxito en nuestro país y que están recogidos en la bibliografía.

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

Todos los investigadores coinciden en las características de los alumnos emocionalmente inteligentes, que, a modo de resumen, son las siguientes (Shapiro, 1997):

- a) Poseen un buen nivel de autoestima.
- b) Aprende más y mejor.
- c) Presentan menos problemas de conducta.
- d) Se siente bien consigo mismo.
- e) Son personas positivas y optimistas.
- f) Resisten mejor la presión de sus compañeros.
- g) Superan sin dificultad las frustraciones.
- h) Resuelven bien los conflictos.
- i) Son más felices, saludables y tienen más éxito.

Según las investigaciones de un experto en fracaso escolar, Lautrey, los fracasos escolares masivos se deben con frecuencia a factores afectivos, emocionales o relacionales frente a los cuales el análisis de los procesos cognitivos equivale a la realización de un bordado inglés sobre tela de saco. Y es también Goleman quien nos dice que los alumnos con bajo rendimiento escolar presentan claras deficiencias en su inteligencia emocional.

El panorama actual y futuro permite inferir la necesidad de una alfabetización emocional de los niños y jóvenes que hoy se encuentren en nuestros centros educativos, y que sean los futuros formadores del conocimiento.

En un mundo perfecto todos los niños aprenderían este tipo de habilidades en casa; pero, si tales habilidades no se adquieren en casa, la escuela del siglo XXI tendrá la responsabilidad de educar las emociones de sus alumnos tanto o más que la propia familia.

Como dice, Fernández Berrocal, experto en esta materia: el profesor ideal de este nuevo siglo tendrá que ser capaz de enseñar la aritmética del corazón y la gramática de las relaciones sociales. Si la escuela y la administración asumen este reto, la conveniencia en este milenio puede ser más fácil para todos.

#### **2.4 Dirigir con la inteligencia emocional: la educadora como líder en la institución educativa**

La educación crea el futuro, por eso el concepto de "mejora continua de calidad" es apropiado para la planificación educativa.

Los centros educativos no son organizaciones rígidas, previsibles, que funcionan como un mecanismo de relojería. Si lo fueran la dirección del centro harían las veces del director de orquesta que marca a cada uno de sus miembros cuando y

como debe actuar, se parecen más bien al modelo orgánico, basado en la naturaleza, caracterizado por la flexibilidad, los cambios, la incertidumbre, la complejidad, pues trabaja con personas a servicios de personas.

En este contexto los profesores y en un sentido especial las educadoras se convierten en facilitadores del aprendizaje; y los directores o gestores, se convierten en líderes garantes del buen funcionamiento de su centro y dispuestos a servir a sus miembros e impulsar su desarrollo.

El director se convierte en líder y su trabajo consiste en hacer que toda la comunidad educativa colabore para crear una visión nueva de la escuela y un ambiente de aprendizaje donde todos, alumnos y profesores, enseñen y aprendan (Torres, 2005).

Los estudios sobre el mundo laboral nos dicen que el director tradicional tiene sus días contados. En esta nueva era la jerarquía ya no se sirve para dirigir a la gente y obtener resultados, es preciso proporcionar el rumbo, la inspiración y el sentido que el centro educativo necesita. Y es necesario que esa visión capture la imaginación y la ilusión de la gente.

El liderazgo no puede apoyarse ya en la autoridad sino en la excelencia en el arte de las relaciones, una habilidad, muy necesaria en quien tiene que mediar entre padres, profesores, alumnos y personal del centro (Goleman, 2010: 216).

La educadora como líder emocionalmente inteligente genera un clima de entusiasmo y flexibilidad en el que las personas se sienten estimuladas para ser más creativos y dar lo mejor de sí mismos. Esto no significa que las tareas principales del líder sean generar excitación, optimismo, pasión por el trabajo, sino alentar un clima de cooperación y confianza que solo es posible mediante la inteligencia emocional.



Una investigación realizada en la universidad de Yale ha descubierto que la alegría y la cordialidad de los integrantes de un equipo se transmiten más rápidamente que la irritabilidad y la depresión. Esta mayor velocidad de transmisión tiene implicaciones muy directas para el funcionamiento de una organización porque parece ser que el estado de ánimo es el que condiciona, en gran medida, la eficacia laboral. El optimismo alienta la cooperación, la imparcialidad y el rendimiento.

