

**EVALUACIÓN DE LOS COMPONENTES DE LA
INTELIGENCIA EMOCIONAL EN NIÑOS Y NIÑAS CON
DIFICULTADES DE APRENDIZAJE**

Tesis para optar al título de Magíster en Educación

OLGA ELENA CUADROS JIMÉNEZ

Asesoras

MARIA ALEXANDRA RENDÓN URIBE

PATRICIA PARRA MONCADA

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
LÍNEA DE INVESTIGACIÓN EN COGNICIÓN Y CREATIVIDAD
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN AVANZADA
FACULTAD DE EDUCACION
UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA**

MEDELLIN

2009

AGRADECIMIENTOS

La autora agradece la dedicación y apoyo de los profesores de la Maestría en Educación, cuarta cohorte; en particular a la Dra. Maria Alexandra Rendón U., a la Mgs. Patricia Parra Moncada, a la Dra. Luz Helena Uribe P. y al Dr. Bernardo Restrepo G. por sus valiosos aportes y observaciones que contribuyeron a la construcción y desarrollo de este estudio.

También agradece a las Instituciones Educativas Epifanio Mejía, Fe y Alegría San José, José Manuel Mora Vásquez, San Juan Bautista de la Salle, Las Nieves, Monseñor Gerardo Valencia Cano, Jesús Rey, Baldomero Sanín Cano, Ramón Múnera Lopera, Villa Flora, María de los Angeles Cano Márquez, Escuela Jorge Robledo, Escuela La Rosa, Escuela Bello Oriente, Escuela de la Universidad Nacional de Medellín, Escuela Alto de la Cruz y Escuela La Frontera, de la ciudad de Medellín representadas en sus Rectores(as), Coordinadores(as) Académicos, Docentes, Padres de Familia y Alumnos por su disposición y atención para el desarrollo de esta investigación.

A familiares, pareja, amigos y compañeras de la línea de Maestría, se agradece por su paciencia, apoyo y buenos consejos que permitieron el desahogo emocional e intelectual.

TABLA DE CONTENIDO

	Página
INTRODUCCIÓN	1
1. DISEÑO TEÓRICO	4
1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	4
1.2 RASTREO DE INVESTIGACIONES ANTECEDENTES ACERCA DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE	11
1.3 JUSTIFICACIÓN	18
1.4 MARCO CONCEPTUAL	24
1.4.1 CONCEPTO DE DIFICULTADES DE APRENDIZAJE	24
1.4.2 TEORÍAS ACERCA DE LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE	29
1.4.3 MANIFESTACIONES EMOCIONALES Y DE LA CONDUCTA SOCIAL RELACIONADAS CON LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE EN EL DESARROLLO ESCOLAR	35
1.4.4 VALORACIÓN DIFERENCIAL DE LA COMPETENCIA EMOCIONAL Y SOCIAL EN LOS NIÑOS, LOS PADRES Y LOS MAESTROS	42
1.4.5 TEORÍA DE LA INTELIGIENCIA EMOCIONAL	47
1.4.6 COMPONENTES DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL	56
1.4.7 ALTERACIONES FRECUENTES DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LA NIÑEZ	62
1.5 HIPÓTESIS	67
1.5.1 HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN	67

1.5.2	HIPÓTESIS NULAS	68
1.6	OBJETIVOS	69
1.6.1	OBJETIVO GENERAL	69
1.6.2	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	69
1.6.3	OBJETIVO DE ACCIÓN	70
2.	DISEÑO METODOLÓGICO	71
2.1	ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN	71
2.2	TIPO DE INVESTIGACIÓN	71
2.3	DEFINICIÓN DE VARIABLES	72
2.4	POBLACIÓN	74
2.5	MUESTRA	74
2.6	DETERMINACIÓN Y CARACTERÍSTICAS MUESTRALES	76
2.7	INSTRUMENTOS	76
2.8	DISEÑO DE LA ESCALA DE INTELIGENCIA EMOCIONAL EN NIÑOS “EDIEN”	80
2.8.1	ESCALA PARA NIÑOS	80
2.8.2	ESCALA PARA MAESTROS	82
2.8.3	ESCALA PARA PADRES	84
2.9	PLAN DE ANÁLISIS	86
2.10	PROCEDIMIENTOS	87
2.11	CONSIDERACIONES ETICAS	88
3.	ANÁLISIS DE RESULTADOS	89
3.1	DESCRIPCIÓN DE LA POBLACIÓN DE INTERÉS	89
3.2	SUBCOMPONENTES	91

3.3 COMPONENTES	92
3.4 COMPARACIÓN DE GRUPOS CON Y SIN DIFICULTADES DE APRENDIZAJE	92
3.5 COMPROBACIÓN DE HIPÓTESIS	96
3.5.1 PRIMER SISTEMA DE HIPÓTESIS	97
3.5.2 SEGUNDO SISTEMA DE HIPÓTESIS	107
3.5.3 TERCER SISTEMA DE HIPÓTESIS	114
3.5.4 CUARTO SISTEMA DE HIPÓTESIS	121
4. DISCUSIÓN DE RESULTADOS	127
5. PRODUCTOS	153
6. CONCLUSIONES	154
7. RECOMENDACIONES	156
8. BIBLIOGRAFÍA DE REFERENCIA	158
8.1 BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA	168
9. ANEXOS	170
9.1 ANEXO A. ESCALA DE INTELIGENCIA EMOCIONAL PARA NIÑOS “EDIEN”. CUESTIONARIOS PARA NIÑOS, PADRES Y MAESTROS.	170
9.2 ANEXO B. PROPUESTA PSICOPEDAGÓGICA PARA LA POTENCIACIÓN DE LOS COMPONENTES DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN NIÑOS Y NIÑAS	182
9.3 ANEXO C. CONSENTIMIENTO INFORMADO	308
9.4 ANEXO D. CUADROS DESCRIPTIVOS ITEM POR ITEM DE LAS ESCALAS EDIEN.	313
Cuadro 18. Escala Niños – EDIEN según Dificultades de Aprendizaje, sexo y edad	313

Cuadro 19. Escala Maestros – EDIEN según Dificultades de Aprendizaje, sexo y edad	317
Cuadro 20. Escala Padres – EDIEN según Dificultades de Aprendizaje, sexo y edad	321

ÍNDICE DE CUADROS

	Página
Cuadro 1. Distribución grupos con y sin Dificultades de Aprendizaje según variables demográficas	89
Cuadro 2. Resumen habilidades de Inteligencia Emocional	93
Cuadro 3. Escala de valoración de la Inteligencia Emocional	94
Cuadro 4. Inteligencia Emocional según sexo y edad	96
Cuadro 5. Prueba Kolmogorov-Smirnov de normalidad de los datos	97
Cuadro 6. Componentes por Dificultades de Aprendizaje en la Inteligencia Emocional – Escala para niños	98
Cuadro 7. Subcomponentes por Dificultades de Aprendizaje en la Inteligencia Emocional	101
Cuadro 8. Componentes por Dificultades de Aprendizaje en la Inteligencia Emocional – Escala para maestros	104
Cuadro 9. Componentes por Dificultades de Aprendizaje en la Inteligencia Emocional – Escala para padres	106
Cuadro 10. Componentes por Dificultades de Aprendizaje y sexo de la Inteligencia Emocional – Escala niños	109
Cuadro 11. Componentes por Dificultades de Aprendizaje y sexo de la Inteligencia Emocional – Escala maestros	111
Cuadro 12. Componentes por Dificultades de Aprendizaje y sexo de la Inteligencia Emocional – Escala padres	113
Cuadro 13. Componentes por Dificultades de Aprendizaje y edad de la Inteligencia Emocional – Escala niños	116
Cuadro 14. Componentes por Dificultades de Aprendizaje y edad de la Inteligencia Emocional – Escala maestros	118
Cuadro 15. Componentes por Dificultades de Aprendizaje y edad de la Inteligencia Emocional – Escala padres	120
Cuadro 16. Componentes por Dificultades de Aprendizaje y	122

observador de la Inteligencia Emocional

Cuadro 17. Componentes por Dificultades de Aprendizaje y observador de la Inteligencia Emocional - resumen

123

ÍNDICE DE GRÁFICOS

	Página
Gráfico 1. Distribución de los participantes por edad y sexo	90
Gráfico 2. Representación de la Inteligencia Emocional según Dificultades de Aprendizaje	95
Gráfico 3. Componentes de la Inteligencia Emocional según Dificultades de Aprendizaje – Escala para niños	100
Gráfico 4. Componentes de la Inteligencia Emocional según Dificultades de Aprendizaje – Escala para maestros	105
Gráfico 5. Componentes de la Inteligencia Emocional según Dificultades de Aprendizaje – Escala para padres	107
Gráfico 6. Inteligencia Emocional según Dificultades de Aprendizaje y sexo – Escala para niños	110
Gráfico 7. Inteligencia Emocional según Dificultades de Aprendizaje y sexo – Escala para maestros	112
Gráfico 8. Inteligencia Emocional según Dificultades de Aprendizaje y sexo – Escala para padres	114
Gráfico 9. Componentes de la Inteligencia Emocional según Dificultades de Aprendizaje y edad – Escala para niños	117
Gráfico 10. Componentes de la Inteligencia Emocional según Dificultades de Aprendizaje y edad – Escala para maestros	119
Gráfico 11. Componentes de la Inteligencia Emocional según Dificultades de Aprendizaje y edad – Escala para padres	121
Gráfico 12. Componentes de la Inteligencia Emocional según observador – sin Dificultades de Aprendizaje	124
Gráfico 13. Componentes de la Inteligencia Emocional según observador – con Dificultades de Aprendizaje	125

RESUMEN

La aparición de referencias en cuanto a las implicaciones sociales y emocionales que presentan los niños y niñas con Dificultades de Aprendizaje (DA) en diversas fuentes teóricas, plantea la cuestión de evaluar y profundizar dichos aspectos en esta población escolar. Para ello se eligió la aplicación del modelo de la Inteligencia Emocional, como vía de rastreo de estos aspectos emocionales, lo que derivó en el diseño una Escala de Inteligencia Emocional (EDIEN – ESCALA DE INTELIGENCIA EMOCIONAL PARA NIÑOS) que permitiera la autoevaluación de los niños y niñas, la valoración de los padres y de los maestros, en cuanto a los componentes de la Inteligencia Emocional.

Esto planteó la pregunta de investigación ¿Cómo se manifiestan los componentes de la Inteligencia Emocional, en niños y niñas con Dificultades de Aprendizaje y sin Dificultades de Aprendizaje, entre 8 y 11 años de edad, de Instituciones Educativas Oficiales de las comunas 1, 2, 3, y 7 de Medellín? , que se guió de acuerdo con los objetivos centrados en analizar los componentes de la Inteligencia Emocional en niños y niñas con Dificultades de Aprendizaje y sin Dificultades de Aprendizaje, entre 8 y 11 años de edad, de Instituciones Educativas Oficiales de las comunas 1, 2, 3, y 7 de Medellín. Establecer las diferencias significativas en las puntuaciones obtenidas en los componentes de la Inteligencia Emocional entre niños y niñas que presentan Dificultades de Aprendizaje y niños y niñas que no presentan Dificultades del Aprendizaje. Establecer las diferencias significativas en las puntuaciones obtenidas en cada componente de la Inteligencia Emocional, en niños y niñas con Dificultades de Aprendizaje y sin Dificultades de Aprendizaje, de acuerdo con el sexo y la edad, y contrastar la percepción respecto al desempeño en los componentes de la Inteligencia Emocional de los niños y niñas con Dificultades de Aprendizaje y sin Dificultades de Aprendizaje, que tienen los mismos niños, sus padres y maestros.

Adicionalmente se propuso como objetivo de acción diseñar una propuesta psicopedagógica de formación a maestros y maestras, para la evaluación y desarrollo de los componentes de la Inteligencia Emocional en niños y niñas con Dificultades de Aprendizaje.

Los resultados de esta evaluación comparativa demuestran que, al comparar grupos de niños y niñas con y sin Dificultades de Aprendizaje, hay diferencias en cuanto a su desempeño en los cinco componentes de la Inteligencia Emocional (autoconocimiento, autocontrol, automotivación, empatía y habilidades sociales y de comunicación), siendo las más significativas, las diferencias encontradas en los componentes de habilidades sociales y de comunicación en el grupo de niños y niñas con DA y de autocontrol en el grupo de niños y niñas sin DA. Adicionalmente se encuentra que la percepción del desempeño de los niños y niñas en estos componentes de la Inteligencia Emocional, varía de manera importante entre los mismos niños, sus padres y especialmente entre sus maestros, de acuerdo con consideraciones de disposición, habilidad, y edad según el momento evolutivo por el que atraviesa cada niño o niña. Esto puede indicar la presencia de sesgos a la hora de valorar los componentes de la Inteligencia Emocional, especialmente en los niños y niñas y en los maestros.

PALABRAS CLAVES

Dificultades de Aprendizaje, Emociones, Inteligencia Emocional, Componentes Emocionales.

INTRODUCCIÓN

Esta tesis de posgrado recoge los apartados de diseño teórico, metodológico, presentación de resultados y productos de un estudio desarrollado durante 2 años (2006-2008) en Instituciones Educativas Oficiales de la ciudad de Medellín, dentro del marco del Departamento de Educación Avanzada, correspondiente al programa de Maestría en Educación, y a la línea de Cognición y Creatividad. Se encuentra adscrito al Macroproyecto “*Características de las Dificultades de Aprendizaje en niños y niñas de 8 a 11 años de las Instituciones Educativas Oficiales de la Ciudad de Medellín*”, el cual se encuentra registrado en el Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas (CIEP) de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

El tema y problema de investigación corresponde al interés particular de la investigadora por indagar acerca del área de desarrollo emocional, en población escolar con Dificultades de Aprendizaje (DA), sobre la cual se considera aún hay múltiples aspectos por explorar.

El problema de investigación surge a partir de las consideraciones que se han venido realizando desde las décadas de 1970 y 1980 hasta el momento actual, respecto al perfil cognitivo, social y emocional de los niños y niñas que presentan Dificultades de Aprendizaje (DA). Dado que estas consideraciones si bien han sido enunciadas dentro de las caracterizaciones existentes, no se han profundizado, con miras al desarrollo de estrategias pedagógicas que permitan el abordaje de estas Dificultades, dentro del aula.

De igual manera los enfoques teóricos a partir de los cuales puede considerarse el perfil emocional que se convierte en área de interés para este estudio, no han sido establecidos de manera precisa; razón por la cual, se eligió el modelo de la Inteligencia Emocional por su enfoque puntual en componentes y subcomponentes emocionales y la claridad conceptual con la que se ha aplicado al campo educativo, gracias a diversos autores que han hecho un gran esfuerzo de contextualización de la Inteligencia Emocional como herramienta de comprensión de las relaciones personales y sociales que se desarrollan dentro de la escuela.

La relevancia y aportes que genera este estudio radica en la posibilidad de comprender mejor y con mayor profundidad las características del perfil social y emocional de los niños y niñas con DA, para que sus manifestaciones sean adecuadamente reconocidas como consecuencia de estas dificultades y no como un indicador diagnóstico que pueda confundirse con otro tipo de trastorno. De igual manera busca proveer, a partir de los hallazgos obtenidos, de herramientas prácticas a los maestros y maestras que trabajan dentro de sus aulas, con niños y niñas con esta condición, de tal forma que se establezca el vínculo dialéctico entre teoría y práctica que se considera determinante dentro del campo de investigación académica universitaria.

El enfoque de esta investigación, al retomar el modelo de la Inteligencia Emocional, reconoce entonces como componentes emocionales el **autoconocimiento, el autocontrol, la empatía, automotivación y habilidades sociales y de comunicación**. Sobre estos componentes se establece el foco de valoración por parte de los mismos niños y niñas seleccionados para el estudio, sus padres y sus maestros. Todo con el ánimo de establecer comparaciones en cuanto a la percepción que cada uno de estos individuos (niños, padres y maestros) tiene acerca de este desarrollo de componentes emocionales en los niños y niñas, y teniendo en cuenta variables como la edad, el sexo y la presencia de Dificultades de Aprendizaje; razón por la que se establecieron dos grupos de menores para el estudio. Uno de los grupos con Dificultades de Aprendizaje y el otro, sin ellas.

Para el desarrollo del estudio se tuvieron en cuenta todas las consideraciones éticas, metodológicas y científicas disponibles dentro del campo psicopedagógico, lo cual queda representado a lo largo de la exposición que se hace, paso a paso dentro del texto, de este recorrido que culmina con la presentación de los hallazgos acerca del perfil emocional de los niños y niñas con y sin DA, las conclusiones que se extraen a partir de ellos y la presentación de los productos que quedan disponibles para la comunidad académica, representados en el diseño de la Escala de Inteligencia Emocional para Niños (EDIEN) y la

propuesta de formación a maestros y maestras para el trabajo de potenciación de los componentes de la Inteligencia Emocional en el aula de clase.

Se espera que el lector pueda hacer un recorrido fluido a través de este texto, que le permita comprender las implicaciones de los avances realizados y las delimitaciones conceptuales que se establecieron para este caso, de forma que pueda valorar tanto los resultados en sí mismos, como la producción intelectual fruto de este estudio.

1. DISEÑO TEÓRICO

1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Las Dificultades de Aprendizaje son un fenómeno de aparición frecuente dentro de las aulas escolares, que los maestros y maestras deben intervenir dentro del trabajo educativo. Si bien la formación pedagógica y didáctica con la que cuentan estos maestros y maestras, les permite abordar las consecuencias que generan estas Dificultades dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje; especialmente en lo concerniente al componente lecto-escritor o lógico-matemático, no están tan preparados para comprender y abordar las situaciones que se derivan de la existencia de estas Dificultades de Aprendizaje, y que se relacionan con una serie de implicaciones sociales y emocionales en estos niños y niñas (Baker y Zigmond, 1990; Fuchs, Fuchs, Hamlett, Phillips y Karns, 1995).

Las caracterizaciones que se han establecido a la fecha, respecto al perfil del niño y niña con Dificultades de Aprendizaje (DA), establecen como línea común una serie de características emocionales que afectan la conducta social de estos niños, y que sumadas a las consecuencias que se presentan en el área cognitiva, influyen en el rendimiento académico. El problema más frecuente está referido a que, las características de este perfil del niño con DA no son claramente reconocibles para los maestros, ni para los padres y mucho menos para los niños y niñas, estableciendo así un desconocimiento de las circunstancias e implicaciones para todos los individuos que tienen relación con el problema. Así, se establece una condición en la que la valoración de las capacidades de los niños y niñas, así como su posibilidad de reajuste biológico y psicológico a los cambios del medio como elemento posibilitador y potenciador del aprendizaje, de acuerdo con el contexto, (bien sea familiar, social o escolar) puede variar significativamente. Esto indica, que la naturaleza de lo normal y lo patológico, en términos del proceso educativo del

aprendizaje puede estar supeditada a la percepción que desde diferentes ámbitos, pueden hacer los adultos significativos de la vida del niño, según sea su cercanía afectiva, y el rol que condiciona su interacción, es decir bajo el rol de padres o de maestros. Esto establece que los factores implicados en la manifestación de las DA, y que tienen influencia en las diferentes áreas de desarrollo del niño puedan encontrarse poco esclarecidas o bien confundidas en su delimitación.