La risa parece ser un buen termómetro en un grupo de trabajo y proporciona una medida inequívoca del grado de conexión existente entre los corazones y las mentes de sus miembros.

No es tanto lo que hace el líder, si no el modo en que lo hace. No es tanto lo que dice, sino el modo en que lo dice. Las razones que explican esta afirmación se asientan en la misma estructura del cerebro humano. El sistema límbico, lugar del cerebro donde se procesan las emociones, es un sistema abierto según los científicos. Los sistemas cerrados, por ejemplo, el circulatorio, son autorregulados, cada persona tiene el suyo independiente de los demás.

Sin embargo, los sistemas abiertos se hallan en gran medida condicionados externamente. Por eso nuestra estabilidad emocional depende en parte de las relaciones que establezcamos con los demás. Este sistema opera de manera inconsistente. De ahí la existencia del "contagio emocional" y de la sincronización. Este circuito abierto constituye un sistema de regulación interpersonal (Goleman, 2010, p. 217).

Por ello es de suma importancia el papel que desempeña el líder en el clima emocional colectivo del centro educativo.

Cuando las emociones se orientan en una dirección positiva como el entusiasmo por compartir una tarea común, la creatividad, el optimismo, el funcionamiento del grupo puede alcanzar cotas muy elevadas. Sin embargo, cuando se inclina en la

dirección del resentimiento, el miedo a la ansiedad, encaminan al grupo hacia su desintegración, lo que pone de relieve otro aspecto esencial del liderazgo: su efecto trasciende el mero hecho de llevar a cabo un buen trabajo (Goleman, 2012).

Para funcionar de forma adecuada en el campo sembrado de minas que es el mundo de las relaciones humanas, la sensibilidad emocional se releva como un factor de suma importancia. El líder la necesita para percibir tres aspectos fundamentales de sus colaboradores, inherentes al buen funcionamiento del equipo (Goleman, 2010, p. 220):

1. Las características específicas de la personalidad de cada uno de ellos, y la mejor forma de aprovechar su potencial.
2. Cualquier problema interno que pueda estar mermando el desarrollo de dicho potencial. Los líderes deben de convertirse en sismógrafos muy sensibles, capaces de detectar cualquier movimiento del equipo que trabaja con él.
3. Las verdaderas y profundas necesidades de cada uno de sus colaboradores.

En ocasiones es normal una cierta ansiedad que pueda ayudar a centrar la atención y energía del líder, pero el estrés prologado reduce las capacidades del cerebro para procesar la información y responder eficazmente. Se ha demostrado que el estrés acaba disminuyendo el rendimiento y dificultando las relaciones. En cambio, la risa y el optimismo suelen consolidar las habilidades neuronales básicas, necesarias para desempeñar cualquier tipo de trabajo.

Ninguna criatura puede volar con una sola ala. La educadora como líder emocional combina adecuadamente el corazón y la cabeza, el pensamiento y el sentimiento. *La inteligencia busca, pero quien encuentra es el corazón* (San Miguel, 2008: 178).

La verdadera Inteligencia Emocional consiste en ser capaz de utilizar adecuadamente la información del centro emocional del cerebro (sistema límbico), y que equilibra con la información del centro racional del cerebro (neo córtex).

En el mundo de las organizaciones se habla a menudo del coeficiente emocional CE. La existencia de un equivalente emocional al cociente intelectual fue apuntada por primera vez por Keith Baesley, miembro de la Asociación mundial que agrupa a las personas intelectualmente superdotadas. Él fundó dentro de la organización el llamado "grupo de interés especiales de los sensibles". Su idea fue acogida con entusiasmo y cambio de nombre pasando a llamarse "grupo de intereses de corazones y mentes" el mismo Baesley (citado por Goleman, 2012, p. 67) decía:

En el pasado del hecho de ser emotivo se contemplaba invariablemente como una debilidad, pero ahora empezamos a comprender que solo mediante el reconocimiento y la utilización de la sensibilidad que es inherente a nuestra naturaleza puede la vida alcanzar un significado superior. Solo a través del desarrollo de la empatía con nuestros semejantes, con la Tierra y con todo lo que nos rodea podremos entender lo que está ocurriendo en la sociedad y contribuir a encauzarla de nuevo hacia un rumbo positivo y creativo.