Los factores específicamente relacionados con las DA y que implican alteraciones de componentes sociales y emocionales, se manifiestan en el contexto del aula de clase bajo la forma de conductas diversas; algunas de ellas representadas en aislamiento físico, es decir, niños y niñas que deliberadamente prefieren ubicarse en zonas apartadas del aula en donde les sea más fácil evadir las situaciones de interacción grupal. También es posible reconocer en estos menores, conductas de agresividad verbal y/o física, ya que este tipo de respuestas se convierten en mecanismos de defensa que los niños y niñas con DA manifiestan para contrarrestar las provocaciones reales o anticipadas de otros niños y que son la forma en que éstos les manifiestan su rechazo. En algunas ocasiones, las manifestaciones sociales y emocionales de los niños y niñas con DA se manifiestan también a través de conductas de excesiva demanda de atención, lo que puede llegar a confundirse con signos de hiperactividad o impulsividad, propios de trastornos de esta naturaleza, que se consideran conductas encubiertas pues están motivados más por la necesidad de aprobación de estos niños y niñas. Otra manifestación conductual que puede presentarse en estos niños es la de negarse a participar en actividades propuestas por el maestro, bien sean grupales o individuales, o bien suspender de manera definitiva el desarrollo de una actividad frente a los primeros indicios de dificultad. Estos niños presentan bajos umbrales de tolerancia a la frustración, lo cual se traduce en términos de los procesos de aprendizaje, en un rechazo a realizar actividades por temor a no ser capaces de llevarlas a cabo. Muchas de estas conductas, al no ser consideradas en el contexto de las Dificultades del Aprendizaje, tienden a ser valoradas por los maestros y maestras como signos de otros trastornos y alteraciones de tipo orgánico y/o psicológico.

La caracterización anteriormente descrita, es el resultado de una comprensión contemporánea de las DA, pues las primeras referencias conceptuales para el término hicieron alusión casi exclusiva al compromiso de factores neurológicos que lograron dar cuenta de manera limitada de aquellas alteraciones que contribuían a la presencia de trastornos típicos que impedían u obstaculizaban el aprendizaje (Strauss y Lehtinen, 1947).

Más tarde, a mediados del siglo XX el espacio conceptual se amplió en la medida en que comenzaron a considerarse aspectos emocionales y conductuales asociados a la disfunción cerebral, de manera que se excluyeron aquellos componentes de retardo mental severo y otras patologías o síndromes, incluidas las malas condiciones ambientales atribuidas a privación cultural o fallos en el proceso de instrucción (Kirk, 1962).

En años posteriores (década de 1970) se presentan diversas propuestas de conceptualización para las Dificultades del Aprendizaje (DA) en E.E.U.U. por parte de organismos oficiales y estatales que siguen las directrices de la legislación federal (Comités Nacionales de apoyo y atención a la población discapacitada – *National Advisory Comité for the handicapped children – Bureau of Education for the handicapped- United States Office of Education (USOE)*) que van modificando, agregando o limitando los componentes característicos que permitirían el diagnóstico concreto de las DA y que en términos generales van a restringir el peso relativo de los factores emocionales asociados con la aparición de DA, así como la influencia de aspectos socio-ambientales y a enfatizar la presencia de alteraciones en alguno de los procesos psicológicos básicos implicados en la comprensión o utilización del lenguaje hablado o escrito que pueden determinar alteraciones en la escucha, pensamiento, lectura, escritura, deletreo y realización de cálculos aritméticos (NACHC, 1968). Pese a lo anterior, estas nuevas concepciones no brindan claridad respecto a las implicaciones del concepto “procesos psicológicos básicos” y el término queda expresado de manera ambigua en las diferentes definiciones propuestas por este comité (USOE, 1968, 1976, 1977).

Desde las décadas de 1970 y 1980 hasta el momento actual, se han diversificado las líneas de investigación que han permitido generar otras definiciones acerca de las Dificultades de Aprendizaje, las cuales han puesto el énfasis en diversos aspectos como el componente neurofisiológico, genético, endocrino/bioquímico, retrasos madurativos, déficits específicos en los procesos psicológicos básicos; perceptivos y psicolingüísticos, del procesamiento de la información, factores ambientales (institucionales, del entorno familiar y sociocultural) y hasta los componentes de la tarea o actividad/estímulo (Aguilera, 2004). Dada esta multiplicidad de determinantes para comprender realmente las implicaciones etiológicas de las DA, lo que se ha venido resaltando desde 1990 es un enfoque interaccionista o integrador de estos diversos aspectos (Romero, 1993); en el cual, se aboga por la comprensión de las DA como el resultado de la conjunción de factores personales y de factores ambientales, considerando un origen causal múltiple como forma de responder a la heterogeneidad y complejidad de las DA.

Para algunos investigadores el punto central en la comprensión de las DA remite a una interacción sujeto-ambiente, en donde si bien el componente cognitivo es determinante, hay otros factores que se presentan en concomitancia con este desempeño y pueden ayudar a comprender las discrepancias presentes en las diferentes manifestaciones de las DA, así como su perspectiva de intervención. Una de estas vertientes que considera aspectos coadyuvantes al cognitivo para la comprensión de las DA, es el referido a los factores y problemas sociales y emocionales.

De acuerdo con las caracterizaciones y perfiles que se han elaborado de los sujetos que presentan DA y que están disponibles en la literatura, se ha establecido como un rasgo frecuente las conductas perturbadoras de estos sujetos, tanto a nivel social como personal dentro de los contextos en donde éstos se desenvuelven, así como la internalización de sentimientos negativos que se manifiestan a través de una baja autoestima y un alto nivel de frustración por los problemas académicos que se les presentan, en virtud de sus Dificultades del Aprendizaje (Achenbach, 1978; Mercer, 2000; González-Pienda y cols., 2000; Kavale y Forness, 1996; Kalyva, y Agaliotis, 2009).

Rappaport (1975) (citado por Mercer, 2000, p. 242) expone a través de sus estudios, que los sujetos que presentan DA, desarrollan sus emociones en una forma diferente a la de aquellos que no presentan DA, ya que no focalizan su atención en aprender y desarrollar aptitudes sobre lo que “pueden hacer bien”, sino en lo que “no pueden hacer” o “hacen mal”. Esta actitud se considera como el desarrollo de un autoconcepto bajo y un pobre nivel de estima personal. De manera que, con esta creencia presente, tienden a presentar fallos reiterados en tareas que en realidad no representan problemas significativos para ellos (Licht, 1984, citado por Mercer, 2000, p. 257). Lo anterior puede interpretarse como un círculo de retroalimentación negativo para el concepto de desempeño en los niños y niñas que presentan DA; en la medida en que mientras más incapaces se perciben a sí mismos, más “torpes” se vuelven en la ejecución de múltiples tareas. Y de esta manera cada error cometido disminuye la confianza y percepción de bienestar en sí mismos, lo cual representa nuevos fallos y así se genera una cadena sucesiva.

Adicional a este aspecto, se señala la relación con factores como el de fracaso en las relaciones interpersonales, ya que a la baja percepción de sí mismos, se suma una escasa percepción de apoyo social, por lo que es frecuente que los niños y niñas con DA presenten déficits significativos en sus habilidades sociales, lo que “los incapacita para reconocer manifestaciones afectivas sutiles que podrían influenciar positivamente su interacción con el medio y la ejecución de ciertas tareas”. (Deschler y Schumacker, 1983; Pearl, Bryan y Donahue, 1983, citados por Mercer, 2000, p. 238).

Este hecho se convierte en una situación problemática dentro del ámbito escolar, ya que se requiere una mayor comprensión de las características del perfil social y emocional de los niños y niñas con DA, para que sus conductas y manifestaciones de este tipo, sean adecuadamente reconocidas como consecuencia de estas dificultades y no como un indicador diagnóstico que pueda confundirse con otro tipo de trastornos.

Por esta razón es que se propone la identificación de componentes emocionales, desde la teoría de la Inteligencia Emocional, ya que en vista de los anteriores argumentos, esta posibilidad se convierte en una vía de comprensión de las implicaciones psicoafectivas de estos niños, que sería de gran utilidad práctica en el contexto escolar.

Esto dado que, la teoría de la Inteligencia Emocional basa sus planteamientos en la capacidad para reconocer, monitorear y regular la conducta a partir de elementos emocionales que propician, en la experiencia cotidiana, diferentes tipos de respuestas más o menos adecuadas, de acuerdo con las características de cada sujeto.

Se estaría reconociendo entonces que tanto el autoconocimiento como el autocontrol y la capacidad para generar empatía, además de los aspectos motivacionales y habilidades sociales y de comunicación, que son los componentes básicos del Modelo de la Inteligencia Emocional, tienen una manifestación específica en los niños y las niñas.

De acuerdo con los planteamientos que han venido desarrollándose en el campo de la conceptualización de las DA, se ha establecido una relación con el factor cognitivo (Aguilera, 2004; Escoriza Nieto, 1998; Mercer, 2000), sin embargo no ha sido tan evidente dentro de los estudios e investigaciones publicadas recientemente, la relación que estos aspectos guardan con la teoría de la Inteligencia Emocional, aunque su análisis y comprensión revelen conexiones y coherencias de base para la comprensión del factor socio-ambiental.

Es por esta razón que se abre la posibilidad de explorar los componentes de la Inteligencia Emocional y su manifestación en niños y niñas que presenten DA, con miras a proponer estrategias que permitan la estimulación de dichos componentes y así promover conductas que favorezcan los procesos de socialización y relación personal.

De acuerdo con lo anterior se establece entonces la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo se manifiestan los componentes de la Inteligencia Emocional, en niños y niñas con Dificultades de Aprendizaje y sin Dificultades de Aprendizaje, entre 8 y 11 años de edad, de Instituciones Educativas Oficiales de las comunas 1, 2, 3, y 7 de Medellín?

1.2 RASTREO DE INVESTIGACIONES ANTECEDENTES ACERCA DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE

Para determinar la viabilidad del proyecto de investigación, de acuerdo con un criterio de articulación entre la conceptualización de las Dificultades de Aprendizaje y la valoración de componentes emocionales, se estableció un rastreo de investigaciones y estudios a nivel local, nacional e internacional que muestran cómo, en principio, no hay antecedentes de investigaciones locales (Antioquia) que relacionen directamente el tema de Dificultades de Aprendizaje con el de componentes emocionales asociados con la Inteligencia Emocional. La relación que se ha establecido hasta el momento en términos de investigación en esta área, es entre el concepto de bajo rendimiento o bajo logro académico y factores emocionales asociados, pero sin destacar o delimitar cada uno de los factores de manera concreta.

Las investigaciones que sí retoman las Dificultades de Aprendizaje, desligadas de trastornos psicopatológicos, genéticos o de discapacidad sensorio-motriz, plantean sus estudios con una sola Dificultad de Aprendizaje específica (Dificultad de Aprendizaje para las matemáticas o para la lecto-escritura) y no las retoman en conjunto, pues su abordaje desde el punto de vista cognitivo y de aprovechamiento escolar amerita la diferenciación, de acuerdo con el área curricular con la que se ve comprometida la DA. Ninguna investigación local consultada, trata concretamente el tema de Inteligencia Emocional con sus componentes específicos (autocontrol, autoconocimiento, empatía, motivación y habilidades sociales y de comunicación); el máximo nivel de relación que se alcanza, establece factores emocionales como aspecto general o retoma el concepto de estrategias de afrontamiento.

A nivel nacional, se encuentra que sí hay investigaciones (especialmente en universidades bogotanas como la Universidad Javeriana y la Universidad de La Sabana) que relacionan directamente el tema de Dificultades de Aprendizaje con la Inteligencia Emocional, cosa

que no ocurría con las reseñas para Medellín y Antioquia (Marín y Alegría, 1989; Gómez, Rincón y Rubio, 2000; Cárdenas, Tamayo y Zapata, 2000). En este sentido, se observa que estas tres investigaciones si bien abordan los factores que contempla la inteligencia emocional y que son: autoconocimiento, autocontrol, empatía, motivación y habilidades sociales y de comunicación, los más destacados a nivel pedagógico en las investigaciones reseñadas son el autoconocimiento, autocontrol y las habilidades sociales y de comunicación.

Marín y Alegría (1989), en su estudio titulado *“Estudio de los procesos afectivos de una niña que presenta dificultades en el aprendizaje escrito”*, plantean un estudio de caso en el que puede referenciarse con más detalle la estructura de los procesos emocionales y afectivos del menor que se encuentra involucrado en la situación de aprendizaje con dificultades específicas, ya que se pueden realizar procesos de observación y contrastación más delimitados que van a generar hallazgos teóricos importantes aunque no generalizables a toda la población.

Gómez, Rincón y Rubio (2000), en el estudio titulado *“Diseño y aplicación de un programa de educación en los ámbitos conceptuales y personales centrado en el desarrollo de la inteligencia emocional que orienten a los padres y docentes en la educación de los niños del Colegio María Teresa de Chía Cundinamarca.”*, diseñan una propuesta de formación a maestros en estrategias de evaluación e intervención pedagógica para el desarrollo de habilidades cognitivas y emocionales relacionadas con la inteligencia emocional para niños con dificultades de aprendizaje.

Cárdenas, Tamayo y Zapata (2000), en su informe del estudio *“La alfabetización de la inteligencia emocional y su incidencia en los aprendizajes pedagógicos (lectura y escritura)”* revelan la influencia directa del factor de control emocional en el rendimiento escolar de niños sin antecedentes de trastornos o dificultades de aprendizaje de preescolar y básica primaria, para así generar una hipótesis de base que sirva de fundamento para la evaluación, monitoreo e intervención de los factores de inteligencia emocional en niños que

presentan dificultades de aprendizaje específicas no relacionadas con trastornos genéticos, cognitivos graves o discapacidades sensoriales, ya que supone a mediano y largo plazo un efecto positivo para estos niños que a partir de su dificultad de aprendizaje desarrollan igualmente problemas de relación interpersonal con pares y adultos, generando conductas y productos cognitivos que deterioran su desarrollo personal.

Puede establecerse en síntesis, que la metodología empleada para el abordaje de estos estudios se configura tanto desde el enfoque cualitativo como cuantitativo, en la medida en que por ejemplo, la investigación de Marín y Alegría (1989), se establece a partir del estudio de caso, la de Rincón y Rubio (2000) a partir de la encuesta a padres y maestros, que configuran el insumo para el desarrollo de un protocolo de intervención para padres y maestros y la de Cárdenas y cols. (2000), a partir de un protocolo de evaluación de lectura y escritura, un cuestionario de Inteligencia Emocional aplicable a niños y niñas construido para esa investigación en particular, y del que luego partiría un protocolo de intervención basado en el entrenamiento en habilidades emocionales que involucra:

- Identificación de sentimientos propios y de los demás.
- Control de impulsos.
- Reconocimiento de situaciones problemáticas y verbalización de ellas.
- Empatía.
- Búsqueda de soluciones adecuadas a diferentes situaciones problema.
- Mejoramiento de la actitud prosocial y armoniosa en el trabajo en grupo.
- Mejoramiento de la cooperación, ayuda y actitud de compartir.

Los puntos en los que se encuentra coincidencia general entre las investigaciones antecedentes y el presente estudio, está en relación con el tratamiento que quiere dársele al concepto de Inteligencia Emocional, en la medida en que se la contempla desde sus factores componentes, así mismo, en la medida en que involucran no sólo a los niños como sujeto objetivo de los estudios, sino a sus padres y maestros como sujetos esenciales en el contexto de estos menores. También hay algunas coincidencias en cuanto a los rangos de edad observados en los diferentes estudios (8 a 11 años), haciendo consideraciones

generales al grupo etéreo comprometido con el desarrollo de las habilidades asociadas con la Inteligencia Emocional.

En estas investigaciones de carácter nacional, se encontró que, al igual que con las reseñas locales, cuando se trata de conceptualizar las Dificultades de Aprendizaje, se las toma de manera separada (las dificultades de lectura por un lado, las de escritura por otro, las de pensamiento lógico-matemático por otra parte). Hay una segmentación en cuanto a la comprensión de cada Dificultad de Aprendizaje específica, sin dejar claramente establecidas las características comunes y generales que presentan.

Los aportes más frecuentes y significativos en las investigaciones reseñadas hacen alusión a la creación de estrategias, planes de acción o herramientas textuales pedagógicas que ayudan en el trabajo de niños con Dificultades de Aprendizaje a través del fortalecimiento de las habilidades propias de la Inteligencia Emocional. En especial para disminuir la frecuencia de sus comportamientos agresivos o disruptivos, por la presencia de estados de ánimo ansiosos o depresivos.

Finalmente, el análisis de investigaciones sobre DA e Inteligencia emocional a nivel internacional muestra que en general todas las investigaciones reseñadas hacen alusión a la importancia de los factores emocionales, motivacionales y sociales en el mejoramiento de los procesos de autorregulación de los niños con Dificultades de Aprendizaje específicas (Hernández, Capote y García., 2004; Hames, 2005; Sideridis, Morgan, Botsas, Padeliau y Fuchs, 2006).

La investigación de Hernández y cols. (2004), "*Habilidades emocionales en la mejora del rendimiento en matemáticas*", establece correlaciones entre rendimiento y factores cognitivo-emocionales, lo que lleva a pensar en la importancia que tiene la medición e intervención posterior sobre los factores de la inteligencia emocional en niños con DA, para mejorar aspectos personales que redundan en el mejoramiento del rendimiento escolar. Si bien las DA tienen compromisos cognitivos y neurológicos inmodificables de manera

externa, sí se pueden modificar aspectos secundarios relacionados con el bienestar y la adecuación social y emocional de los niños que presentan las DA, para de esta forma incrementar las posibilidades de retroalimentación y metacognición que generan una percepción de control en estos niños.

La investigación de Hames (2005), *“How younger siblings of children with learning disabilities understand the cognitive and social implications of learning disabilities”*, plantea una variable indirecta centrada en la retroalimentación que reciben los niños con DA de pares y hermanos. La inteligencia emocional tiene relación con la capacidad de controlar de manera adecuada las emociones frente a situaciones problemáticas, posibilitando las formas de afrontamiento verbal y no verbal de dichas situaciones. Si se considera que los niveles de inteligencia emocional de los niños con DA no están desligados de las respuestas de aceptación y comprensión social que obtienen de los demás niños en su entorno, se comprenderá mejor la incidencia y nivel de los factores de empatía, comunicación y autocontrol que obtendrán los niños que se evalúen y que presenten DA.

La investigación de Sideridis y cols. (2006), *“Predicting Learning Disabilities on the Basis of motivation, metacognition and psychopathology.”*, operacionaliza, desglosa y clasifica los factores (motivación, metacognición y psicopatología) en componentes individuales, lo cual genera mayor facilidad para identificar aspectos que deben estar incluidos en el diseño de instrumentos que evalúen IE en niños con DA, de modo que se incremente su sensibilidad y especificidad discriminatoria para los aspectos de la inteligencia emocional que van a ser evaluados (y que están estrechamente ligados a los factores evaluados en este estudio); esto quiere decir que un aporte significativo de este estudio está representado en el hecho de que proporcionó elementos para el refinamiento de las preguntas del instrumento utilizado.

Otro aspecto significativo es que ayuda a determinar las diferencias obtenidas en los factores dentro de los diferentes tipos de DA, así discrimina los rendimientos motivacionales y metacognitivos en relación con DA referidas a las matemáticas y/o a la

lectura /escritura; por tal razón fue importante considerarla como antecedente. Se hace énfasis en el componente metacognitivo y en el componente emocional. En el caso de la metacognición se concluye que ésta genera una perspectiva de toma de control para los niños que se desarrollan en entornos que les son aversivos u hostiles, frente a sus incapacidades cognitivas, lo cual les puede generar una percepción de vulnerabilidad y falta de control constante. Por otro lado, cuando se indaga por el componente emocional, se concluye que éste favorece la estabilidad personal de los niños.

Una inferencia que se puede establecer frente a los resultados y las implicaciones de todas estas investigaciones es que el paradigma que subyace a las teorías sobre intervención y manejo de las Dificultades de Aprendizaje, reconoce que las dificultades, trastornos o perturbaciones asociadas al aprendizaje no impiden una toma de conciencia de los sujetos frente a su problemática. Y que si bien estos sujetos tienen déficits, en algunos casos significativos frente al rendimiento académico, la responsabilidad personal y social facilita la adaptación a un entorno que los destaca y margina debido a estos problemas.

De esta manera un aspecto que está implícito en todas las investigaciones es el problema de la autonomía y el control personal, a partir de variables como las creencias, las disposiciones, las emociones, la motivación y la toma de perspectiva frente a síntomas y consecuencias psíquicas como por ejemplo los trastornos de ansiedad y depresión en algunos casos.

De acuerdo con estos puntos de concordancia entre las investigaciones, se considera relevante el propósito de esta investigación, en la medida en que tiene valor, coherencia y justificación el indagar por los componentes de la Inteligencia Emocional que se presentan en niños y niñas con Dificultades del Aprendizaje, ya que en este campo particular no se han realizado elaboraciones que profundicen en el tema.

Aunque queda claro que todas las investigaciones reseñadas, -tanto locales, nacionales como internacionales-, relacionan las Dificultades del Aprendizaje con aspectos

emocionales, ninguna se centra específicamente en los componentes de la Inteligencia Emocional como modelo o paradigma concreto (a excepción de las investigaciones bogotanas de pregrado que se consideran propuestas pedagógicas más que aportes investigativos conceptuales). Esto puede deberse a que la Inteligencia Emocional es una teoría relativamente reciente, y que está cimentada en conceptualizaciones más generales y que son de dominio más universal por todos aquellos investigadores y profesionales de áreas relacionadas. Por esta razón el enfoque de esta investigación es novedoso, en la medida en que plantea cuestiones de tipo descriptivo, pero también genera a partir de los resultados obtenidos, la posibilidad de diseñar una propuesta pedagógica pertinente para el medio.

1.3 JUSTIFICACIÓN

Las políticas gubernamentales, representadas en las leyes vigentes que rigen la educación en Colombia, promueven la necesidad de inclusión, así como la atención a la diversidad. Sin embargo, ya en el terreno de lo práctico se percibe como una inquietud generalizada en los y las maestras, el hecho de que la atención gubernamental está centrada más que todo en la discapacidad física y sensorial; y cuando se toca el campo de la discapacidad cognitiva se consideran fundamentalmente las alteraciones relacionadas con causas orgánicas que generan trastornos severos. Por esta razón, problemas o fenómenos como los de las Dificultades de Aprendizaje, que no están justificadas a partir de un trastorno primario, no son objeto directo de atención (Ley 115 de 1994 “Ley General de Educación”) que prevé la “educación para personas con limitaciones o capacidades excepcionales”, la cual plantea que la educación para estos grupos “...es parte integral del servicio público educativo”. (Art. 46), y que “...el Estado apoyará a las instituciones y fomentará programas y experiencias orientadas a la adecuada atención educativa...” (Art. 47). , Resolución 2565 del 24 de octubre de 2003, que establece los parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a las poblaciones con Necesidades Educativas Especiales.

La preocupación en el campo de la educación y la psicología, acerca del tema de las Dificultades del Aprendizaje no ha decrecido en los últimos 100 años (Torgesen, 1991). Claramente pueden referirse en la literatura los primeros intentos de conceptualización y delimitación diagnóstica desde los primeros años del siglo XX. Y aún hoy la pregunta por la etiología e implicaciones de las DA sigue tan vigente como siempre (Escoriza, 1998), haciéndose cada vez más relevante la pregunta por el componente emocional.

Es una preocupación con voz universal pues se percibe representada en las publicaciones científicas especializadas en el campo psicoeducativo (Hernández, Capote y García, 2004; Carter, Lane, Pierson y Glaeser, 2006; Murray y Greenberg, 2006), en las políticas de

administración públicas internacionales, nacionales y locales (IDEA, 1997; DANE, 2002; 2003; Secretaría de Educación para la Cultura de Antioquia. (2003); Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 1994; 1996; Consejería Presidencial para la Política Social, 2002), así como en investigaciones realizadas por Universidades y otros entes institucionales. Y sin embargo, a pesar de los múltiples esfuerzos por comprender la verdadera naturaleza de las llamadas “Dificultades del Aprendizaje”, nos encontramos aún en una especie de limbo conceptual en donde no hay claridad acerca de los factores que realmente influyen en el desarrollo de éstas.

Si bien es cierto que se trata de una situación en la que se reconoce multicausalidad, es importante abordar desde múltiples perspectivas, los diferentes componentes o variables que podrían tener un efecto en la comprensión y trabajo con este tipo de dificultades. Una de ellas y de gran valor por su influencia en la estabilidad personal y social de estos niños y niñas, es la variable emocional.

Diversos autores y sus correspondientes estudios han demostrado que independientemente del compromiso cognitivo que pueda haber en las Dificultades del Aprendizaje, (Mercer, 2000; Pearl, Donahue y Bryan, 1986, González-Pienda, Núñez, González-Pumariega, Alvarez, Roces, García, González, Cabanach, y Valle, 2000) el efecto que causa a nivel emocional y afectivo su presencia en los menores, puede ser bastante significativo. No es fácil para un niño lidiar con las dificultades normales del proceso de desarrollo y escolarización, que le imponen una cuota de adaptación social en algunos casos bastante alta. Mucho más para un niño que se convierte en foco de atención para padres, maestros y compañeros porque presenta un problema que aparentemente no tiene justificación o explicación clara, y que a pesar de la atención y el esfuerzo que el niño ponga para compensarla, tiende a seguir cometiendo los mismos errores que le representan vacíos conceptuales y altibajos importantes en su rendimiento académico.

Esta variable emocional se constituye también en foco del abordaje psicopedagógico, además de la variable cognitiva, en la medida en que sus manifestaciones se hacen visibles

dentro del contexto escolar, haciendo que las posibilidades de discernimiento para su adecuado manejo por parte de los y las maestras, sean más escasas y generen mayor inquietud, ya que su influencia no se registra tanto en el rendimiento académico como en la conducta dentro y fuera del aula, que en última instancia se ve reflejada en el aspecto disciplinario y en la disposición del alumno para abordar la tarea de aprender y formarse.

La variable emocional se retoma entonces en este estudio, asociada específicamente con los componentes de la Inteligencia Emocional, en la medida en que cada uno de estos componentes (autoconocimiento, autocontrol, automotivación, empatía y habilidades sociales y de comunicación) al analizarse por separado, pueden dar cuenta de las posibilidades que tienen los niños y niñas con DA, para reconocer, regular y moderar sus procesos y estados internos, vinculados con el aprendizaje, al mismo tiempo que pueden ayudar a comprender la manera en como los niños planifican y desarrollan sus interacciones sociales, con miras a establecer las posibilidades de adaptación escolar que presentan estos alumnos.

De otro lado, el cuerpo teórico explicativo de corte cognitivo para las DA tiende a diferenciar entre los subtipos específicos de éstas (DA matemáticas, DA lecto-escritoras), en la medida en que cada uno dispone una caracterización asociada con procesos perceptivos y de pensamiento particulares. Sin embargo, cuando se hace la distinción entre el compromiso cognitivo y el social-emocional de las DA, puede evidenciarse que las conceptualizaciones relacionadas con el aspecto social y emocional de éstas, no discriminan un perfil concreto relacionado con el subtipo de DA del que se esté hablando. Por el contrario, los autores que retoman dichas implicaciones sociales y emocionales, agrupan esta caracterización estableciendo un panorama de integración, que no reconoce necesariamente la distinción por subtipos (Mercer, 2000; González-Pienda y cols., 2000; Kavale y Forness, 1996; Kalyva, E. y Agalotis, I., 2009). Esta es la razón por la cual, para esta investigación no se trabaja con el modelo de DA Específicas, sino que se las retoma como categoría global.

Por esta razón es importante continuar indagando acerca de las condiciones que rodean la manifestación de las DA en el contexto escolar, en particular las condiciones emocionales que tienen tanto poder explicativo en lo que a motivación escolar, adaptación y control conductual se refiere. Cada nuevo aporte, cada nueva comprensión acerca de estos componentes facilita cada vez más, el diseño de programas o estrategias pedagógicas para el trabajo con estos niños y niñas que merecen recibir además de un trato comprensivo y equitativo en relación con la atención que se le ha prestado a otros síndromes y alteraciones sobre las que ya hay mucha claridad teórica (autismo, síndrome de Down, discapacidad sensorial, entre otras), un diseño de estrategias y mediaciones que apunten a las reales condiciones que influyeran positivamente el desempeño en su proceso de aprendizaje.

La naturaleza de esta investigación, si bien no apunta a hallazgos de causalidad, sí impone la comprensión de aspectos concomitantes con las DA vistos desde una perspectiva más contemporánea y con un enfoque más innovador, al partir de teorías actuales sobre la regulación emocional como lo es la Teoría de la Inteligencia Emocional. Se debe tener en cuenta que esta investigación hace parte de un estudio más amplio que se desarrolla actualmente y que corresponde al establecimiento de “*Características de las Dificultades de Aprendizaje en niños y niñas de 8 a 11 años de las Instituciones Educativas Oficiales de la Ciudad de Medellín*”, el cual se encuentra inscrito en el Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas (CIEP) de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, y que se establece como Macroproyecto de este trabajo de investigación. Éste macroproyecto conlleva la búsqueda de una respuesta alternativa que permita desarrollar un trabajo más adecuado en torno a las Dificultades de Aprendizaje, y para tal efecto, establece una caracterización cognitiva y de algunos factores sociales que puedan estar influyendo en la manifestaciones de las Dificultades de Aprendizaje en los niños de 8 a 11 años.

De esta forma, y por estar vinculada a las líneas generales del Macroproyecto, esta investigación tiene validez en tanto su interés se centra en indagar de manera más amplia las condiciones referidas a los componentes emocionales de estos niños y niñas, al buscar

establecer como fuentes de observación no sólo la mirada depurada del investigador, sino la perspectiva del niño que sabe de sus problemas y que es quien mejor puede informar acerca de sus sentimientos y percepción de las condiciones personales y sociales que experimenta en función de la presencia de las DA, así como de las personas más cercanas a él – padres y maestros-, quienes le acompañan día a día en el afrontamiento de las consecuencias de estas dificultades y velan por la búsqueda de las mejores estrategias para disminuir su impacto.

Así mismo, se contempla esta triangulación en cuanto a la valoración de los componentes emocionales implicados en la conducta de estos niños y niñas, desde su propia perspectiva como niños, la de sus padres y maestros, pues existe referencia científica, en cuanto a las diferencias y discrepancias que pueden presentarse en esta valoración, de acuerdo con algún tipo de sesgo que introduzca el tipo de informante consultado (Satake, Yoshida, Yamashita, Kinukawa y Takagashi, 2003; Firmin, Proemmel y Hwang, 2005; Ferdinand, Van der Ende y Verhulst, 2006; Hines y Paulson, 2006; Van der Ende, Ferdinand y Verhulst, 2007; Medina, Navarro, Martinena, Baños, Vicens-Vilanova, Barrantes-Vidal, Subirá y Obiols, 2007). Esto se intenta controlar en la medida en que se consulta la percepción de las tres partes más significativas, implicadas en esta situación. De esta manera se busca establecer las condiciones emocionales que rodean a estos niños y niñas, desde su propia mirada, la de sus padres y maestros, que apuntan a comprender mejor su proceso de desarrollo emocional.

Si se logra ahondar en el conocimiento de los aspectos emocionales que influyen en el desarrollo psicológico de estos niños y niñas, se tendrá la posibilidad de favorecer desde la investigación y la academia, la consecuente formación de maestros y maestras que estarán a cargo de la atención integral de la población infantil, dentro de la cual –y de acuerdo con los índices de prevalencia para la aparición de Dificultades del Aprendizaje entre 5% y 8% (Uribe, 2007)- se encontrarán inevitablemente con menores en esta situación. De manera que el aporte de esta investigación al campo de la psicopedagogía no es desdeñable, al contemplar la posibilidad de que los hallazgos teóricos que se realicen se traduzcan en programas de formación de maestros con énfasis en el trabajo con las Dificultades del

Aprendizaje, desde una perspectiva integral y holística, retomando tanto lo cognitivo como lo social y emocional.

1.4 MARCO CONCEPTUAL

1.4.1 CONCEPTO DE DIFICULTADES DE APRENDIZAJE

Uno de los conceptos de más difícil definición dentro del campo psicoeducativo es el que corresponde al de las Dificultades del Aprendizaje (DA). Este concepto ha venido transformándose conceptual y terminológicamente durante el último siglo. Sin embargo, fue sólo hasta 1963 que se acuñó como tal el concepto de “Dificultades del Aprendizaje”, cuando Kirk propuso como denominación para éste constructo, ante la ACLD estadounidense (*Association for Children with Learning Disabilities*) “la idea de que las DA hacen referencia a un trastorno de retraso o demora en el desarrollo de uno o más procesos relacionados con el discurso, el lenguaje, la escritura, la aritmética o cualquier otro asunto de habilidad escolar, que sea resultado de una discapacidad psicológica causada por una posible disfunción cerebral y/o una alteración emocional o comportamental, con el fin de introducir alguna diferenciación entre lo que se venía considerando como una etiqueta diagnóstica y que entremezclaba también los conceptos de daño cerebral, disfunción cerebral y problemas senso-perceptivos” (Kirk, 1962, citado por Uribe, 2007, p. 1).

Durante muchos años y antes de los intentos a partir de la década de 1960 por delimitar el concepto de DA, no se había podido considerar a esta población como individuos con un potencial de desarrollo, dado que los términos con los cuales eran designados como población dentro de la sociedad, limitaban las posibilidades y los roles a los cuales podían tener acceso. Esto indica que durante gran parte del siglo XX a los sujetos con algún tipo de problema en su proceso de aprendizaje, se les limitó la comprensión e integridad en sus

capacidades, así como se les predispuso al fracaso bajo las condiciones “normales” de la escuela tradicional (Aguilera, 2004).

Esta conceptualización acerca de las DA puede explicarse en gran medida debida a la multiplicidad de enfoques y definiciones que existen para este fenómeno y que derivan del hecho de que han sido varias las disciplinas que se han interesado por trabajar en relación con el tema. En la medida en que estas diferentes disciplinas (medicina, psicología y pedagogía) tienen diferentes posturas y enfoques, así mismo será la caracterización teórica que elaboran para el asunto en cuestión (Cruickshank, 1961).

Un elemento problemático a considerar dentro de la conceptualización de las DA es el hecho de que, históricamente, se han solapado bajo este término innumerables problemáticas que de hecho poseen características distintivas que los excluirían de este campo, pero que sin embargo en el uso popular se han hecho parte integral de la noción que las personas manejan acerca de este concepto.

Dentro de las Dificultades del Aprendizaje pueden reconocerse aspectos que hacen referencia a dificultades globales que comprometen un gran espectro del desarrollo y potencial cognitivo de los sujetos, y de igual forma, aspectos que se relacionan con dificultades específicas que sólo impactan una parte del desempeño intelectual.

Así, pueden distinguirse como términos que hacen referencia a dificultades globales, aquellos relacionados con:

La discapacidad de aprendizaje, déficit de aprendizaje, inhabilidad para el aprendizaje, retraso del aprendizaje, retraso madurativo, disfunción cerebral mínima, problema perceptivo, problema motriz. También se encuentran asociados con el concepto de DA, términos referidos a alteraciones específicas, dentro de las que comúnmente se cuentan las *dificultades lectoras, dislexias, dificultades escritoras, disgrafías, dificultades aritméticas, discalculia, dificultades fonológicas, dislalias, dificultades de percepción visual, dificultades en la*

coordinación viso-motriz, organización visomotora inmadura, lateralidad mal establecida, dificultades en el procesamiento de la información. (Miranda, 1986, p. 65).

El problema que conlleva esta “integración” conceptual sobre las DA, es que al momento de realizar procesos de intervención, la denominación se convertirá en una pista importante acerca de los alcances que se tendrán de acuerdo con las posibilidades de abordaje de la dificultad. Es decir, que si se parte por ejemplo de un modelo orgánico que tipifica a las DA con una causa neurológica-cerebral y que se manifiesta bajo la forma de una incapacidad global, las posibilidades de intervención se hacen algo pesimistas en la medida en que se asocia lo neurológico con lo inmodificable y lo global con incapacidad de rehabilitación. Se hace entonces necesario definir claramente los criterios de inclusión y exclusión para el diagnóstico de Dificultades del Aprendizaje, de acuerdo con el llamado que hacen algunos movimientos disciplinares.

Un aspecto importante a considerar entonces contemplaría el hecho de que algunos de los problemas en el aprendizaje pueden ser debidos a alteraciones de orden más primario, propiciando así que las DA presentes sean más una resultante de otras condiciones de base. Sería lógico pensar que un sujeto que presenta un daño neurológico severo manifieste como consecuencia una incapacidad específica dentro de su proceso de reconocimiento y aprendizaje de la información.

Lo realmente cierto para la conceptualización actual de las DA es que “*con el paso del tiempo, el concepto sigue caracterizándose por su ambigüedad y su contenido polémico e inacabado*” (Torgesen, 1991).

Sin embargo, de esta multiplicidad de enfoques respecto a las DA se pueden categorizar varios aspectos que son comunes a la mayoría de definiciones; en tanto se puede diferenciar el énfasis que algunas de ellas hacen en aspectos evolutivos o en aspectos relacionados con los procesos de aprendizaje, guardando una cierta línea común en la que o bien la definición toma un carácter más descriptivo (como es común a las definiciones

provenientes de la educación) o uno más explicativo (que es típico en las definiciones que vienen dadas por la medicina y algunas ramas de la psicología) (Aguilera, 2004).

Las primeras definiciones, anteriores a 1963, que ya se dijo anteriormente son casi exclusivamente de carácter médico (orgánico), en su mayoría coinciden en partir de criterios biológicos y conductuales, en los cuales el daño cerebral es atribuido como causa básica. Las DA están concebidas entonces como generadas durante o después del nacimiento, porque los sujetos han sufrido daño orgánico cerebral que puede producir alteraciones en el sistema motor, perceptivo, cognitivo o incluso en la conducta emocional (Strauss y Lehtinen, 1947).

Definiciones posteriores a 1963, que toman un carácter más formal presentan un énfasis neuropsicológico. Es así como, aunque siguen reconociendo la presencia de la alteración neurológica, en algunos casos la atención se dirige más a la alteración académica como síntoma fundamental y no tanto a la lesión cerebral como tal. En estas definiciones, es común encontrar que se establecen criterios de exclusión referidos a la consideración de *otros síndromes o a malas condiciones ambientales*. Y se establece una posibilidad etiológica centrada en la *enfermedad, accidente o factores evolutivos*. (Kirk, 1962; Myklebust, 1963).

De igual forma se consideran aspectos relacionados con los trastornos básicos en los procesos de aprendizaje. Esta visión comprende *las alteraciones en los procesos de pensamiento, conceptualización, memoria, lenguaje, atención, percepción, conducta emocional, coordinación neuromuscular o motora, lectura escritura, aritmética, discrepancia entre potencial intelectual y nivel de ejecución y disparidad evolutiva en los procesos psicológicos relacionados con la educación*. Siendo ésta una definición muy ecléctica, atribuida a Chalfant y Scheffelin (1969), citados por Aguilera (2004), en la cual se introduce dentro del mismo paquete y nivel conceptual a los procesos psicológicos superiores y básicos, así como a las funciones ejecutivas y las manifestaciones de logro académico.

En esta misma línea de pensamiento se desarrollaron las definiciones oficiales emanadas por los organismos administrativos en los Estados Unidos desde 1968, representadas en las publicaciones de la USOE (*United States Office of Education*) a través del *National Advisory Committee for the Handicapped Children* (NACHC) de los años 1968, 1969, 1976, 1977, hasta 1986. En las cuales se encuentran como factores comunes el hecho de considerar la implicación de los procesos psicológicos básicos en las DA, así como determinar los tipos de ejecución más frecuentes en los que reconocen estas dificultades y que son las tareas de habla, escucha, escritura, lectura (reconocimiento de palabras y de letras) y matemáticas (cálculo aritmético y razonamiento matemático) (Aguilera, 2004).

Otros organismos significativos en la publicación de definiciones oficiales sobre las DA son la *Interagency Committee on Learning Disabilities* (ICLD), la *Association for children with Learning Disabilities* (ACLD), y las asociaciones y divisiones canadienses de atención a la población con Dificultades del Aprendizaje (*Canadian Association for Children with Learning Disabilities*, *Division for children with Learning Disabilities* y *Canadian Association for children and adults with Learning Disabilities*), las cuales entran en consonancia con los aspectos mencionados arriba por las organizaciones estadounidenses pertenecientes a la USOE.