Parece pues una tarea urgente elevar el coeficiente emocional, sobre todo en aquellas personas sobre las que recae la gran tarea de educar, desde los padres, los profesores y los directores.

En esta línea encontramos en Inglaterra un claro ejemplo de esta urgencia. El gobierno ha decidido instruir a todos los directores de colegios del país para hacerles más inteligentes emocionalmente hablando. El objetivo fundamental es aumentar el nivel educativo de los estudiantes ingleses (Shapiro, 1997). La idea es que la aplicación de la inteligencia emocional de los directores en sus respectivos centros educativos revierta en la actitud del alumnado e incremente su nivel académico.

## **2.5 Cómo convertirse en un padre con un coeficiente emocional elevado**

Los investigadores que estudian cómo reaccionan los padres con sus hijos, han descubierto que existen tres estilos generales de ser padres: el autoritario, el permisivo y el autorizado.

Los padres autoritarios establecen normas estrictas y esperan que sean obedecidas. Creen que los niños deberían ser "mantenidos en su lugar", y los desalientan a expresar opiniones. Los padres autoritarios tratan de dirigir un hogar sobre la base de la estructura y la tradición, aunque en muchos casos de énfasis en el orden y el control se vuelve una carga para el niño (Goleman, 2010, p. 215).

En su libro, *Raising a Responsible Child* (educando a un niño responsable), Elizabeth Ellis escribe, palabras más, palabras menos: según muchos estudios, los niños de familias autoritarias que ejercen un control rígido no la pasan muy bien; tienden a ser infelices y reservados, y tienen dificultades para confiar en los demás. Presentan los niveles más bajos de autoestima (comparados con los niños educados por padres que no ejercen un control tan marcado).

El padre permisivo, por otra parte, busca mostrar la mayor aceptación y transmitir el mayor aliento posible, pero tiende a ser muy pasivo cuando se trata de fijar límites o de responder a la desobediencia. Los padres permisivos no imponen exigencias fuertes y ni siquiera tienen metas muy claras para sus hijos, creyendo que se les debería permitir un desarrollo conforme a sus inclinaciones naturales.

Los padres autorizados, contrariamente a los padres autoritarios y los permisivos, logran equilibrar límites claros con ambiente estimulante en el hogar. Ofrecen una orientación, pero no ejercen control; dan explicaciones para lo que hacen permitiendo al mismo tiempo que los niños contribuyan en la toma de decisiones importantes. Los padres autorizados valoran la independencia de sus hijos, pero los comprometen con criterios elevados de responsabilidad hacia la familia, los pares y la comunidad.

El comportamiento dependiente e infantil es desalentado. Se alienta y elogia la competencia. Tal como podría esperarse, numerosos estudios consideran que los padres autorizados tienen el estilo que puede permitir el crecimiento de niños con confianza en sí mismos, independientes, imaginativos, adaptables y simpáticos con grados elevados de inteligencia emocional.

Aunque estas definiciones amplias pueden resultar útiles para las investigaciones, de muchas maneras son también demasiado simplistas. En realidad, frecuentemente se encuentran familias donde hay un padre autoritario otro permisivo. Estos padres pueden en realidad equilibrarse entre sí en la forma en que educan a sus hijos.

En otras familias, vemos padres autoritarios en algunos aspectos de la crianza de sus hijos, pero demasiado permisivos en otras áreas. Pueden describirse más como padres demasiado indulgentes que pocos padres permisivos, aunque, según Elizabeth Ellis, el efecto neto es el mismo. Según Ellis citado por Goleman, (2010), los padres norteamericanos promedio pueden amar a sus hijos en forma algo excesiva para su propio bien, resultándoles muy difícil negarle a esta cualquiera cosa que quieren.

### **2.5.1 Cómo desarrollar una atención positiva**

Preocuparse por los niños y consentir cualquier de sus caprichos son dos cosas muy diferentes. Atención positiva significa brindar a los niños aliento y apoyo emocional en forma tal que resulten claramente reconocidos por el niño.

Este tipo de cuidado es algo más que un elogio por una buena calificación obtenida en una prueba, o un abrazo y un beso de buenas noches. Implica una participación activa en la vida emocional de su hijo. Tal como lo veremos, esto significa jugar con

sus niños más pequeños o participar en actividad con sus hijos mayores en una forma que no resulta muy diferente de la que experimentan los niños en su asesoramiento profesional.