Las definiciones más recientes publicadas por algunas de estas organizaciones (1988 a 1995), recalcan el papel fundamental del espacio educativo y el apoyo representado en la provisión de servicios escolares que brinda la Educación Especial. También de manera implícita reconocen que 1) las dificultades del aprendizaje son un grupo heterogéneo de trastornos. 2) el problema es intrínseco al individuo. 3) Hay un reconocimiento de las bases biológicas del problema, que se supone relacionado con una disfunción del sistema nervioso central. 4) las dificultades de aprendizaje pueden darse simultáneamente con otras condiciones discapacitantes. (García Sánchez, 1995).

Un grupo de autores que destaca dentro del panorama teórico no sólo por coincidir con las apreciaciones manifestadas por otros autores y organismos gubernamentales y no

gubernamentales, son Shaw; Cullen; McGuire y Brinckerhoff (1995), quienes proponen un modelo operacional de conceptualización para las DA, indicando cuatro niveles de implicación para que a un sujeto pueda dársele este diagnóstico (Nivel 1: discrepancia individual, Nivel 2: Discrepancia intrínseca al individuo, Nivel 3: Aspectos relacionados y Nivel 4: Explicaciones alternativas de las DA). Los primeros dos niveles hacen referencia a las áreas del aprendizaje o rendimiento en donde pueden manifestarse las DA (lectura, escritura, cálculo), así como a las condiciones causales de la dificultad, bien sea una disfunción del Sistema Nervioso o un problema en el procesamiento de la información. El cuarto nivel establece explicaciones alternativas de las DA, representadas en dificultades de origen innato o primarias, influencias ambientales, culturales y económicas y procesos de instrucción inadecuados. Sin embargo, llama la atención la introducción en el tercer nivel de lo que los autores denominan “aspectos relacionados” que pueden potenciar el impacto de una DA, aludiendo a habilidades que en caso de hallarse en déficit pueden incrementar el nivel de dificultad del proceso de aprendizaje. Se referencian entonces como habilidades relacionadas, las habilidades físicas, sensoriales y las habilidades psicosociales. Esta distinción de habilidades sociales como concomitantes en la manifestación de las DA, es de gran valor a los fines teóricos de esta investigación, en la medida en que reconoce aspectos que tocan con lo socio-afectivo, cuya influencia se pretende demostrar a través de la caracterización del perfil emocional y afectivo de los niños y niñas que las presentan.

1.4.2 TEORÍAS ACERCA DE LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE

El campo de las definiciones teóricas acerca de las DA, es muy diverso. Generalmente, todas las perspectivas teóricas sobre las DA se enmarcan en un continuo persona-ambiente (Aguilera, 2004). De esta forma, hay algunas teorías que se centran en los componentes intrínsecos del sujeto, apelando a consideraciones de elementos orgánicos y/o psicológicos. Las teorías que se centran en aspectos extrínsecos por el contrario, destacan el ambiente y los aspectos propios de la tarea como componentes básicos para explicar la aparición o

mantenimiento de dichas dificultades. Este último tipo de planteamiento alude al modelo mecanicista, en el cual el sujeto está determinado y controlado por estímulos externos, de manera que su conducta puede evaluarse como reactiva frente a ellos.

Recientemente, han aparecido en el panorama teórico algunos modelos explicativos de carácter interaccionista, que desde postulados contextuales y dialécticos, conciben las DA como un fenómeno de conjunción entre aspectos pasivos y activos del sujeto al mismo tiempo; combinando el impacto de factores intrínsecos y extrínsecos como fundamento explicativo de las alteraciones en el proceso de aprendizaje (Miranda, 1986).

Un breve repaso sobre las teorías centradas en el sujeto proporciona una visión general alrededor de los aspectos intrínsecos que se consideran significativos en el proceso de estructuración de las DA. Como se dijo anteriormente, este tipo de teorías están muy influenciadas por el modelo organicista, y por tanto el concepto de sujeto que establecen se corresponde con el de uno activo, propositivo, que tiene posibilidades de cambio y de asumir posturas frente a los fenómenos que enfrenta, de manera que sus actos no son simples respuestas reactivas a los estímulos del entorno. De esta forma se está privilegiando la operación de procesos internos del sujeto.

Según estos modelos, el problema de las Dificultades del Aprendizaje radica fundamentalmente en la persona, ya sea por daño o disfunción cerebral, por deficiencias en los procesos psicológicos básicos o en el procesamiento de la información, aunque ello no necesariamente signifique que se descarte la importancia de las variables procedentes del entorno ambiental o del contexto donde se lleva a cabo el aprendizaje. (Romero, 1994, p. 163).

Estas teorías centradas en el sujeto y aspectos intrínsecos a éste, se pueden clasificar de acuerdo con el énfasis que hagan en algún aspecto determinante de la persona. Así se pueden identificar cinco grupos básicos (Aguilera, 2004):

- Teorías neurofisiológicas: explican el origen de las DA, relacionándolas con alteraciones (lesión o disfunción) en el sistema nervioso central y con compromiso directo de aspectos neurológicos, que bien pueden presentarse en el periodo pre, peri o posnatal y que en la medida de su intensidad van a ser condición suficiente para provocar problemas en el aprendizaje escolar.
- Teorías genéticas: explican las DA como el resultado de predisposiciones genéticas que han sido identificadas en estudios de caso con evaluación familiar. Este tipo de teorías han logrado reunir evidencias que apoyan el argumento de que algunas Dificultades de Aprendizaje, especialmente las relacionadas con la lectura y la expresión del lenguaje oral, están presentes en distintas generaciones de sujetos dentro de algunas familias lo cual indicaría un compromiso hereditario en estas alteraciones.
- Teorías del Desarrollo: las teorías centradas en el desarrollo plantean “lagunas” o “vacíos” en este proceso, lo que determina la aparición de retrasos madurativos que pueden establecerse como la explicación causal de las DA. Estas teorías parten del postulado de que la velocidad de maduración es variable entre sujetos por lo que la capacidad de adquisición de ciertas capacidades puede verse retrasada significativamente en relación con la edad cronológica y los logros cognitivos esperables para esta etapa. Estos retrasos madurativos pueden estar referidos a cambios fisiológicos o procesos internos que producen la maduración y que pueden llevarse a cabo en momentos distintos a los típicamente esperables, desde la perspectiva evolutiva piagetiana..
- Teorías de los déficits en los procesos psicológicos: este tipo de teorías profundizan en el aspecto cognitivo de las DA, en donde se reconoce el componente neurofisiológico, pero centrado en el aspecto de disfunción de procesos psicológicos básicos que subyacen al aprendizaje, especialmente lo que concierne a la atención, memoria y percepción. Desde el punto de vista teórico, las investigaciones realizadas desde este modelo han hecho énfasis en el componente perceptivo y la importancia de los déficits en procesos psicolingüísticos. Uno de los supuestos sobre los que se construye este modelo teórico es el que establece que el desarrollo

perceptivo y motor antecede al desarrollo conceptual y cognitivo, constituyéndose en prerrequisito imprescindible para el adecuado proceso de aprendizaje.

- Teorías basadas en el procesamiento de la información: este tipo de teorías se consideran las más actuales en relación con la búsqueda etiológica para las DA. Las explican a partir de la alteración en los procesos a través de los cuales el sujeto selecciona, elabora, organiza, retiene, evoca y utiliza la información.

Este tipo de teorías destacan el papel de las actividades conscientes de procesamiento en el desempeño cognitivo así como la adaptación a las diferentes tareas, asumiendo que las diferencias en la realización de tareas cognitivas relacionadas con la edad son consecuencia del fracaso de los niños más pequeños para emplear las estrategias de pensamiento adecuadas. Desde estos planteamientos, la actividad planificada del aprendiz es un elemento clave en la conceptualización del aprendizaje y las dificultades de aprendizaje de algunos niños pueden deberse a un procesamiento pasivo de la información (Aguilera, 2004, p. 101).

- Teorías integradoras o interaccionistas: este tipo de teorías se encuadran en la línea de conjugar las condiciones del sujeto y del ambiente para explicar las causas de las DA, estableciendo que éstas se deben tanto a la influencia de variables propias e internas al sujeto como a condiciones e influencias externas del ambiente. En esta medida debe considerarse la compleja interacción resultante entre los rasgos estructurales y psicológicos del sujeto y las variables instruccionales y del contexto en que éste está inscrito. Dentro de los variados enfoques existentes para esta línea teórica destacan el de las teorías integradoras basadas en deficiencias en procesos psicológicos subyacentes y teorías integradoras basadas en deficiencias en el procesamiento de la información.

Otro tipo de teorías presentes en el campo conceptual de las DA, son las **Teorías centradas en el ambiente**. Este tipo de teorías entran en disonancia directa con el enfoque institucional que quiso dársele al concepto de Dificultades del Aprendizaje en las décadas de 1960, 1970 y 1980 en E.E.U.U., ya que esta conceptualización discriminaba radicalmente la causa de las DA como no asociadas a desventajas ambientales, culturales o económicas. Sin embargo, algunos autores encuentran la necesidad de destacar variables ambientales en la medida en que su influencia concomitante con factores neurofisiológicos puede llegar a ser bastante considerable en algunos casos, pudiéndose muy bien clasificar a las alteraciones producidas por factores ambientales como dificultades del aprendizaje. Las teorías centradas en el ambiente se basan en el supuesto de que los determinantes que originan la aparición de las DA son problemas que no dependen del sujeto y que están más referidos a características no adecuadas de los contextos en los que se desenvuelven los sujetos que las presentan, en la medida en que estos entornos no proporcionan las condiciones necesarias de apoyo al proceso de aprendizaje ni en cantidad, ni en calidad. Este enfoque tiende a asociar la presencia de estos factores ambientales a espacios institucionales, familiares y sociales, estableciendo que el compromiso fundamental dentro de estos espacios de desarrollo para los sujetos, se basa en sistemas disfuncionales que no brindan las posibilidades necesarias para la adquisición de adecuadas estrategias de afrontamiento, enfocadas hacia los aprendizajes de tipo escolar.

Las teorías centradas en el entorno familiar consideran a éste como condicionante del proceso madurativo del alumno, puesto que la calidad y cantidad de los estímulos que le proporcione va a facilitar o dificultar el afrontamiento de los aprendizajes escolares. Las teorías centradas en el contexto socio-cultural, por su parte, destacan que aunque el fracaso del niño se manifieste a nivel individual, sus causas no son sólo psicológicas sino que se asocian a factores socioculturales. (Aguilera, 2004, p. 113).

Las Teorías del enfoque ecológico, por su parte, proponen un espectro mucho más amplio para las influencias socio-culturales en la medida en que no sólo toman en cuenta el factor

familiar, escolar y cultural, sino incluso lo comunitario, estableciendo una consideración global de todo el conjunto de influencias con las que el sujeto se relaciona. (Bronfenbrenner, 1985).

Un último tipo de teorías explicativas para las DA, son aquellas que se conocen como **Teorías centradas en la tarea**. Estas teorías se enmarcan dentro del “modelo comportamental” y consideran que son los estímulos que rodean a la persona y las contingencias de sus respuestas las que van a originar su desarrollo. Establecen que las DA se producirán por deficiencias en las conductas que intervienen en el aprendizaje, de manera que los niños que las presentan, tienen una falta de experiencia y entrenamiento en las tareas académicas. Como consecuencia de esta concepción, las dificultades en el proceso de aprendizaje no serán a causa de fracasos en el aprendizaje como tal, sino de fracasos en la enseñanza (Lahey y Johnson, 1978).

Como se puede observar, son diferentes los aspectos teóricos que explican la aparición de alteraciones en el proceso de aprendizaje en la infancia. Algunas teorías tienen mayor validez teórica que otras por las evidencias de su impacto en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, es muy probable que para poder realizar un diagnóstico diferencial tenga que tomarse en cada caso, las consideraciones pertinentes, relativas no sólo a componentes neuro-cognitivos, sino también a todos los demás elementos que forman parte del entorno y experiencia de vida de los seres humanos en su proceso de desarrollo. En esta medida, terminará considerándose como válida, una posición interaccionista que confronte diversos factores de discusión etiológica sobre las Dificultades del Aprendizaje.

Algunas de las teorías centradas en el sujeto, especialmente las que tienen que ver con el desarrollo, el procesamiento de la información y los procesos psicológicos básicos en interacción con algunas otras teorías que determinan variables ambientales significativas, son de mucha utilidad conceptual a la hora de establecer una mirada sobre las posibilidades de intervención en las DA. Lo anterior, en la medida en que una perspectiva innatista

elimina las posibilidades de modificación o mejora de las DA, dando a entender que si se deben a déficits primarios inmodificables no tiene sentido el esfuerzo de intervención para su rehabilitación, sólo se estaría cumpliendo con un componente de apoyo y acompañamiento adaptativo. Para efectos de este estudio, se parte del punto de vista interaccionista, ya que es mucho más claro en las posibilidades que ofrece para el planteamiento de estrategias de intervención psicopedagógicas de las DA, desde la perspectiva social y emocional que enmarca esta investigación.

1.4.3 MANIFESTACIONES EMOCIONALES Y DE LA CONDUCTA SOCIAL RELACIONADAS CON LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE EN EL DESARROLLO ESCOLAR

Durante el período correspondiente a los primeros años de escolarización, es muy frecuente que dentro del contexto educativo se le preste mucha atención a los problemas que los niños puedan presentar en su proceso de aprendizaje. Durante los primeros años de la Educación Básica Primaria es que tenderán a manifestarse estos problemas, así como las alteraciones en la relación entre desarrollo de habilidades y logros académicos. Durante esta etapa es también frecuente que se manifiesten los problemas emocionales y de relación social que son comunes en los niños que presentan problemas en la adquisición y desarrollo de aptitudes a partir del proceso de enseñanza tradicional. (Mercer, 2000).

Uno de los factores que ejerce un peso relativo en la manifestación de estos problemas sociales y emocionales es, al igual que el proceso de adaptación que realiza el niño, el proceso de adaptación que realizan las personas significativas de su entorno; especialmente padres y maestros. Ningún padre está preparado para afrontar de manera excepcional la crianza y acompañamiento de un niño con Dificultades en el Aprendizaje, por lo que los problemas que los padres experimentan están muy relacionados con las necesidades específicas que presente su hijo. De igual forma, las propuestas pedagógicas actuales no

preparan eficientemente a los maestros para discriminar con éxito las implicaciones de las Dificultades del Aprendizaje. Menos, cuando teóricamente aún se ven confundidas con otro tipo de alteraciones y problemas psicológicos. La actitud que asuma el niño frente a sus problemas escolares, y específicamente en relación con su proceso de aprendizaje, tenderá a estar influenciada por su ambiente cultural, su nivel socio-económico, la cantidad de miembros de la familia, el nivel de escolaridad presente en su familia y los recursos familiares y escolares con que cuente (Rosen (1955) citado por Mercer, 2000).

La influencia de todos estos factores socio-culturales, propiciados por el contexto en el que se desarrolla el sujeto, así como los procesos de auto-representación que desarrolle el mismo, tienden a generar algunos rasgos de la conducta social y emocional que, si bien no tienen condición de presencia necesaria en todos los estudiantes con dificultades del aprendizaje, si tienen una alta probabilidad de aparecer en concomitancia con ellas.

González-Pienda, Núñez, González-Pumariega, Alvarez, Roces, García, González, Cabanach, y Valle, (2000), plantean que las dificultades presentadas en áreas específicas del aprendizaje (deletreo, habla, lectura, escritura, razonamiento y/o habilidades matemáticas), pueden venir asociadas con problemas o déficits en el comportamiento autorregulado, la percepción social y la interacción social. Así mismo, Kavale y Forness (1996), relacionan directamente las DA con déficits en competencia social, especificando dentro de ésta problemas de interacción interpersonal, depresión, agresividad y conducta disruptiva. Esto establece una tendencia dentro del perfil con el que teóricamente se caracteriza a la población escolar con Dificultades de Aprendizaje, en la medida en que la ubica más en relación con las conductas *internalizantes*, entendidas como las conductas en las que los menores mantienen un control excesivo e hipervigilancia sobre sus conductas, manifestaciones de ansiedad y aislamiento y en general, conductas más pasivas que involucran aislamiento, ansiedad, depresión y preocupaciones somáticas. Esto, en oposición a la descripción de conductas *externalizantes*, que tienen como característica el bajo control y desorden conductual y la asociación con manifestaciones de agresividad e hiperactividad,

que usualmente no son asociadas con los sujetos que presentan DA (Henaó y Mahecha, 2005).

En línea general, los autores que trabajan con la caracterización del perfil social y emocional de niños y niñas con DA, coinciden en delimitar que si bien, de acuerdo con la naturaleza de esta problemática, los niños y adolescentes con DA tenderán a manifestar un estilo atribucional desadaptativo, bajas expectativas de logro, escasa persistencia ante tareas escolares y el desarrollo de una baja autoestima, y que tales actitudes a su vez, reducen la motivación y generan sentimientos negativos respecto del trabajo académico y de sí mismos, puede haber divergencias en cuanto a los hallazgos específicos en cada una de estas áreas para este tipo de población. (Vaughn, Elbaum, Schumm, y Hughes, 1998; Vaughn, Haager, Hogan, y Kouzekanani, 1992).

Elaborando un listado de rasgos de la conducta social y la manifestación emocional característicos en las DA, a partir de estas elaboraciones emanadas de diferentes estudios e investigaciones -Mercer, 2000; González-Pienda y cols. (2000); Kavale y Forness (1996); Kalyva, E. y Agaliotis, I. (2009), Achenbach (1978)-, podrían enunciarse como características prototípicas de los niños y niñas con DA las siguientes:

Déficit de Habilidades Sociales

Es algo frecuente encontrar que los niños que presentan DA suelen no prestar atención o no comprender bien las convenciones sociales. Esto implica que tienden a no reaccionar apropiadamente ante las expresiones sociales y afectivas de los demás, como gestos y ademanes, que son los signos guía de la interacción personal. Algunas investigaciones han demostrado que los sujetos que presentan DA, a menudo se confunden o no saben interpretar el significado de la comunicación no verbal, -Achenbach (1978), Pickar y Tori (1986), citados por Mercer (2000)-, por lo que suelen tener muchos problemas a la hora de

juzgar emociones o evaluar expresiones afectivas. Otro tipo de problemas presentes en estos niños, y relacionados con el área de las Habilidades sociales y de comunicación, están referidos a la dificultad para completar tareas o seguir instrucciones verbales. También en el aspecto interpersonal se ven imposibilitados con frecuencia, para expresar sentimientos y demostrar intenciones de ayuda a otros, lo que los hace ver como personas con una actitud negativa (Gresham y Reschly, 1986, citados por Mercer, 2000).

Fracaso Social

Unido al déficit en Habilidades Sociales y como consecuencia de éste, el fracaso social suele ser una manifestación frecuente en los niños con DA. De acuerdo con sus experiencias sociales e interpersonales previas, junto a su percepción en cuanto al bajo autoconcepto, algunos de estos niños pueden llegar a aislarse socialmente. Tanto, que se muestran incapaces de relacionarse de una manera positiva con otros niños o con adultos (Mercer, 2000).

Dependencia

Muchos niños con DA, debido a los problemas emocionales que se les presentan, tienden a revelar un nivel alto de dependencia afectiva y conductual respecto de los adultos, especialmente de sus padres y maestros. Esta dependencia se manifiesta en pedidos frecuentes y demanda excesiva de ayuda y seguridad en diversas actividades y tareas. Cuando estos niños perciben que hay tareas que otros llevan a cabo fácilmente pero en las que ellos enfrentan dificultades, asumen una actitud de indefensión y se muestran como incapaces y vulnerables. Cuando esta actitud dependiente es reforzada, incluso en situaciones donde no tiene justificación, suele trasladarse con mucha fuerza al contexto escolar, donde el fracaso académico conduce a estos niños a una excesiva necesidad de pedir ayuda o seguridad (Gardner, 1982).