De la investigación surgen también que una relación abierta y solicita con su hijo producirá a largo plazo el efecto de hacer creer en él la imagen de sí mismo y sus capacidades de decisión, y posiblemente incluso la mejora su salud. Un estudio presentado por los psicólogos Linda Russek y Gary Schwartz en el curso de la reunión de marzo de 1996 de la American Psychosomatic Society muestra la importancia que pueda tener en el futuro de sus hijos la edificación de una relación positiva (Papalia, 2005). Estos investigadores informaron acerca de un estudio iniciando hace treinta y cinco años cuando se solicitó a ochenta y siete hombres del Harvard Collage, todos de alrededor de veinte años, que ofrecieran evaluaciones escritas sobre cuidado y el apoyo recibido por parte de sus padres.

Después de examinar a estos mismos participantes treinta y cinco años después, con una edad de más de cincuenta años, se descubrió que los sujetos que como estudiantes secundarios habían descrito a sus padres como más cariñosos, tuvieron una menor cantidad de enfermedades del corazón e hipertensión, independientemente de los factores claves de riesgo como la historia familiar, la edad, y el cigarrillo. Tal como podía esperarse, los jóvenes que habían calificado a sus padres de injustos se convirtieron en hombres de edad madura con enfermedades físicas graves.

Más recientemente, el Dr. Russel Barkley, uno de los principales expertos del país en trastornos por déficit de atención en los niños sugiere en su libro Taking Charge of ADHD (hacerse cargo de los trastornos por déficit de atención), que los padres de niños "difíciles" les dediquen veinte minutos diarios de "tiempo especial" a sus hijos como una forma de asegurar que reciban los beneficios de atención positiva.

Para los niños de menos de nueve años Berkley sugiere que los padres fijen un periodo particular para participar con su hijo en una actividad lúdica. Durante este periodo, los padres deberían crear una atmosfera carente de juicios, en la cual pueda traslucirse interés, entusiasmo y aceptación, Según Barkley, los principios generales del "tiempo especial " incluyen (Alonso, 2006):

1. Elogie a su hijo por las conductas adecuadas, de manera precisa, sincera y evite la adulación excesiva.
2. Demuestre interés por lo que su hijo está haciendo, participando en la actividad, describiendo lo que ve y reflejando sus sentimientos cuando sea posible.
3. No haga preguntas ni de órdenes. Su trabajo es observar y reflejar lo que usted ve, no controlar o guiar.

Si sus hijos se encuentran entre cuatro y nueve años, trate de programar un periodo de juego en una hora determinada varios días a la semana, asegurándose de que esta hora sea respetada y coherente. Para los niños de más de nueve años, sería demasiado difícil programar horas de juego rígidas; debería más bien buscar oportunidades para pensar un tiempo similar con sus hijos desarrollando actividades apropiadas según la edad, sin emitir juicios.

### **2.5.2 La disciplina positiva**

Muy pocos padres tienen problemas en aprender los principios de atención positiva, pero la disciplina positiva es otra historia. Cuando hablo de disciplina positiva me refiero simplemente al hecho de que usted necesita contar con formas bien pesadas, previsibles y apropiadas según la edad de responder a la conducta inadecuada de sus hijos, tomando en cuenta lo siguiente:

1. Establezca reglas y límites claros y atégase a ellos.

2. Dele a su hijo advertencias y señales cuando comienza a comportarse mal. Es la mejor manera de enseñarle el autocontrol.
3. Defina el comportamiento positivo reforzando con elogios y afecto ignorando la conducta que solo apunta a llamar la atención.
4. Eduque a su hijo conforme sus expectativas con respeto y tomando parámetros como valores y normas.
5. Prevenga los problemas antes que se produzcan.
6. Cuando se viola una norma o límite claramente establecido, en forma intencional de otro modo, aplique de inmediato un castigo adecuado. Sea coherente y haga exactamente lo que dijo que haría.
7. Cuando un castigo es necesario, asegúrese de que guarde relación con la infracción a la regla o la mala conducta (que el castigo se ajuste al delito).
8. Siéntase cómodo con un conjunto de técnicas disciplinarias. Las que se recomiendan con mayor frecuencia incluyen:
  - a) Las reprimendas: es lo primero que deben hacer los padres, y se utiliza con suficiente frecuencia.
  - b) Las consecuencias naturales: esta estrategia se refiere a dejar que sus hijos experimenten las consecuencias lógicas de su mala conducta a fin de que perciban porque una forma en particular es importante.
  - c) El rincón: tal vez la técnica disciplinaria más comúnmente indicada. La medida del rincón consiste en ubicar a su hijo en un rincón neutro y poco estimulante durante un periodo breve. Esto puede ser efectivo cuando los niños se conducen mal en lugares públicos.
  - d) Quitar un privilegio: cuando los niños son demasiado grandes para ir al rincón, los padres suelen eliminar un privilegio. La televisión, el tiempo para