Locus de control interno para el fracaso, y externo para el logro

En general, debido al bajo nivel de confianza en sí mismos y la percepción de vulnerabilidad académica, los niños y niñas con DA, presentan una imagen de sí mismos más negativa a nivel general y en ocasiones, específicamente en cuanto a su competencia en las diferentes áreas académicas, aunque también en cuanto a su competencia social, tal y como se viene describiendo. Esto genera que en las valoraciones que realizan de las atribuciones causales de los eventos que los comprometen directamente, atribuyan sus fracasos más a causas internas (locus de control interno) y en las situaciones de éxito o logro se responsabilicen menos de estas circunstancias (locus de control externo). Lo que indica que tienden a ser autopunitivos y autorreferentes en cuanto a los fracasos, pero minimizan la consideración de éxito que proviene de su propio desempeño. De esta forma, alteran la consideración del esfuerzo como factor determinante de sus resultados académicos, generando una baja motivacional hacia el aprendizaje escolar y la búsqueda de aprobación social. (González-Pienda y cols., 2000).

Inflexibilidad conductual y Conductas compulsivas

De acuerdo con Mercer (2000), los niños con DA tienden a repetir comportamientos de manera invariable (lo que denomina “obsesividad”), aún cuando estos comportamientos ya no sean funcionales o adecuados para determinada situación. A menudo son incapaces de cambiar de patrón de acción y tienen dificultades para pasar de una actividad a otra. Demuestran algunas conductas perseverantes como seguir coloreando con el mismo color todas las formas o, dentro de las conductas verbales, insistir en un determinado tema, aunque ya se haya cambiado de conversación. Es significativo destacar que algunas de estas conductas compulsivas podrían interferir con el desempeño en tareas académicas que refuerzan la incapacidad para acceder a ciertos logros académicos, así como influir negativamente en las relaciones interpersonales, por el desconcierto que generan en los demás.

Hiperactividad e Inatención

Se ha encontrado que la hiperactividad de los niños con DA no es permanente y consistente a todas las situaciones. Algunos de los niños con DA son capaces de mostrar altos niveles de actividad motriz cuando se enfrentan a una tarea estructurada específica, mientras que en situaciones libres y espontáneas, donde no hay un requerimiento puntual o un nivel de exigencia delimitado, los niveles de actividad pueden ser similares a los de los niños no hiperactivos. Esto hace pensar que la conducta hiperactiva e impulsiva tiende a presentarse sólo en situaciones específicas y de cierta forma manifestarse como una conducta reactiva frente a la anticipación de problemas en el desarrollo de la tarea, dado el condicionamiento del niño a sus Dificultades.

Así mismo, la incapacidad para concentrarse por completo en una actividad, cediendo ante el llamado de estímulos irrelevantes e inapropiados para la situación, es un rasgo conductual frecuente en estos niños, que podría caracterizarse bajo los mismos criterios de aparición que se aplican para la conducta impulsiva (Mercer, 2000).

Autoconcepto Bajo.

El hecho de que un niño con dificultades del aprendizaje, manifieste alteraciones en uno o varios aspectos pertenecientes a algún área académica y de forma consistente en el tiempo, tiende a minar la confianza que tiene el niño en sus propias habilidades.

La afirmación anterior está justificada en investigaciones que afirman que dentro del proceso de aprendizaje, hay una dimensión afectiva y emocional muy importante, que se relaciona con el proceso de atribuir un sentido personal a aquello que se aprende y a la forma en que se aprende (Perry, 1978). En estos términos puede comprenderse que la dimensión cognitiva del aprendizaje no puede establecerse sin su contraparte afectiva y emocional.

Si se da por sentado que los procesos escolares de aprendizaje y enseñanza son procesos integradores, que toman al sujeto desde un punto de vista holístico y global, es adecuado

considerar entonces que además de los factores que definen la capacidad y los recursos cognitivos del alumno, hay otro tipo de factores que se relacionan especialmente con sus capacidades emocionales y que establecen la base para su equilibrio personal.

Uno de estos factores se refiere al autoconcepto, que puede considerarse una de las representaciones básicas dentro del ámbito psicológico personal o construcción de la identidad personal.

El concepto de representación pone de relieve la idea de que los afectos y emociones que se actualizan en los procesos educativos escolares no surgen como respuesta directa a los estímulos presentes, sino que se encuentran claramente mediatizados por las representaciones que profesores y alumnos han elaborado de ellos. Entre estas representaciones destaca sin duda la representación que la persona tiene de sí misma, su autoimagen, su autoconcepto. (Miras, 1994, p. 53).

Uno de los componentes más significativos para el desarrollo de una identidad propia, lo que en el campo de la psicología dinámica se denominaría como construcción del yo, es la imagen que cada persona construye acerca de sí misma, incluyendo su valía personal en relación con las demás personas que le sirven como marco de referencia. Dentro del campo psicoeducativo, esta representación personal tiene un alto valor, ya que los criterios de seguridad con los que una persona evalúe su propio desempeño, asegurarán en cierta medida la fluidez en sus acciones futuras. Los alumnos con Dificultades del Aprendizaje, reconocen un aspecto de su desempeño académico como inadecuado y esta percepción puede verse reforzada a través de los comentarios de tinte negativo con que padres, maestros y compañeros se refieran a ellos. Esta situación configura un autoconcepto “académico” que determina la autopercepción que tenga el alumno acerca de sus características o habilidades para afrontar el aprendizaje en un contexto instruccional. Algunas investigaciones (Marsch, Byrne y Shavelson, 1988), han llegado a postular la existencia de autoconceptos académicos diferenciados en relación con áreas o contenidos concretos de aprendizaje. Para la conceptualización sobre las DA, tendrían especial significado los autoconceptos académicos vinculados especialmente al ámbito de los

contenidos matemáticos y al ámbito de los contenidos lingüísticos. Estos autoconceptos académicos conllevan una dimensión cognitiva y racional de las representaciones que las personas elaboran acerca de sí mismas, pero es innegable el hecho de que no se pueden percibir las propias características de una forma imparcial, ya que al valorar la propia capacidad, los afectos y emociones quedan implicados en esta percepción.

Estas representaciones no sólo se limitan a la percepción acerca del desempeño, también tienen relación con la percepción de la propia imagen corporal (autoimagen) y del amor propio que el sujeto se profesa a sí mismo (autoestima), configurando lo que dentro de la psicología cognitiva se denomina “tríada de autoesquemas” (Riso, 1996). Es lógico pensar, en la vía de las teorías racional-emotivas de la psicología cognitiva, que cuando uno de los autoesquemas se ve alterado, alguno de los otros lo haga de igual manera. Suelen tener entonces un alto nivel de correlación las variaciones en el autoconcepto con los niveles de autoestima. Se parte del supuesto de que adquirir y mantener una autoestima razonablemente positiva es una condición necesaria para el desarrollo psicológico adecuado.

Los niños y niñas que presentan Dificultades del Aprendizaje, tienden en su mayoría (aunque no todos) a ser rechazados o ignorados por sus profesores y compañeros de estudio. Las demás personas tienden a percibirlos como menos cooperadores, menos atentos y menos organizados, así como menos capaces de afrontar nuevas situaciones, socialmente menos aceptables que otros, menos responsables, menos capaces de completar tareas y con menos tacto. Los compañeros de clase de los niños con DA tienden a evaluarlos como personas preocupadas, atemorizadas, infelices y como personas a las que no se les presta mucha atención. (Bryan, 1976; Garret y Crump, 1980). A partir de esta percepción y valoración social que se hace de esta población, tiene mucha lógica el que, sumado al bajo autoconcepto que estos niños desarrollan por el conocimiento y atención que prestan a sus problemas y errores en el proceso de aprendizaje, se sume la percepción

de rechazo social del que son objeto, haciendo que estos niños vean alterado su equilibrio emocional y psicológico.

Una vez que esta creencia acerca de que no tienen el mismo nivel de “capacidad” de otros niños, se ha desarrollado en ellos, el sistema de autorrepresentación se hace estable y si persiste en el tiempo y evoluciona a lo largo de la vida del sujeto, tenderá a influir en su historia personal de éxitos y fracasos; así como en su relación con otras personas y el nivel de aceptación y soporte emocional que éstas le proporcionan, en especial las personas significativas de su entorno, generando un ciclo de retroalimentación negativo. En la medida en que este sistema de autorrepresentación organiza las interpretaciones personales sobre la propia existencia y dirige el comportamiento de la persona, parece lógico suponer que tiene una incidencia notable en la conducta de los alumnos y en el desarrollo de sus procesos educativos escolares. (Miras, 1994).

Siguiendo esta línea explicativa, se puede suponer que la manera concreta en que finalmente termina desarrollándose el proceso de aprendizaje para estos niños, y en especial la dinámica que se acaba produciendo en la interacción del niño con las personas de su entorno escolar y familiar, puede influir y alterar en mayor o menor medida las características de sus representaciones, atribuciones, expectativas e intereses, modificando de este modo el sentido, la motivación y el enfoque de aprendizaje del alumnos (Greene y Millar, 1996). Esto tiene una gran importancia a la hora de considerar los aspectos de intervención y trabajo sobre las DA, ya que para poder contar con que se pongan en pleno funcionamiento los recursos cognitivos del niño, se requiere primero de una base emocional y afectiva que le permita un clima de confianza y seguridad para comenzar a disponer de herramientas que apoyen su proceso de aprendizaje.

Todo esto recuerda que la interacción educativa no es emocionalmente neutra, aunque la mayoría de las propuestas pedagógicas que analizan los procesos de enseñanza y aprendizaje, muchas veces dejen de lado u olviden este factor. Aún persiste en el contexto educativo una suposición arbitraria y prejuiciosa de que el tono emocional de los

participantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje es de carácter positivo o cuando menos neutro. Sin embargo es imposible negar que los seres humanos y en este caso alumnos, maestros y padres experimentan emociones tanto positivas como negativas, de acuerdo con el carácter experiencial de su situación. Lo que algunas veces se pasa por alto es que, cuando la situación se torna problemática o negativa, se ponen en juego las relaciones de poder y es entonces cuando salta a la vista el carácter asimétrico de la relación educativa. En ese caso, los niños con problemas y dificultades tienen que aprender a esconder sus emociones negativas para sobrevivir en el contexto escolar o, aprender a adaptarse y afrontar como mejor se pueda las consecuencias de sus manifestaciones emocionales, que en muchos casos pueden ser desfasadas (Boekaerts, 1996).

Los niños desde edades muy tempranas entienden que la cólera o el enfado del profesor o de sus padres aparecen cuando el fracaso se atribuye a causas controlables y que, por tanto, pueden remediarse en un futuro, mientras que la compasión o la lástima tienden a aparecer ante un fracaso atribuido a causas incontrolables y difícilmente modificables. Las consecuencias de asumir estas atribuciones tienen que ver con el hecho de que, en el primer caso, el alumno experimenta una culpa que es posible reparar y por tanto no tienen por qué generarse sentimientos de evitación frente a nuevas situaciones de aprendizaje, mientras que el sentimiento de vergüenza que puede aparecer en el segundo caso provocaría consecuencias claramente inversas. (Harré y Parrot, 1996, p. 107).

Finalmente puede establecerse que las emociones, sentimientos y afectos no son factores que juegan su papel sólo en la relación interactiva que se da en la escuela, sino que son factores implicados en el mismo proceso de aprendizaje. El alumno carga con el peso no sólo de la ejecución de la actividad cognitiva, sino que también es el responsable de las implicaciones afectivas que conlleva la labor de aprender. Los diferentes costos afectivos que puede llegar a representar este proceso, pueden ser uno de los factores que expliquen por qué en un momento determinado, el alumno estará más o menos dispuesto a asumir

diferentes retos y pérdidas tanto cognitivas como emocionales, lo cual influirá también en su manera de percibir la realidad. (Miras, 1994).

El asunto central es reconocer que este factor emocional puede verse seriamente comprometido en el desarrollo del proceso de aprendizaje en los niños con DA y que para poder obtener una mirada más clara y objetiva acerca de las implicaciones educativas de este factor afectivo, se requiere identificar cuáles son los componentes de este factor emocional que están implicados. Es ésta la perspectiva que, desde el modelo de la Inteligencia Emocional en relación con las Dificultades del Aprendizaje, se quiere establecer en este estudio.

1. 4. 4. VALORACION DIFERENCIAL DE LA COMPETENCIA EMOCIONAL Y SOCIAL EN LOS NIÑOS, LOS PADRES Y LOS MAESTROS.

Si bien está claro que las referencias teóricas acerca de la manifestación e implicación social y emocional que tienen las DA, involucran obviamente la condición y perspectiva del niño o niña con DA, en su calidad de alumno, es cierto también que dentro del marco contextual que rodea a las DA se puede reconocer la influencia que puede llegar a tener la perspectiva de la familia como núcleo de desarrollo formativo social y afectivo, y la escuela como estructura de representación social de los valores generales de la comunidad.

En esta medida, padres y maestros asumen un rol específico en la construcción y desarrollo de la problemática tanto académica como de adaptación social que gira en torno a las dificultades de aprendizaje. Estos roles paterno/materno y docente, expresados en términos de la actitud hacia el niño(a) con DA, vendrán a consolidarse en la misma vía que el propio alumno tiene de sí mismo, o bien a confrontar las valoraciones que éste haga de su propio desempeño académico.

Así, en cuanto a la actitud y valoración que hace el maestro del niño y niña con DA, habrá de tenerse en cuenta que éstos aspectos influenciarán de forma directa las inferencias,

expectativas y evaluaciones que pueda realizar el maestro acerca del aprovechamiento y potencial académico de su alumno. Haciendo que el maestro caracterice al alumno de una forma particular y así, guíe su acción pedagógica hacia él de acuerdo con esas características que le atribuye (Arancibia, Herrera, y Strasser, 1999). De acuerdo con lo anterior, se reconoce que la valoración y evaluación que hace el maestro del alumno con DA, depende en gran cantidad de ocasiones de las diferentes experiencias que haya tenido con el menor, generando que, al asociarse con otros factores (dinámica institucional de la escuela, problemas de autoridad en el aula, toma de control respecto al estilo de enseñanza, entre otros), se pueda ver influenciada la prognosis que hace el maestro de las posibilidades y capacidades actuales y futuras del alumno (Ferdinand, Van der Ende, y Verhulst, 2007).

Esto tiende a repercutir en la consideración realista o no, que hace el maestro acerca de los reportes de logros, déficits académicos y sociales del niño o niña con DA. Indicando así el nivel de reconocimiento que tenga el maestro de ciertos problemas de conducta del alumno, y su perspectiva de abordaje para su solución.

Igual sesgo puede introducirse en la valoración parental hacia el niño o niña con DA. Si bien es cierto que la labor formativa y de acompañamiento escolar debe darse en la díada familia-escuela, la familia como primer núcleo social del niño(a) presta una atención más individual al alumno, satisfaciendo predominantemente las necesidades emocionales de los niños y sirviendo como punto de referencia para éstos (Arancibia y cols., 1999). Esta característica puede igualmente representar una tendencia de los padres a sesgar la valoración que hacen del desempeño y potencial real de su hijo, estableciendo un panorama en el cual bien pueden introducir sobredimensionamientos o subvaloraciones de sus capacidades cognitivas y de adaptación social.

En esta medida, se considera que la variable de percepción y actitud parental es muy importante, asociada con el rendimiento escolar de los niños y niñas, así como con su proceso de adaptación. Estas actitudes y percepciones de los padres, hacia sus hijos con problemas de aprendizaje, tendrán una relación directa con el compromiso que manifiesten

los primeros, enfocados hacia las expectativas de desarrollo académico de los menores; así como de su disposición para brindar apoyo para mejorar el rendimiento de éstos.

Finalmente este aspecto terminará reflejándose en la expectativa y confianza que los padres depositen en sus hijos para considerar y calificar su desempeño académico y su potencial de mejoramiento futuro.

Tal y como se configura este panorama, puede entonces comprenderse que en la relación alumno-padre-maestro bien puede darse una triangulación de percepciones, expectativas y valoraciones que pueden ser consonantes las unas con las otras, o chocar e ir en diferentes vías. Esto tendrá un impacto real en las condiciones de desarrollo de los menores y, para el caso que ocupa a este estudio, en cuanto al desarrollo de los componentes emocionales de la Inteligencia Emocional, una sincronización o disonancia en cuanto a la consideración del potencial del coeficiente emocional de los niños y niñas con DA.

1.4.5 TEORÍA DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

Al hablar de Inteligencia Emocional se hace referencia, en primera instancia, al concepto de Inteligencia. Dentro del modelo de la Inteligencia Emocional (IE), se comprende la inteligencia como una facultad flexible que permite conocer y aplicar el conocimiento en relación con un área concreta, en este caso el conocimiento acerca del aspecto emocional (Goleman, 1996). Así la IE involucra habilidades y destrezas dentro del plano emocional para reconocer manifestaciones fisiológicas e implicaciones personales y sociales en relación con las emociones.

Tradicionalmente el término inteligencia se ha asociado de manera unívoca a la capacidad mental, es decir, a las facultades intelectuales de una persona que pueden ser categorizadas a través del establecimiento de su CI (coeficiente intelectual). Pero más allá de las categorías racionales se encuentra también un factor fundamental para el desarrollo de los

seres humanos, que se entiende como la capacidad de entendimiento del aspecto emocional. La IE puede describirse como una forma de interacción con el mundo, en la cual se tienen en cuenta los sentimientos y se engloban habilidades tales como el control de los impulsos, la autoconciencia, la motivación, el entusiasmo, la perseverancia, la empatía y la agilidad mental, entre otras, que configuran rasgos del carácter como la autodisciplina, la compasión o el altruismo, los cuales son indispensables para la adaptación social. (Goleman, 1996, citado por Gallego, Alonso, Cruz y Lizama, 2000, p. 31).

Existe una relación estrecha entre la inteligencia y la afectividad, dado que, para algunos autores, ambas se constituyen en componentes característicos del desarrollo psicológico. Inteligencia y afectividad, en esa medida, constituyen dos ejes decisivos alrededor de los cuales se configuran las principales estructuras psicológicas (Rojas, 1997).

La inteligencia entonces se configura en términos de capacidad, a partir de la cual la conducta se moldea y adquiere su carácter adaptativo a la realidad, en la medida en que hace frente a diversidad de estímulos provenientes del medio ambiente. Por otro lado, la afectividad tiene relación con la capacidad para dejarse afectar por las circunstancias externas, generando cambios internos que se manifiestan a través de los sentimientos, las emociones, las pasiones y las motivaciones. (Rojas, 1997). El puente que uniría a ambas, estructura la posibilidad de comprender en una forma lógica la diversidad de elementos que se conjugan en la realidad. Así, a través de la inteligencia enmarcada en lo afectivo, el sujeto es capaz de comprender la realidad y por tanto, aprender de la experiencia; desarrollando la habilidad para explotar su potencial e incrementar su capacidad de adaptación, así como la destreza para comprender el texto y el contexto de lo que lo rodea (Gallego y cols. 2000).

Una postura coherente con el enfoque anterior, plantea entonces la inteligencia desde un aspecto analítico, un aspecto creativo y un aspecto práctico. Las habilidades analíticas aplicadas a la inteligencia permitirían al sujeto los juicios críticos y analíticos sobre la realidad, que luego intervendrían la habilidad creativa, estableciendo la capacidad de

descubrir, inventar, imaginar y suponer. Lo anterior tendría una manifestación física al momento de intervenir el componente práctico que aprovecharía sus recursos con el fin de llevar a cabo las aplicaciones y acciones más convenientes con el fin de ejecutar una conducta adaptativa y exitosa (Sternberg, 1997).

Esta posibilidad de comprender la inteligencia no sólo desde una perspectiva puramente intelectual, sino también pragmática mediada por el contenido contextual-cultural es una de las mayores dificultades que se presentan al momento de evaluar la inteligencia desde un enfoque psicométrico, pues muchas de las pruebas establecidas para valorar la inteligencia como capacidad o facultad (pruebas del tipo Binet y Weschler), son insuficientes a la hora de adecuar algunas tareas en función de los formatos representacionales que poseen una relación estrecha con los contenidos que se aprenden en la escuela. (Silva Moreno, 1995).

Si bien la evaluación psicométrica clásica de la inteligencia a través de pruebas como las escalas de Weschler tiene valor en la medida en que, al arrojar un cociente intelectual global permite hacer una predicción del desarrollo en cuanto al rendimiento escolar, quizá una de las mayores dificultades que se presentan en el contexto de la evaluación psicopedagógica es que este tipo de pruebas, que son ampliamente utilizadas en el contexto escolar y clínico, pueden llegar a pasar por alto aspectos más amplios de lo que se considera la inteligencia y que tendrían relación con aspectos más adaptativos de la organización de los procesos cognitivos, en función de los cambios evolutivos presentados en la infancia y la adolescencia. (Horn y Hofer, 1992).

Esto entra en consonancia con los modelos de conceptualización de la inteligencia, que toman en consideración el aspecto pragmático y contextual de la misma, tales como el de Cattell (1963) con su teoría de la inteligencia fluida e inteligencia cristalizada y el de Sternberg (1985), con los factores componenciales, contextuales y experienciales.

Cattell explica la inteligencia desde los componentes fluido y cristalizado, como el enlace entre el conocimiento del mundo que es producto de la experiencia de aprendizaje

(inteligencia cristalizada) y el funcionamiento intelectual que permite razonar, crear conceptos y establecer relaciones (inteligencia fluida). Ambos tipos de inteligencia, estarían asociadas en todas las operaciones mentales del sujeto.

De otro lado, los tres componentes de la inteligencia de Sternberg se asocian con lo analítico (componencial), con lo creativo que permite hacer elaboraciones y enlaces no formalizados en el aprendizaje (experiencial), y lo que aprendemos acerca de cómo manipular el entorno y el conjunto de acciones personales y sociales que exigen el logro de una meta (contextual).

Vista de esta forma la inteligencia, sugiere más la relación de diferentes capacidades independientes pero asociadas entre sí, que podrían abarcar elementos o factores lo suficientemente amplios como para representar un concepto de inteligencia integral, en el que cada factor, por separado, abarcaría habilidades importantes que desde el punto de vista evolutivo, neuropsicológico y de rendimiento y aprovechamiento escolar, predecirían mejor el proceso de aprendizaje. Por esta razón, es que puede considerarse más apropiado hablar de *inteligencias específicas*, que de una sola inteligencia.

Así, la medición de las capacidades individuales se torna múltiple y de igual forma su desarrollo en términos de potenciación de habilidades y destrezas particulares para cada tipo de inteligencia específica. De esta forma, pueden establecerse aspectos de la inteligencia que son tan relevantes dentro, como fuera del proceso formal de escolarización; haciendo que la inteligencia asociada a componentes más pragmáticos, contextuales y experienciales tengan mucho más que ver con los logros escolares y la posibilidad de adaptarse o dar forma al medio ambiente.

Con esta consideración, cada sujeto puede hacerse entonces particularmente sensible a los cambios de su medio. Por lo que, en los términos de la inteligencia, el sujeto no debe enfrentarse a problemas de cantidad de estímulos para abordar, sino de equilibrio, referido al conocimiento acerca del cuándo y cómo usar las habilidades con las que cuenta.

Es este punto específico el que el contexto educativo muchas veces deja de lado, ya que en la concepción tradicional de escuela, se tiende a premiar habilidades que no guardan relación con exigencias que acercan más al sujeto a las condiciones de la vida cotidiana. (Vallés y Vallés, 2000).

Al considerar las implicaciones de la inteligencia en la vida cotidiana, se tiene entonces que el rendimiento personal procedente de la inteligencia “racional” no se correlaciona directamente con las características de manejo emocional que se derivan de la Inteligencia Emocional. Autores como Daniel Goleman (1996) y Claude Steiner (1997) han mencionado diversidad de investigaciones sobre la perspectiva de éxito o fracaso personal basada en la correlación de ambos tipos de inteligencia y la conclusión a la que han llegado es que un CI (coeficiente intelectual) elevado no asegura el éxito rotundo de una persona en el campo laboral, académico, social o afectivo, dado que en estas situaciones se ponen en juego factores que van más allá de la simple capacidad de análisis racional y que tocan más con las habilidades en el control emocional dentro lo que a grandes rasgos se le denomina “relaciones humanas”. Por el contrario, un CI bajo tiene la posibilidad de ser un indicador predictivo de la baja capacidad para poner en práctica las habilidades sociales y desarrollar procesos de regulación emocional adecuados.

Es bastante común el que las personas perciban la adecuada y abierta expresión emocional como un problema u obstáculo, pues culturalmente se premia la frialdad; se elogia el enfrentar las situaciones conflictivas con “cabeza fría” por asociar esta actitud con agilidad y eficiencia, cuando muchas veces esa “frialdad racional” corresponde más bien a un analfabetismo emocional. Al hablar de inteligencia emocional y de la diferenciación con la inteligencia racional, es preciso señalar que, desarrollar un buen nivel de inteligencia emocional, procura potenciar la capacidad para utilizar todas las demás habilidades mentales y así complementar el desempeño práctico. Es por esta razón que la Inteligencia Emocional es una aptitud superior, una capacidad que influye en las demás habilidades, facilitándolas o interfiriéndolas. (Goleman, 1999).

Una parte del comportamiento humano está mediada por el trazo que sobre éste realizan las emociones. Desconocer este hecho y la posibilidad de que al igual que la inteligencia “racional”, cada persona tenga mayor o menor habilidad en el desarrollo de la Inteligencia Emocional, lleva a perder la oportunidad de profundizar en la comprensión de los procesos que rigen las relaciones interpersonales, para su mejoramiento.

La Inteligencia Emocional se constituye como la integración de una serie de habilidades para el control, manejo y expresión de las emociones. Estas habilidades tienen influencia tanto en el ámbito personal, como en el social y van desde la capacidad para motivarse y persistir ante una tarea determinada incluso haciendo frente a las decepciones, pasando por la capacidad para el control de los impulsos, la paciencia y aplazamiento de gratificaciones a cambio de recompensas mayores, la regulación de los estados de ánimo, hasta la habilidad para impedir que las explosiones emocionales disminuyan la capacidad para pensar y tomar decisiones que afectan las relaciones interpersonales. (Goleman, 1999).

Para la teoría de la Inteligencia Emocional las relaciones del sujeto consigo mismo y con los demás, basadas en los juicios representacionales son fundamentales, ya que en última instancia, se estarán remitiendo al desempeño del sujeto en el contexto intrapersonal e interpersonal, que están a su vez inmersos dentro del orden cultural-social; y mientras más complejo es el sistema social, más esencial resulta la flexibilidad representacional. (Goleman, 1996).

Hay una serie de autores que se destacaron a lo largo del siglo XX por sus trabajos en relación con la inteligencia; a saber, Spearman en 1904, Binet en 1916, Weschler en 1949 y Cattell en 1970 (citados por Feldman, 1999). Sin embargo para el desarrollo del concepto de Inteligencia Emocional, tuvo gran importancia el aporte de Howard Gardner, quien al introducir el concepto de inteligencias múltiples, estableció la referencia a la distribución en diferentes áreas, de los talentos y capacidades de las personas, tomando en cuenta no sólo la capacidad racional y lógica, sino otros tipos de aptitudes, incluyendo aquellas que

permiten un adecuado manejo de los aspectos interpersonales e intrapersonales.(Gardner, 1998).

Fue precisamente a partir de los trabajos de Gardner y de su modelo multifactorial de la inteligencia, que se retomaron particularmente los tipos de inteligencia interpersonal e intrapersonal para desarrollar un nuevo concepto denominado **Inteligencia Emocional (IE)** (Gardner, 1998).

El término Inteligencia Emocional, aparece referenciado por primera vez en 1990, en un artículo escrito por Peter Salovey y John Mayer en donde definen la IE como “*la capacidad de controlar y regular los sentimientos de uno mismo y de los demás, y utilizarlos como guía del pensamiento y la acción*” (Shapiro, 1997). Solo hasta 1995 se difunde el concepto de Inteligencia Emocional (I.E.) cuando Daniel Goleman (periodista y psicólogo americano) publica su libro *Inteligencia Emocional*.

Este libro tuvo alta receptividad y permitió que el concepto de la IE se popularizara y de esta manera la tesis central que indica que la inteligencia tradicional, racional, lógica y calculada no es suficiente para asegurar el éxito de las personas, se hizo reconocida a nivel mundial y en diferentes ámbitos académicos.

Los principios básicos de la IE establecen que hay una serie de aspectos más allá de lo cognitivo e intelectual y que están del lado de lo emocional y lo social para poder comprender de manera más adecuada el desarrollo personal de los individuos. (Goleman, 1997).

Las capacidades que se cuentan dentro de la Inteligencia Emocional pueden concentrarse en cinco grandes factores a saber, el autoconocimiento, autodominio, motivación emocional, empatía y habilidades sociales y de comunicación; sin embargo estos cinco factores pueden también reconducirse a otros más que, igualmente, ayuden a la comprensión más clara y detallada de la sistemática red emocional que tejemos los seres humanos.

El nivel en el que se encuentran las “competencias” o “cualidades” emocionales no es el mismo en todas las personas. Hay quienes poseen un buen control de sus propias emociones, pero son incapaces de interpretar las de los demás, y al contrario, hay personas que logran con facilidad ponerse en el lugar de los demás, pero son incapaces de responder por sus propios estados emocionales en momentos de turbación o confusión.

Lo más importante que existe en relación con el modelo de la Inteligencia Emocional, es que considera que estas “lagunas” o bloqueos emocionales, que pueden ser frecuentes en las personas, pueden remediarse e, incluso, mejorarse con esfuerzo y con la adquisición de unos hábitos y reacciones emocionales adecuados. Es por esta razón que, al trasladar el desarrollo de la IE al campo educativo, se obtiene que el compromiso de cualquier maestro debiera centrarse en potenciar los recursos y habilidades de niños, jóvenes y adultos, facilitando y guiando su desarrollo emocional para lograr su inserción en los diferentes escenarios a los que se ven enfrentados. En este sentido, la labor educativa se debe entender en un sentido amplio, es decir, en potenciar las habilidades, actitudes y destrezas intelectuales y emocionales.

El nivel de competencia emocional de cada individuo, depende de los recursos personales y sociales con los que ha contado a lo largo de su desarrollo, para afrontar las dificultades y obstáculos que se le presentan. La vulnerabilidad a las situaciones y acontecimientos críticos está ligada a que sean o no competentes emocionalmente para afrontar de un modo efectivo las demandas y dificultades, para amortiguar el impacto de las adversidades y para tener mayor control sobre las emociones que afectan su vida. (Gallego y cols. 2000, p. 46).

No son pocas las ocasiones en las que los maestros se encuentran con situaciones de sus alumnos en las que se ponen en juego una serie de estrategias, que en algunos casos son desadaptativas a los fines del desarrollo integral de los sujetos, pero que para ellos se convierten en la única opción de respuesta que conocen, sea adecuada o no, para afrontar los problemas. Algunas de estas estrategias suelen manifestarse en acciones como, “afrontamiento inefectivo de los problemas, patrones actitudinales y conductuales poco apropiados, dificultades para mantener relaciones interpersonales, dificultades para lograr

el equilibrio emocional personal, existencia de estigmas y etiquetas sociales, búsqueda de gratificaciones inmediatas y dificultades para demorarlas y saber esperar” (Gallego y cols., 2000).

La responsabilidad de los maestros y en general de los adultos, hacia los niños y jóvenes en proceso de formación, está en procurar la adecuada adquisición y desarrollo de estas habilidades emocionales. Pero para ello, es indispensable que los adultos ya las posean, a fin de que las reconozcan y potencien en los niños. Por esta razón un maestro debería tener conciencia de sus propias emociones y de los procesos emocionales que son típicos en él, para que pueda reaccionar y actuar en consecuencia con sus emociones y con las situaciones, de manera que fortalezca el entorno educativo. Dada la exigente labor que implica el ser maestro, sería pertinente de igual manera que el maestro tuviese la capacidad de controlar sus emociones para afrontar de modo eficaz los acontecimientos y situaciones, a veces críticas, de la tarea educativa y así disminuir los factores de riesgo ocupacional que son tan propios a este gremio, y que suelen representarse en trastornos producidos por el estrés y la ansiedad. Un maestro con un adecuado nivel de Inteligencia Emocional, suele ser capaz de motivarse a sí mismo y superar los numerosos retos que plantea la profesión de educar a otras personas. Así mismo, la capacidad de empatizar con alumnos, padres, colegas y otros miembros de la comunidad educativa se convierte casi en requisito indispensable del perfil del educador. En general, tener las habilidades sociales necesarias para crear y mantener relaciones con alumnos, padres y colegas y poder reconocer y dar respuesta adecuada a los conflictos que pueden presentarse en el aula, así como para encontrar la vía de comunicación más adecuada en cada situación, hace parte de las grandes habilidades humanas que determinan la labor docente. Por esta razón es que dentro de los fines de estudio de la evaluación de las habilidades emocionales de los niños, es pertinente plantear un programa de formación docente en este campo, de manera que la vía de estructuración del componente afectivo y emocional, en el campo educativo, sea de doble vía; tal cual se plantea para esta investigación.

1.4.6 COMPONENTES DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL.

Aunque la teoría de la Inteligencia Emocional es relativamente reciente, su influencia en el campo del desarrollo humano ha ido tomando auge con gran rapidez, dadas las fuertes implicaciones que tiene para el cambio psicológico y comportamental, lo cual ha hecho que su aplicación se salga del espacio netamente clínico y se inserte, con éxito, en otros espacios como son las relaciones laborales, los sistemas de administración de recursos humanos y la educación, entre otros.

Si bien las justificaciones e implicaciones para la adopción del modelo, en cada uno de estos espacios, tiende a ser diferente de acuerdo con los objetivos de su implementación, lo cierto es que en todos, los componentes a los que se hace referencia son siempre los mismos cinco, que desde el inicio se han contemplado como soporte de la Inteligencia Emocional. Estos cinco grandes componentes de la IE son:

- El *autoconocimiento o conciencia de uno mismo* parte en el sentido de procurar una atención progresiva a los propios estados internos. Este conocimiento autorreflexivo posibilita que la mente observe, investigue y reconozca su propia experiencia, incluida la emocional, en un acto que para efectos análogos podría equipararse con la metacognición.

La base de todo proceso de control emocional está en este autoconocimiento pues es el punto de partida para abrir el camino hacia la armonía emocional. La conciencia de las emociones es la competencia fundamental sobre la que se construyen las demás, como el autocontrol emocional por ejemplo.

Puede discutirse acerca de la naturaleza y la finalidad de las emociones, lo que no se puede discutir es el hecho de que las emociones existen y nos afectan. Cuando se desconoce este panorama emocional se tiende a cerrar un ciclo indefinido que, cuando es disfuncional, produce una serie de fracasos en los acercamientos sociales.

El poder de transformación personal se sustenta básicamente en ese conocimiento. (Goleman, 1996).

- El **autodominio** o **autocontrol** hace referencia por su parte a la capacidad para soportar la activación emocional a la que se ve enfrentada una persona, en función de “manejar” la emoción más que “ser esclavo” de ella.

El objetivo es el equilibrio, no la supresión emocional, pues cada emoción tiene un valor y un significado importante. Se trata entonces de poder experimentar una emoción de manera adecuada, consecuente y coherentemente con las circunstancias en que se contextualiza. La finalidad es mantener bajo control las emociones que puedan ser perturbadoras de manera que se tienda hacia el bienestar emocional. (Goleman, 1996).

Los extremos emocionales generan alteraciones a la estabilidad, por tanto lo que se pretende entonces es saber responder a las manifestaciones de cada emoción, para así generar un equilibrio.

No se trata de no sentir ninguno o sólo un tipo de emoción, la idea es poder equilibrarlas todas en proporción con las necesidades personales.

El control del impulso es la raíz de todo autocontrol emocional pues se relaciona con la capacidad para postergar el impulso y la satisfacción emocional a cambio de obtener un beneficio mayor. De esta manera, detener la acción en el momento justo y de la manera adecuada, implica el ajuste certero del autodominio, mientras transforme la respuesta emocional. El control de los impulsos genera como consecuencia general, una mayor competencia en el plano social, pues permite incrementar la eficacia, aumentar la confianza en sí mismo y enfrentar con mayor capacidad las frustraciones de la vida. (Shapiro, 1997).

- El papel que ejerce la **automotivación emocional** como habilidad consiste en generar estados continuos de activación y “empuje” que ayude al rendimiento y a la percepción de éxito o fracaso.

El avasallamiento fisiológico y psicológico que generan ciertas emociones puede estar determinado por los dos factores anteriores (autoconocimiento y autodominio) y en aquellas ocasiones en que su actuación fracase puede presentarse lo que podría denominarse como “inhibición”. Piénsese por ejemplo, aquellas ocasiones en que estados de ansiedad profundos generan un bloqueo mental ante un examen debido a la retroalimentación negativa de la perspectiva de fracaso que centra la atención en la preocupación misma más que en el objetivo fundamental de la realización de la tarea asignada. En este caso la motivación emocional actúa como un potente arrastre de carácter ético dentro de un marco referencial cultural con respecto al trabajo, que se traduce en mayor motivación, celo y persistencia: que se vislumbra como una ventaja emocional.

Este factor ayuda a sostener la persistencia en una actividad, manteniendo el control emocional que entorpece o favorece la capacidad para pensar y planificar cómo llevar a cabo el entrenamiento con respecto a una meta determinada. (Goleman, 1996).

- La autoconciencia emocional está estrechamente ligada a la *empatía*, pues cuando ésta última se desarrolla, las emociones de los demás resuenan en cada uno de nosotros. Se puede sentir cuáles son los sentimientos de otra persona, cuán fuertes son y qué cosas los provocan.

La empatía es la habilidad de “sentir con los demás”, de experimentar, sintonizarse con las emociones de los demás como si fueran propias. A su vez, la empatía está estrechamente relacionada con las capacidades de comunicación (tolerancia, respeto, y apertura) para saber escuchar y reconocer las necesidades y estados emocionales ajenos y permitir expresar adecuadamente los propios.

La empatía se construye sobre el autoconocimiento; cuanto más abierto se está a reconocer las propias emociones, se es más hábil para interpretar las de los demás.

El autogobierno no sólo provee la capacidad de regularse a sí mismo, genera también el saber y las demás herramientas de control emocional con las que se puede hacer frente al contacto interpersonal. Las respuestas emocionales de otros son el motor de un ciclo en el

cual se gesta igualmente una respuesta emocional propia. Cuando alguno de los canales se encuentra mal sintonizado (especialmente el de la empatía) la posibilidad de obtener información clara y útil para responder socialmente se ve afectada. (Goleman, 1996).

La empatía está íntimamente relacionada con las habilidades sociales y la habilidad comunicativa, pues las más de las veces la información empática fluye a través de canales de carácter no verbal.

La clave para intuir los sentimientos de otra persona está en la habilidad para interpretar ese tipo de señales no verbales: la postura, la expresión facial, el tono de la voz, los ademanes, y ese tipo de información corporal.

Así como las habilidades y destrezas intelectuales se manifiestan principalmente a través del lenguaje estructurado, las habilidades de expresión emocional lo hacen a través de señales no verbales. Poder reconocer estas señales para encontrar el verdadero significado emocional de las situaciones, aún cuando las palabras explícitas contradigan el mensaje no verbal, es lo que se resume como empatía. Se trata de descubrir y sintonizarse con la verdad emocional, observando la forma en que se dice algo, más que a través de aquello que se dice.

- Un último factor determinante para la inteligencia emocional son las **habilidades sociales y de comunicación**. Pues representan el escalón último hacia la socialización de las habilidades emocionales.

La inteligencia emocional no sólo tiene valor por su utilidad personal, más aún porque se constituye en un proceso emergente que proporciona valía y sentido a las relaciones interpersonales.

La comunicación representa la capacidad para establecer un canal adecuado en donde el mensaje emocional llegue en forma correcta y sea percibido por la otra persona de manera que surta efecto.