jugar con el videojuego y el tiempo para utilizar el teléfono parecen funcionar bien. Evite quitar un privilegio que eliminaría al mismo tiempo una experiencia importante para el desarrollo de su hijo.

e) La sobrecorrección: esta técnica se recomienda a menudo para conseguir un cambio rápido en la conducta. Cuando su hijo se conduce mal, debe repetir la conducta correcta por lo menos diez veces o durante veinte minutos.

f) Un sistema de puntaje: para problemas crónicos, la mayoría de los psicólogos recomiendan un sistema en el que los niños ganan puntos por conductas positivas claramente definidas. Dichos puntos pueden aprovecharse para recompensas inmediatas a largo plazo. Las malas conductas dan como resultados la resta de puntos.

## **2.6 El mayor obstáculo para educar a un niño con un coeficiente emocional elevado**

El problema que tenemos para fijar límites a nuestros hijos se vuelve muy claro cuando examinamos sus hábitos televisivos. Aunque la televisión puede o no ser físicamente adictiva, su capacidad para formar una adicción psicológica está siendo ampliamente debatida.

Aunque la televisión en sí misma no es mala, lo que impide el crecimiento de las capacidades del coeficiente emocional, es el tiempo pasivo frente al aparato. Aunque los expertos han sometido durante mucho tiempo que mirar la televisión en exceso no es bueno para los niños, la propia adicción a la televisión de muchos padres especialmente responsable de su incapacidad para controlar el tiempo de sus hijos frente al televisor; es como si se le pidiera a un alcoholico que se hiciera respetar su sobriedad. Muchos padres han descubierto que la televisión es la niñera muy económica. Pero si usted aborda con seriedad el tema de criar a los niños

mediante una inteligencia emocional elevada, debe fijar límites estrictos para sus hijos con respecto a la televisión.

Es importante someter a la familia a una dieta de televisión quizá dos horas diarias. Deben aplicarse a todos los miembros de la familia, no solamente los niños. Siéntese con sus hijos con una programación televisiva en la mano y oriéntelos en la selección de los programas que quieren ver (apoyados por los padres). Mucha televisión no hace más que hacer pasar el tiempo y, tal como lo verá, no hay mucho en ella con lo que los niños se entusiasmen. Aunque al principio puede necesitar estructurar el tiempo libre de la televisión de su hijo, esta finalmente llegara a ser creativo al respecto, una vez que se pierda el hábito de la televisión.

## **2.7 La función de la educadora es fomentar la inteligencia emocional**

La función de la educadora es fomentar y mantener en las niñas y niños el deseo de conocer, el interés y la motivación por aprender.

La curiosidad y la búsqueda de explicaciones son rasgos humanos, disposiciones genéricas, especialmente intensas en los niños que permiten, a través de la interacción individual con el medio, el acercamiento a fenómenos y situaciones que despierten interés. El interés se muestra en estados psicológicos particulares, caracterizados por la atención focalizada, prolongada, no forzada y se acompaña de sentimientos de placer y concentración.

En las niñas y los niños pequeños el interés es situacional, es decir; se genera por las características de ciertos estímulos. La característica del interés situacional es su tendencia dinámica y cambiante. El interés emerge frente a lo novedoso, lo que sorprende, lo complejo, lo que plantea cierto

grado de incertidumbre. El interés genera motivación y en ella se sustenta el aprendizaje (Programa de educación preescolar, 2004: 20).