La comunicación según lo que se ha venido describiendo, tiene entonces dos formas de establecerse: a través de lo verbal y a través de lo no verbal (o corporal).

Esta capacidad comunicativa es altamente compleja pues involucra no sólo la forma en la que se expresan los mensajes, sino también la intuición del momento adecuado para hacerlo. En síntesis, reúne las habilidades de percibir el cómo y el cuándo de una manifestación emocional. (Goleman, 1996).

Las habilidades de comunicación, unidas en esfuerzo a la empatía, crean el marco con el cual una persona puede expresar realmente lo que siente, de una manera clara, precisa y sincera, de modo tal que consiga su objetivo, y es poder recibir a su vez de la persona a quien envía su mensaje, una respuesta igualmente verdadera y precisa.

Cuando las habilidades comunicativas fallan por la emisión infructuosa de un mensaje emocional, surge en la otra persona un efecto de desconcierto y desconfianza pues ésta recibe dos mensajes contradictorios, valorados por la intuición.

Este aspecto relacionado con lo intuitivo es importante dentro de la inteligencia emocional, aunque por efectos de la vulgarización del término su significado haya perdido valor. Las señales no verbales envían un mensaje claro al sistema perceptivo de la persona, y estas señales son canalizadas por el sistema límbico aún antes de que la corteza cerebral pueda estructurar una elaboración consciente del mensaje recibido. De ese modo, cuando las palabras no concuerdan con los gestos manifestados dentro de un mensaje emocional, la paradoja informacional genera el desconcierto. Un mensaje verbal sincero y coherente con el no verbal, convalida la intuición emocional. (Vallés y Vallés, 2000).

Relacionada con la capacidad para comunicar adecuadamente un mensaje emocional, está la sustentación que Steiner (1997) hace de una estrategia denominada “afirmación de acciones/sentimientos”. Esta estrategia se emplea como método para explorar la conexión

entre acciones y sentimientos, en la cual una oración simple describe las emociones percibidas como resultado de la acción de otra persona, a la manera de “cuando tú (acción), yo sentí (emoción)”. Una afirmación de acción/sentimiento establece la relación de una acción de una persona y el resultado emocional que produjo en otra; así evita que se cargue el mensaje con reproches y justificaciones que logran poner a la defensiva y desviar el objetivo informacional original.

Cuanto más hábil se es socialmente, mejor se controlan las señales que se emiten a los demás.

Relacionados con los anteriores factores básicos descritos, se encuentran otros que especifican aún más aspectos cruciales para la comprensión de la inteligencia emocional. Estos factores son la *Tolerancia a la frustración*, que relacionada con el autodominio, se refiere a la capacidad para aceptar y manejar situaciones de fracaso o pérdida, contraria a la actitud de reaccionar frente a las mismas.

El *hipocontrol emocional* también hace referencia a la forma en que se manejan y regulan las emociones, basado en el criterio de autodominio.

La *adaptabilidad* es un concepto que sitúa a la persona en el campo del aprendizaje y ajuste de estrategias emocionales para hacer frente a situaciones nuevas.

La *expresión emocional* hace referencia a las habilidades empáticas y comunicativas en donde el carácter de la información y la forma de transmitirse a otra persona, determinan la funcionalidad o no de la habilidad.

La *tolerancia a la frustración* involucra aspectos como el poder buscar una estrategia adecuada para enfrentar situaciones frustrantes o que se perciban como insoportables o incómodas, generando una respuesta adaptativa que no involucre la tiranía o la arbitrariedad emocional.

La *alexitimia* está directamente relacionada con el autoconocimiento emocional o la conciencia de uno mismo, pues se refiere a la incapacidad para reconocer emociones

propias y por ende saber expresarlas. La palabra alexitimia (a: carencia, lexis: palabra y thymos: emoción) remite a una incapacidad para reconocer y describir emociones propias y ajenas, manteniendo un límite incluso en el vocabulario emocional para expresarlas.

La *flexibilidad*, directamente enlazada con la empatía, sitúa la capacidad para introducir en el propio campo de comprensión emocional un elemento de visión interpersonal (“situarse en el lugar del otro”) dentro del procesamiento y comprensión de la situación.

Todos los factores anteriormente descritos se involucran unos con otros; hacen parte integral y simultánea de la red emocional y no pueden tomarse como elementos aislados pues es su interacción la que genera la riqueza del campo (Goleman, 1996).

1.4.7 ALTERACIONES FRECUENTES DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LA NIÑEZ

Si bien el presente estudio no está enfocado al diagnóstico de alteraciones emocionales en los niños y niñas con DA, sino a la descripción de componentes emocionales asociados con la Inteligencia Emocional contrastados a partir de la identificación de niños y niñas con y sin DA, es válido resaltar el hecho de que la literatura centrada en el tema de la Inteligencia Emocional aplicada al campo educativo, reconoce que a partir de la manifestación de estos componentes emocionales (autoconocimiento, autocontrol, automotivación, empatía y habilidades sociales y de comunicación), pueden configurarse alteraciones o problemas más complejos que pueden comprometer la parte emocional y la conducta social de los menores.

De esta forma, algunos autores (Shapiro, 1997, Gallego y cols, 2000; Vallés y Vallés, 2000) han llegado a la conclusión de que los comportamientos recurrentes de los niños se transforman en hábitos, que aplicados al campo emocional, social y afectivo, se repiten una y otra vez a lo largo de toda la infancia y la pubertad. De esta manera, van modelando

algunas asociaciones de aprendizaje; de forma que la infancia constituye una oportunidad crucial para delimitar las tendencias emocionales.

La experiencia intensa de algunas emociones negativas y frecuentes, desencadenadas en las situaciones de la vida cotidiana, pueden llegar a afectar de manera significativa la capacidad de interacción, afrontamiento de conflictos, convivencia y socialización, en los niños. En algunos casos, *se ve comprometida incluso la capacidad de adaptación, dependiendo del grado de alteración emocional que se sufra en virtud de determinadas variables sociales y ambientales* (Siegman, 1994, citado por Vallés y Vallés, 2000, p. 72).

De acuerdo con la clasificación de situaciones o estresores que afectan el equilibrio emocional, puede también determinarse el nivel de alteración emocional y su impacto psicológico en el desarrollo.

Según Vallés y Vallés (2000), las situaciones generadoras de impacto emocional pueden clasificarse de la siguiente manera:

- situaciones altamente traumáticas (incluyen situaciones cuyo control no depende del sujeto y cuya ocurrencia lo convierte en víctima pasiva, p.ej., desastres naturales).
- Sucesos vitales mayores (se identifican como sucesos biológicos inevitables que afectan la integridad familiar. P. ej., muertes, accidentes o enfermedades graves de familiares).
- Estresores ambientales (tales como el exceso de trabajo, conflictos personales, laborales, académicos, entre otros.)
- Contratiempos cotidianos (referidos a pequeños problemas sin demasiada importancia que tienen lugar en la vida cotidiana, pero que sin embargo, dan lugar a frustraciones y producen estados de ánimo que deterioran el normal desarrollo de las actividades habituales).

Dada esta clasificación, podría arriesgarse la hipótesis de que una categoría adicional a las anteriores, la constituirían “Alteraciones o condiciones psicológicas agudas o crónicas”, que, sin ser situaciones externas, se convierten en foco de un sinnúmero de alteraciones

emocionales, que incluyen cambios de ánimo y de conducta; y dentro de las cuales podría incluirse la presencia de Dificultades del Aprendizaje.

De acuerdo con el tipo e intensidad de las situaciones que esté afectando al sujeto, se establecen distintos niveles de impacto y alteración emocional y psicológica (Vallés y Vallés, 2000). El primero está referido a la *inconsciencia de las sensaciones*, lo cual consiste en no tener o no haber desarrollado la capacidad de tomar conciencia de las sensaciones, o de alguna de ellas. Se considera un nivel de impacto muy profundo y poco frecuente.

Un segundo nivel lo constituye la *inconsciencia de las emociones*, que consiste en “no sentir”, actuar “fríamente” sin emocionarse ni positiva ni negativamente. Es probable que se deba a aprendizajes restrictivos o a experiencias traumáticas.

La *inconsciencia de algunas emociones*, consiste en no experimentar alguna de las emociones básicas. Así mismo, la *inexpresividad emocional*, se constituye como la situación en la cual el sujeto no expresa las emociones o alguna de ellas, a pesar de que tenga conciencia de las mismas.

El *fingimiento emocional*, se caracteriza por expresar emociones que no se están sintiendo realmente.

El *descontrol emocional*, manifiesta una desproporción o inadecuación en las respuestas emocionales que se emiten, en relación con la situación que las genera. Generalmente el descontrol emocional se manifiesta bajo alguna de las siguientes formas: a) sentimientos de tristeza, culpa y otros estados de ánimo., b) fobias permanentes, c) reacciones inadecuadas, d) descontrol de estados de ánimo positivos (euforia).

La *fijación a un estado emocional*, consiste en recordar de manera persistente alguna emoción previa o anterior y quedarse fijado en ella, de manera continuada.

Finalmente, la *manipulación de sentimientos*, consiste en inducir estados de ánimo “artificiales” con el objeto de recibir algún tipo de ganancia o beneficio secundario.

Hay que recordar, que al aplicar las teorías y conocimientos acerca de las respuestas emocionales típicas en los seres humanos, por lo general, se alude a las respuestas “adultas”, y en muchas ocasiones se desconoce que la manifestación conductual de los estados emocionales en los niños puede llegar a ser paradójica. Es decir, que los niños no reaccionan igual que los adultos, cuando se ven enfrentados a las mismas situaciones. La lógica del pensamiento indica que ante una situación negativa, las emociones manifestadas serán de tinte negativo, como la tristeza. Sin embargo, en los niños, con cierta frecuencia, la manifestación de estados emocionales de agobio, tristeza y depresión se manifiestan a través de conductas hiperactivas e hiperreactivas, como excesiva inquietud motora, actos de maldad deliberada sobre otros, y otras conductas paradójicas y no esperadas.

Conocer estas manifestaciones emocionales del niño o niña dentro del aula y poder reflexionar acerca de ellas con los alumnos en los espacios de discusión, le permite al maestro fortalecer el proceso de formación personal del alumno. El reconocimiento de los componentes de la Inteligencia Emocional (autoconocimiento, autocontrol, automotivación, empatía y habilidades sociales y de comunicación) favorece no sólo la posibilidad de que el alumno tome conciencia de sus estados internos emocionales y cognitivos, sino que se autoregule en función de hábitos y normas de convivencia que plantean grandes requerimientos de adaptación social y ciudadana. De hecho este aspecto de autorregulación es fundamental para lo que, dentro del contexto de la escuela y del aula de clase, se considera vital como lo es la disciplina.

En términos pedagógicos esto implica todo un proceso de desarrollo y transformación de las representaciones que los niños y niñas van estableciendo acerca de sí mismos y de los demás; además de que favorece el reconocimiento del potencial personal enfocado, como ya se dijo, no sólo a la parte de interacción social y adaptación escolar, sino a la capacidad de modulación del propio rendimiento en términos académicos.

Por esta razón, es que se considera de gran importancia conocer el mecanismo de operación emocional en situaciones en donde caben diversas posibilidades de respuesta; tal cual lo plantea la situación de presencia de las Dificultades del Aprendizaje.

Con esta investigación, lo que se busca es establecer un enlace teórico-práctico, que permita a la comunidad, identificar las fortalezas y debilidades en el aspecto emocional, de los niños y niñas que se ven enfrentados a alteraciones en sus procesos normales de aprendizaje.

1.5 HIPÓTESIS

1.5.1 HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN

1. Hay diferencias significativas en las puntuaciones obtenidas en los componentes de la Inteligencia Emocional entre el grupo de niños y niñas que presentan Dificultades de Aprendizaje y el grupo de niños y niñas que no presentan Dificultades del Aprendizaje.
2. Hay diferencias significativas en las puntuaciones obtenidas en cada componente de la Inteligencia Emocional, entre los grupos de niños y niñas que presentan Dificultades del Aprendizaje y que no presentan Dificultades de Aprendizaje, de acuerdo con el sexo.
3. Hay diferencias significativas en las puntuaciones obtenidas en cada componente de la Inteligencia Emocional, entre los grupos de niños y niñas que presentan Dificultades del Aprendizaje y que no presentan Dificultades de Aprendizaje, de acuerdo con la edad.
4. Hay diferencias significativas entre la percepción respecto al desempeño de los componentes de la Inteligencia Emocional de los niños y niñas con y sin Dificultades de Aprendizaje, que tienen los mismos niños, sus padres y maestros.

1.5.2 HIPÓTESIS NULAS

1. No hay diferencias significativas en las puntuaciones obtenidas en los componentes de la Inteligencia Emocional entre el grupo de niños y niñas que presentan Dificultades de Aprendizaje y el grupo de niños y niñas que no presentan Dificultades del Aprendizaje.
2. No hay diferencias significativas en las puntuaciones obtenidas en cada componente de la Inteligencia Emocional, entre los grupos de niños y niñas que presentan Dificultades del Aprendizaje y que no presentan Dificultades de Aprendizaje, de acuerdo con el sexo.
3. No hay diferencias significativas en las puntuaciones obtenidas en cada componente de la Inteligencia Emocional, entre los grupos de niños y niñas que presentan Dificultades del Aprendizaje y que no presentan Dificultades de Aprendizaje, de acuerdo con la edad.
4. No hay diferencias significativas entre la percepción respecto al desempeño de los componentes de la Inteligencia Emocional de los niños y niñas con y sin Dificultades de Aprendizaje, que tienen los mismos niños, sus padres y maestros.

1.6 OBJETIVOS

1.6.1 OBJETIVO GENERAL

- Analizar los componentes de la Inteligencia Emocional en niños y niñas con Dificultades de Aprendizaje y sin Dificultades de Aprendizaje, entre 8 y 11 años de edad, de Instituciones Educativas Oficiales de las comunas 1, 2, 3, y 7 de Medellín.

1.6.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Establecer las diferencias significativas en las puntuaciones obtenidas en los componentes de la Inteligencia Emocional entre niños y niñas que presentan Dificultades de Aprendizaje y niños y niñas que no presentan Dificultades del Aprendizaje.
- Establecer las diferencias significativas en las puntuaciones obtenidas en cada componente de la Inteligencia Emocional, en niños y niñas con Dificultades de Aprendizaje y sin Dificultades de Aprendizaje, de acuerdo con el sexo y la edad.
- Contrastar la percepción respecto al desempeño en los componentes de la Inteligencia Emocional de los niños y niñas con Dificultades de Aprendizaje y sin Dificultades de Aprendizaje, que tienen los mismos niños, sus padres y maestros.

1.6.3 OBJETIVO DE ACCIÓN

- Diseñar una propuesta psicopedagógica de formación a maestros y maestras, para la evaluación y desarrollo de los componentes de la Inteligencia Emocional en niños y niñas con Dificultades de Aprendizaje.

2. DISEÑO METODOLÓGICO

2.1 ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN

Cuantitativo

2.2 TIPO DE INVESTIGACIÓN

Esta investigación propuso un nivel **descriptivo**, en la medida en que a partir de los puntajes obtenidos en los componentes de la Inteligencia Emocional, valorados a través de la Escala EDIEN diseñada para esta investigación (ver apartado de Instrumentos), se estableció la manifestación de cada uno de estos componentes en los niños y niñas con Dificultades de Aprendizaje.

Al realizar comparaciones entre el grupo de niños y niñas con Dificultades de Aprendizaje y el grupo que no presenta Dificultades de Aprendizaje, se obtuvieron las diferencias en los componentes de la Inteligencia Emocional, llegando a establecer un nivel **comparativo** en el estudio. Una vez establecida la manifestación de los componentes de la Inteligencia Emocional en los niños y niñas con Dificultades de Aprendizaje, a partir de los puntajes obtenidos en la Escala EDIEN, se realizaron asociaciones de esta variable con factores de edad y sexo. También se realizaron análisis entre la percepción de los mismos niños al autoevaluarse, sus padres y maestros, para identificar diferencias significativas de acuerdo con estos factores, por lo que se estableció un aspecto **relacional** dentro del estudio.

2.3 DEFINICIÓN DE VARIABLES

- Dificultades de Aprendizaje: Se considera esta variable como la presencia de problemas en el aprendizaje de elementos académicos, generalmente asociados a las áreas de Matemáticas y Lengua Castellana, valorados a partir del bajo rendimiento obtenido en las calificaciones académicas de estas áreas y el informe de los maestros de las mismas.

Es necesario aclarar que la identificación de esta variable en la muestra, se estableció a partir de la evaluación de la fase inicial del Macroproyecto “*Características de las Dificultades de Aprendizaje en niños y niñas de 8 a 11 años de las Instituciones Educativas Oficiales de la Ciudad de Medellín*”, y para el que se aplicaron 4 instrumentos que permitieron establecer la condición de presencia de una Dificultad de Aprendizaje. Se toman en cuenta los argumentos justificativos en cuanto a la relación Inteligencia, desempeño académico y ausencia de compromiso de otros trastornos (especialmente el TDAH), para la elección de pruebas e instrumentos, con base en el modelo de Cattell-Horn-Carroll, retomado en el Macroproyecto (Uribe, 2007).

Estos instrumentos son: Escala de Inteligencia para niños WISC-R (a partir del CI estimativo con las subpruebas de vocabulario, semejanzas, cubos y figuras incompletas), Checklist para padres y maestros para el diagnóstico de TDAH (con el fin de descartar el trastorno de déficit atencional), Informe de rendimiento académico y Cuestionario de Problemas de Aprendizaje (C.E.P.A.).

- Componentes de la Inteligencia Emocional: Se consideran como el grupo de habilidades que engloban el desempeño en la Inteligencia Emocional y son:

- Autoconocimiento
- Autocontrol
- Empatía
- Automotivación
- Habilidades Sociales y de comunicación.

VARIABLES DE CONTROL O EXTRAÑAS: La aparición de fenómenos o trastornos que alteren la capacidad cognitiva y emocional de los niños y niñas de la muestra y que no estén directamente relacionados con las Dificultades de Aprendizaje, tales como: Retardo Mental, trastornos de conducta, trastornos de atención, trastornos del lenguaje severos, parálisis cerebral, discapacidad sensorial o cognitiva severa. Estas variables fueron controladas a partir de la información de antecedentes escolares que suministró el maestro, consignadas en la ficha observador de cada alumno, que reposa como documento de seguimiento en cada institución educativa.

Adicionalmente, el control de estas variables extrañas se realizó generando criterios de exclusión de la muestra a partir de la aplicación de la prueba de inteligencia (WISC-R) que discriminó el CI, el cual en los niños y niñas con Dificultades de Aprendizaje, debe ser normal (es decir, ser igual o mayor de 85), la aplicación del checklist para padres y maestros de descarte de TDAH del DSM-IV (para asegurar que los problemas de aprendizaje en las áreas matemáticas y lengua castellana, no se deben a problemas de inatención o hiperactividad), la aplicación de la escala CEPA para maestros (con el fin de especificar los problemas de aprendizaje en los niños y niñas seleccionados) y el informe de evaluación académica del último año escolar (para identificar las variaciones en el rendimiento académico de las áreas específicas de Matemáticas y Lengua Castellana).

El criterio para establecer la existencia de las DA se configuró entonces a partir del cumplimiento de los criterios de obtención del puntaje normal igual o mayor de 85 puntos en el CI global, el descarte de la presencia de TDAH, la manifestación de problemas específicos de aprendizaje en las áreas curriculares matemáticas y de lengua castellana informados por los maestros en el CEPA y la obtención de bajo rendimiento académico en las áreas de matemáticas y lengua castellana, de acuerdo con los informes suministrados por las Instituciones Educativas.

2.4 POBLACIÓN

La población universo se constituyó por los niños y niñas escolarizados en básica primaria, de 92 Instituciones Educativas Oficiales, representativas de las 16 comunas de la ciudad de Medellín, que aceptaron participar del Macroproyecto “*Características de las Dificultades de Aprendizaje en niños y niñas de 8 a 11 años de las Instituciones Educativas Oficiales de la Ciudad de Medellín*”, de acuerdo con el consentimiento firmado en las reuniones realizadas en las instalaciones de la Universidad de Antioquia los días 11 y 25 de mayo del 2007.