Sin embargo, incorporar los intereses de los niños al proceso educativo no es algo tan sencillo y automático como "darles respuesta". Hay problemas, desafíos que deben ser resueltos por la mediación de la maestra, teniendo presente que:

- a) Las niñas y los niños no siempre logran identificar y expresar lo que les interesa saber entre todas las opciones posibles o acerca de algo que no conocen.
- b) Las cosas o problemas que preocupan a los niños a veces responden a intereses pasajeros y superficiales, motivados, por ejemplo, por un programa de televisión de moda.
- c) En el otro extremo, a veces se trata de preguntas profundas y genuinas, pero que rebasan la capacidad de comprensión de los niños y las posibilidades de respuesta en el grupo, por ejemplo, ¿Cómo empezó el mundo? ¿por qué hay gente mala?
- d) En el grupo hay, naturalmente, intereses distintos y con frecuencia incompatibles.

Para resolver estos problemas, la educadora tiene una tarea de transacción, en la que su intervención se oriente a precisar, canalizar y negociar esos intereses hacia lo que formativamente es más importante, lo que es más rico como tema. Por otro lado, debe procurar que, al introducir una actividad que considera relevante, esta debe despertar el interés de los niños, encauzando la curiosidad que los caracteriza y propiciando la disposición por aprender, manteniéndolos cognitivamente y emocionalmente activos en las experiencias escolares.

### 3 METODOLOGÍA

Para la realización de este documento, se recurrió a dos formas del pensamiento: el análisis y la síntesis. Naturalmente, el análisis se enfocó al objeto de estudio, la evaluación del aprendizaje, desde dos fuentes principales: la investigación documental y la experiencia como docente en activo. Posteriormente, al momento de sistematizar los resultados del análisis, se procedió a la síntesis para estructurar y dar forma a este trabajo.

En un principio, hubo que recurrir al consejo de un asesor que pudiera orientarme en esta institución. Así, solicitando a la Honorable Comisión de Titulación de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 144, de Cd. Guzmán, Jalisco (a la cual pertenezco), se me facilitó al Dr. Juan Ramón Sánchez Casillas, como asesor de tesis. Los diálogos con él, tuvieron como resultado la confirmación sobre el interés de escribir acerca del desarrollo de la inteligencia emocional en niños de preescolar que finalizó en este documento recepcional.

Después de haber convenido con mi asesor el tema del trabajo, se procedió a la elaboración de posibles contenidos, de acuerdo con la convencionalidad establecida en la norma para efectos de la elaboración de monografías en la UPN. Luego se procedió a la búsqueda de información sobre el tema utilizando fichas de trabajo y bibliográficas para recabar información, lectura de textos pertinentes elaborando resúmenes, paráfrasis, síntesis, algunos mapas conceptuales y notas en una libreta designada para tal efecto.

Se debe señalar que, periódicamente, se llevaron a cabo reuniones con mi asesor para evaluar la información recogida y para reflexionar sobre la práctica docente, en especial sobre el tema antes

mencionado. Particularmente estas reuniones fueron muy ricas en virtud de que el Dr. Sánchez tiene formación como docente de primaria y tuvo una amplia experiencia en este nivel de educación (20 años).

Aparte de las indicaciones que mi asesor me proporcionaba, y para efectos de seguir una metodología sistemática, objetiva y racional, los argumentos que sirvieron de base para proceder de esta manera los encontramos en los mismos documentos que la UPN nos proporciona, en las antologías de la Licenciatura en Educación Básica, de plan 1979, sobre la investigación documental y campo. No obstante que ha pasado algún tiempo considerable, la responsable de este trabajo se atreve a sugerir a mis lectores e investigadores, la consulta de estos documentos tan ricos en información.

Una vez conseguida la información documental y las consideraciones que se hicieron en las sesiones cara a cara con mi asesor, se procedió a la sistematización de la misma y se comenzó a escribir el borrador de este trabajo. Se buscó un estilo académico adecuado y se le hicieron innumerables correcciones, tanto de estilo como de ortografía, convencionalidades, jerarquización de datos, etc., hasta llegar al borrador final, mismo que se le presentó al asesor designado. Todavía, el asesor hizo algunas observaciones; se corrigieron algunos datos y se incorporaron otros. Especialmente se trató de cuidar que la estructura del trabajo obedeciera a criterios de pertinencia, congruencia y lógica en el hilo conductor del discurso y en consonancia con el esquema propuesta para tal fin por la Comisión de Titulación. Por eso la estructura se ha propuesto con ese criterio.

La presentación del esquema de trabajo o estructura, pretendió mostrar el proceso y contenido de la investigación realizada y el tipo y la calidad de los materiales recolectados.

## CONCLUSIONES

Como conclusión puedo decir que la inteligencia emocional genera un clima de entusiasmo y flexibilidad en el que las educadoras se sienten estimuladas para ser más creativas y dar lo mejor de sí mismas.

Esto no significa que las tareas principales del ámbito educativo sean generar optimismo, pasión por el trabajo, sino alimentar un clima de cooperación y confianza que sólo es posible mediante la inteligencia emocional.

Dado que cada vez más niños no reciben en la vida familiar un apoyo seguro para transitar por la vida, y que muchos padres no pueden ser modelos de inteligencia emocional para sus hijos, los jardines de niños pasan a ser el único lugar hacia donde pueden volverse las comunidades en busca de pautas para superar las deficiencias de los niños en la aptitud social y emocional.

Esto no significa que el jardín de niños, por sí solo, pueda suplantar a todas las instituciones sociales. Éste ofrece un ámbito donde se les puede brindar lecciones de vida que no podrían recibir en ninguna parte.

## SUGERENCIAS

Después de haber relacionado las variables del presente trabajo, aprendí que las experiencias emocionales ayudan a solucionar eficientemente los problemas y a lograr una mejor adaptación de la conducta afectiva. Por lo tanto, se dan las siguientes sugerencias para las educadoras y padres de familia:

- a) Que la disposición emocional del niño determina su habilidad para aprender.
- b) Desarrollar las habilidades de madurez emocional de los niños que les permitan potenciar su formación académica y elevar su nivel de aptitud social y emocional.
- c) Que la educadora sepa identificar sus sentimientos y emociones, sepa controlar su expresión, no reprimirla si no ofrecer modelos adecuados de expresión sobre todo cuando se trata de emociones negativas que suelen ser más difíciles de comunicar de una forma respetuosa.
- d) Utilizar la metodología de planificación en función de metas y de resolución de problemas.
- e) Poner en práctica estrategias de auto motivación.
- f) Manifestar su empatía y capacidad de escucha.
- g) Que los padres de familia y las educadoras se comprometan a desarrollar sus propia Inteligencia emocional.

## REFERENCIAS

Alonso, N. (2006). *Educación emocional para la familia*. México: PEA.

Armstrong, T. (1999). *Las Inteligencias Múltiples en el aula*. España: Manantial.

Beltran, J. A. (2006). *Estrategias de Aprendizaje*. España: TEA Ediciones.

Crespo, A. (1999). *Inteligencias Múltiples y Aprendizajes escolares*. Facultad,  
Talón.

Congreso para el Talento de la Niñez, Ciudad de México Junio, 2002

Gardner, H. (1995). *Inteligencias Múltiples. Las teorías en la práctica*. México:  
Paidós.

Gardner, H. (2000). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*.  
Barcelona: Paidós.

Goleman, D. (2010). *Inteligencia Emocional*. Edit. Vergara.

Goleman, D. (2012). *Inteligencia Emocional en la empresa*. Argentina: Ediciones B.



Gregory J. R. (2004). *Evaluación Psicológica. Historia, principios y aplicaciones.*  
Manual Moderno.

López, C. M. (2001). *Mi rival es mi propio corazón. Educación personalizante y  
TRANSformación docente: hacia una visión integral del proceso educativo.*  
LUPUS.Magister

Papalia, D. E. (2005). *Psicología del Desarrollo de la Infancia a la Adolescencia.*  
McGraw Hill.

Programa de Educación preescolar 2004, SEP.

Rodríguez R. (2004). *Psicotecnia Pedagógica. Teoría y Práctica.* México: Trillas.

San Miguel, S. (2008). *Estrategias adecuadas para el desarrollo de la inteligencia  
emocional a nivel preescolar.* Editores Puertorriqueñas.

Shapiro, L. (1997). *La Inteligencia Emocional en los Niños.* México: Vergara  
Editores.

Schneider, S. (2004). *Como desarrollar la inteligencia y promover capacidades.*  
Colombia: CADIEX Internacional.

Sternberg, R. J. (2008). *Inteligencias Humanas*. Edit. Paidós

Torres, R. (2005). *Tesis para el cambio educativo. Movimiento de Educación Popular Integral y Promoción Social*.

Villalobos, C. (2000). *Creatividad e Inteligencia Emocional. Ideas Fuerzas en la Implementación de un Taller Docente*. Ponencia Reduc. Com.

Whimbey, A. (1975). *La inteligencia puede ser enseñada*. México: Vergara Editores.