2.5 MUESTRA

De acuerdo con los datos provistos por la delimitación muestral del Macroproyecto del que depende ésta investigación, y que se estableció como la fuente de la muestra final para ella, se determinaron como criterios para establecer el tamaño muestral, los siguientes:

Para una Población aproximada de 176.000 niños y niñas escolarizados en la básica primaria en Instituciones Educativas Oficiales de Medellín, con un índice de prevalencia indicado para Colombia de 5% (Uribe, 2007), y un nivel de confianza establecido por el investigador de 95%, se delimitó una muestra aleatoria de 800 niños y niñas.

Con base en la evaluación de la fase inicial del Macroproyecto a los 800 niños y niñas, se clasificaron en los grupos de niños y niñas, estableciendo de acuerdo con los criterios de inclusión, el grupo con Dificultades de Aprendizaje y el grupo sin Dificultades de Aprendizaje. Dentro del procedimiento, en el Macroproyecto se dividieron las Instituciones Educativas por evaluador, de forma tal que el número de Instituciones Educativas asignado a la Investigadora fue de 18, de las comunas 1, 2, 3 y 7 de la ciudad de Medellín, que corresponden a los barrios Granizal, La Rosa, La Frontera, La Isla, Manrique Santa Inés, Manrique La Salle, Manrique Oriental y Manrique Central del área Nororiental de la ciudad, y a los barrios Aures, San Germán y Villa Flora del área Noroccidental de la ciudad

de Medellín. Esto arroja un total de 162 niños y niñas entre 8 y 11 años de edad evaluados de manera aleatoria en las 18 instituciones.

De acuerdo con el proceso de evaluación realizado al grupo de 162 niños y niñas, resultó un total de 24 niños y niñas con Dificultades de Aprendizaje y de 24 niños y niñas sin Dificultades de Aprendizaje, que se convierte en la muestra final para esta investigación. En la muestra del grupo con DA, 12 sujetos son niñas y 12 sujetos son niños. En la muestra sin DA, 17 sujetos son niños y 7 sujetos son niñas. Para esta muestra final se establece entonces que ambos grupos de niños con y sin DA, no presentan ninguna otra condición neuropsicológica relevante o trastorno significativo.

Para equiparar el grupo de niños y niñas sin Dificultades de Aprendizaje con el que presenta las Dificultades, en términos de número de individuos de la muestra, se decidió elegir la misma cantidad de veinticuatro sujetos (24) que dentro del proceso del Macroproyecto se evaluaron como niños y niñas con un proceso de aprendizaje normal, sin problemas de rendimiento académico en las áreas básicas de enseñanza, y sin ningún otro problema psicológico o de conducta asociado. Sin embargo, es necesario aclarar que el balance homogéneo de la muestra en cuanto al sexo no quedó establecido, dadas las condiciones de disponibilidad y vocación de participación de los sujetos y sus familias, representadas en la firma del consentimiento informado. Por esta razón, aunque los grupos con DA y sin DA están balanceados en tamaño, no es exacta la proporción en cuanto a edad, y no es equiparable en cuanto a sexo. Esto se verá reflejado en la validez de los resultados en cuanto a las diferencias por sexo y se estableció como una limitación de la investigación.

Por el hecho de que en la distribución poblacional que se hizo por investigador, en el proceso del Macroproyecto, a cada uno le correspondieron determinadas comunas e instituciones (siendo para este caso las cuatro comunas 1, 2, 3 y 7, mencionadas más arriba), debe establecerse que los resultados obtenidos para este estudio sólo pueden

circunscribirse a estas zonas de la ciudad, pues no se tomó una muestra representativa de la totalidad de la población escolar de básica primaria de toda la ciudad de Medellín en sus 16 comunas.

2.6 DETERMINACIÓN Y CARACTERÍSTICAS MUESTRALES

La determinación de la muestra en la primera fase se realizó como muestra aleatoria simple, y su extracción se hizo a través del uso de la tabla de números aleatorios, para identificar los niños y niñas con base en las listas de grupo, provistas por cada una de las 18 Instituciones asignadas a la investigadora.

2.7 INSTRUMENTOS

Para la fase de selección y criterios de exclusión de la muestra, a partir del proceso primario en los procedimientos del Macroproyecto, se utilizaron instrumentos que están debidamente estandarizados y validados para la población colombiana:

- 1) Escala de Inteligencia de Weschler para niños WISC-R (subescalas de cubos, vocabulario, semejanzas y figuras incompletas). Este instrumento se aplicó con el prorrateo establecido, para evaluar las condiciones de coeficiente intelectual que, para los niños y niñas con DA, según el perfil establecido para esta condición, debe ubicarse dentro del rango normal (se tomó como techo mínimo el puntaje igual o superior a los 85 puntos en el CI, de acuerdo con los planteamientos retomados de Kaufman y Kaufman, 2001).
- 2) Cuestionario de problemas de aprendizaje CEPA. Este cuestionario fue dirigido a los maestros, con el ánimo de identificar en aspectos como procesos básicos y superiores, dificultades que se manifiestan, a juicio del maestro, dentro de las diferentes áreas curriculares (Uribe, 2007; Bravo, 1979).
- 3) Informe de rendimiento académico. Este registro se tomó a partir de los informes o calificaciones obtenidas por los niños y niñas en los últimos tres períodos académicos registrados en cada Institución Educativa, con el ánimo de observar variaciones de rendimiento en las áreas curriculares básicas de Matemáticas, Lengua Castellana, Ciencias

Sociales y Ciencias Naturales. Se toman en consideración las áreas directamente implicadas en las DA (matemáticas y Lengua Castellana), pero con el objetivo de observar variaciones en el rendimiento global, se toman en consideración las otras dos áreas (Ciencias Sociales y Ciencias Naturales).

4) Checklist o listado de síntomas para el diagnóstico del TDAH (con criterios del DSM-IV para el diagnóstico de TDAH). Este instrumento se aplicó a padres y maestros con el fin de contrastar las percepciones de ambos, en relación con la conducta de los niños y niñas, de forma que se descartara la presencia de otras condiciones como el TDAH que pudieran solapar la presencia de la DA.

Para la fase de evaluación de la Inteligencia Emocional:

Escala “EDIEN” (Escala de Inteligencia Emocional para niños) construida para esta investigación.

Consta de tres escalas:

Escala EDIEN para niños (presenta 42 ítems, distribuidos en 5 componentes (autoconocimiento, autocontrol, empatía, automotivación y habilidades sociales y de comunicación, calificados a partir de 3 áncoras 1, 3 y 5).

Escala EDIEN para padres y maestros (presenta 42 ítems, distribuidos en 5 componentes (autoconocimiento, autocontrol, empatía, automotivación y habilidades sociales y de comunicación, calificados a partir de 3 áncoras 1, 3 y 5).

Esta escala EDIEN tuvo su fase de diseño en el año 2006, estableciéndose originalmente con un total de 82 ítems en la escala para niños.

Para su proceso de validación, se realizó una prueba piloto en los meses de octubre y noviembre de 2007, en la Institución Educativa Epifanio Mejía de la ciudad de Medellín, a partir de la cual y con base en el análisis de factores, se descartaron 40 ítems, quedando establecida finalmente con un total de 42 ítems.

También se consideraron aspectos como el tiempo de aplicación y el nivel de comprensión de las preguntas por parte de los sujetos a partir del estilo de redacción de los ítems.

Para el establecimiento de la confiabilidad, se realizó el análisis que se presenta a continuación y a partir del cual, quedó establecida la necesidad de triangular la información proporcionada por el informante niño o niña, con la información proporcionada por alguno de sus padres y por su maestro.

En este sentido, se construyeron finalmente 3 escalas EDIEN (una para niños, otra para padres y otra para maestros), con el ánimo de colegir los sesgos que se presentaran en alguno de los informantes y acercarse de esta manera a una recolección de información respecto a los componentes emocionales de los alumnos, un poco más realista.

La evaluación de la consistencia interna de la escala para niños, padres y maestros se realizó con los estadísticos alfa de cronbach y coeficiente de correlación intraclase.

El alfa de Cronbach es un índice de la consistencia interna que toma valores entre cero y uno, sirve para comprobar si el instrumento que se está evaluando recopila información defectuosa lo cual llevaría a conclusiones equivocadas. Refleja si un instrumento fiable tiene mediciones estables y consistentes, a grandes rasgos mide la homogeneidad de las preguntas.

El coeficiente de correlación intraclase es un coeficiente de fiabilidad que estima la fracción de la variabilidad total que se debe a la variación entre individuos. Es un estadístico que mide la concordancia y consistencia de las observaciones.

Estadísticos de fiabilidad

ESCALA EDIEN	Alfa de Cronbach	Coeficiente de correlación intraclase	Intervalo de Confianza 95%		N de ítems
			Límite inferior	Límite superior	
Para Niños	.585	.585	.394	.738	21

Para Maestros	.929	929	.896	.955	21
Para Padres	.859	.859	.794	.911	21

De acuerdo con el análisis realizado, se encuentra que son considerados como fiables o consistentes, los instrumentos cuyos valores del alfa de Cronbach sean superiores a 0.8. En el anterior cuadro, la escala para niños indicó una moderada concordancia entre sus evaluaciones, resultado similar se obtuvo con el coeficiente de correlación intraclase, indicando que los niños tienen concordancia similar a lo largo de todo el instrumento.

En términos generales se puede decir que para la evaluación de los niños se recomendó utilizar alguna otra estrategia que permitiera determinar con mayor fiabilidad la evaluación de la inteligencia emocional desde la perspectiva de estos últimos. Por esta razón, se diseñaron las escalas EDIEN para padres y para maestros, a las cuales también se les aplicó el mismo análisis, dando como resultado que para maestros y para padres, el instrumento tuvo resultados consistentes para la evaluación de la inteligencia emocional.

Las tres escalas EDIEN (padres, maestros y niños) pasaron también por un proceso de evaluación y juicio de expertos. El Doctor Bernardo Restrepo Gómez, PhD en Investigación en Educación y Sistemas Instruccionales de la Universidad Estatal de la Florida (EEUU), la Doctora Luz Helena Uribe Pedrosa, PhD en Nuevas Perspectivas en Psicología Evolutiva y del Desarrollo de la Universidad de Valencia (España), la Doctora Maria Alexandra Rendón Uribe, PhD en Ciencias Pedagógicas del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas ICCP (Cuba) y la Magíster Patricia Parra Moncada, Mgs en Psicopedagogía de la Universidad de Antioquia (Colombia), dieron su concepto respecto al diseño y pertinencia de los ítems de las tres escalas y su forma de calificación. Estos conceptos y observaciones fueron tenidos en cuenta para la adecuación de la versión final de la Escala de Inteligencia Emocional para Niños EDIEN (versión para padres, maestros y niños) que se utilizó en esta investigación.

2.8 DISEÑO DE LA ESCALA DE INTELIGENCIA EMOCIONAL EN NIÑOS “EDIEN”

2.8.1 ESCALA PARA NIÑOS

Edades: 8 a 11 años

COMPONENTE	SUBCOMPONENTE	ITEMS TOTALES	ITEMS POSITIVOS	ITEMS NEGATIVOS
1. Autoconocimiento	1. Reconocimiento de las creencias, ideas y estados internos propios. (30, 38)	2	1	1
	2. Capacidad de autocrítica. (12,20)	2	1	1
	3. Reconocimiento de factores influyentes en el equilibrio emocional. (23, 24)	2	1	1
	4. Reconocimiento de sensaciones, emociones y sentimientos. (7, 35)	2	1	1
2. Autocontrol	1. Experimentación de las emociones de manera adecuada, sin resistencia o sobrelimitación. (31, 34)	2	1	1
	2. Detención de la conducta en situaciones que ameriten control de los impulsos. (9, 37)	2	1	1
	3. Capacidad de resistencia o soporte de la activación emocional – umbrales de sensibilidad y tolerancia. (1, 10)	2	1	1
	4. Capacidad de respuesta	2	1	1

	emocional acorde y coherente con la situación. (16, 29)			
3. Empatía	1. Capacidad de reconocimiento de emociones y estados internos en los demás. (40, 42)	2	1	1
	2. Reconocimiento de niveles e intensidad de las emociones de los otros. (14, 19)	2	1	1
	3. Comprensión de factores o causas de la conducta de otros. (22, 41)	2	1	1
	4. Reconocimiento de igualdad y reciprocidad en el estatus social y personal de los demás y el propio. (6, 32)	2	1	1
4. Automotivación	1. Capacidad de activación y empuje para el desarrollo de actividades en situaciones de vulnerabilidad o adversas. (4, 36)	2	1	1
	2. Capacidad para sobreponerse a estados de inhibición. (2, 11)	2	1	1
	3. Reestructuración de percepciones negativas en el autoconcepto. (3, 33)	2	1	1
	4. Capacidad para pensar y planificar actividades con un objetivo o meta en mente. (5, 17)	2	1	1
5. Habilidades de comunicación – Habilidades sociales	1. Capacidad de expresión adecuada de estados internos, intenciones, deseos y creencias propias. (21, 26)	2	1	1
	2. Capacidad de expresión y comprensión de información transmitida a través de canales no	2	1	1

	verbales. (13, 25)			
	3. Capacidad de expresión y comprensión de información transmitida verbalmente. (8, 18)	2	1	1
	4. Desarrollo del tacto social y sentido de la oportunidad para expresar puntos de vista y opiniones. (27, 39)	2	1	1
	5. Habilidad social con pares y adultos. (15, 28)	2	1	1

2.8.2 ESCALA PARA MAESTROS

COMPONENTE	SUBCOMPONENTE	ITEMS TOTALES	ITEMS POSITIVOS	ITEMS NEGATIVOS
1. Autoconocimiento	1. Reconocimiento de las creencias, ideas y estados internos propios. (14, 27)	2	1	1
	2. Capacidad de autocrítica. (9, 22)	2	1	1
	3. Reconocimiento de factores influyentes en el equilibrio emocional. (24, 29)	2	1	1
	4. Reconocimiento de sensaciones, emociones y sentimientos. (17, 28)	2	1	1
2. Autocontrol	1. Experimentación de las emociones de manera adecuada, sin resistencia o sobrelimitación. (10, 20)	2	1	1
	2. Detención de la conducta en situaciones que ameriten control de los impulsos. (25, 38)	2	1	1

	3. Capacidad de resistencia o soporte de la activación emocional – umbrales de sensibilidad y tolerancia. (5, 33)	2	1	1
	4. Capacidad de respuesta emocional acorde y coherente con la situación. (36, 40)	2	1	1
3. Empatía	1. Capacidad de reconocimiento de emociones y estados internos en los demás. (23, 31)	2	1	1
	2. Reconocimiento de niveles e intensidad de las emociones de los otros. (26, 42)	2	1	1
	3. Comprensión de factores o causas de la conducta de otros. (12, 15)	2	1	1
	4. Reconocimiento de igualdad y reciprocidad en el estatus social y personal de los demás y el propio. (1, 18)	2	1	1
4. Automotivación	1. Capacidad de activación y empuje para el desarrollo de actividades en situaciones de vulnerabilidad o adversas. (2, 32)	2	1	1
	2. Capacidad para sobreponerse a estados de inhibición. (4, 37)	2	1	1
	3. Reestructuración de percepciones negativas en el autoconcepto. (7, 30)	2	1	1
	4. Capacidad para pensar y planificar actividades con un objetivo o meta en mente. (21, 39)	2	1	1
5. Habilidades de comunicación – Habilidades sociales	1. Capacidad de expresión adecuada de estados internos, intenciones, deseos y creencias	2	1	1

	propias. (16, 34)			
	2. Capacidad de expresión y comprensión de información transmitida a través de canales no verbales. (11, 19)	2	1	1
	3. Capacidad de expresión y comprensión de información transmitida verbalmente. (6, 13)	2	1	1
	4. Desarrollo del tacto social y sentido de la oportunidad para expresar puntos de vista y opiniones. (3, 8)	2	1	1
	5. Habilidad social con pares y adultos. (35, 41)	2	1	1

2.8.3 ESCALA PARA PADRES

COMPONENTE	SUBCOMPONENTE	ITEMS TOTALES	ITEMS POSITIVOS	ITEMS NEGATIVOS
1. Autoconocimiento	1. Reconocimiento de las creencias, ideas y estados internos propios. (14, 27)	2	1	1
	2. Capacidad de autocrítica. (9, 22)	2	1	1
	3. Reconocimiento de factores influyentes en el equilibrio emocional. (24, 29)	2	1	1
	4. Reconocimiento de sensaciones, emociones y sentimientos. (17,28)	2	1	1
2. Autocontrol	1. Experimentación de las emociones de manera adecuada, sin resistencia o sobrelimitación.	2	1	1

	(10, 20)			
	2. Detención de la conducta en situaciones que ameriten control de los impulsos. (25, 38)	2	1	1
	3. Capacidad de resistencia o soporte de la activación emocional – umbrales de sensibilidad y tolerancia. (5, 33)	2	1	1
	4. Capacidad de respuesta emocional acorde y coherente con la situación. (36, 40)	2	1	1
3. Empatía	1. Capacidad de reconocimiento de emociones y estados internos en los demás. (23, 31)	2	1	1
	2. Reconocimiento de niveles e intensidad de las emociones de los otros. (26, 42)	2	1	1
	3. Comprensión de factores o causas de la conducta de otros. (12, 15)	2	1	1
	4. Reconocimiento de igualdad y reciprocidad en el estatus social y personal de los demás y el propio. (1, 18)	2	1	1
4. Automotivación	1. Capacidad de activación y empuje para el desarrollo de actividades en situaciones de vulnerabilidad o adversas. (2, 32)	2	1	1
	2. Capacidad para sobreponerse a estados de inhibición. (4, 37)	2	1	1
	3. Reestructuración de percepciones negativas en el autoconcepto. (7, 30)	2	1	1
	4. Capacidad para pensar y planificar actividades con un	2	1	1

	objetivo o meta en mente. (21, 39)			
5. Habilidades de comunicación – Habilidades sociales	1. Capacidad de expresión adecuada de estados internos, intenciones, deseos y creencias propias. (16, 34)	2	1	1
	2. Capacidad de expresión y comprensión de información transmitida a través de canales no verbales. (11, 19)	2	1	1
	3. Capacidad de expresión y comprensión de información transmitida verbalmente. (6, 13)	2	1	1
	4. Desarrollo del tacto social y sentido de la oportunidad para expresar puntos de vista y opiniones. (3, 8)	2	1	1
	5. Habilidad social con pares y adultos. (35, 41)	2	1	1

2.9 PLAN DE ANÁLISIS

Los datos fueron analizados en el paquete estadístico SPSS para Windows versión 16.0. Para los análisis se tomaron datos de 48 estudiantes de los grados primero a quinto de primaria de 16 instituciones educativas oficiales, entre niños y niñas seleccionados de manera aleatoria, con edades comprendidas entre los 8 y los 11 años. La muestra por tanto está constituida por 24 estudiantes con Dificultades de Aprendizaje (DA) e igualmente por 24 sin Dificultades de Aprendizaje, conservando la igualdad de las proporciones. Para las variables de tipo cualitativo obtenidas a través de los instrumentos de evaluación se calcularon las frecuencias y porcentajes.

Para las variables de tipo cuantitativo obtenidas a partir de la suma de la evaluación de las habilidades, se calcularon las **medidas de tendencia central** y de variabilidad

correspondientes. Para la comprobación de las hipótesis estadísticas se calculó primero la prueba estadística de **Kolmogorov-Smirnov (K-S)** para validar si las variables de interés tienen una distribución normal. Para establecer diferencias entre las diferentes variables se realizó la **prueba t de Student** y para determinar diferencias entre las diferentes escalas se realizó la **ANOVA** de uno y dos factores. En todas las pruebas se consideró una diferencia como significativa si el **valor-p** era menor que el nivel de significancia $\alpha=0.05$.

2.10 PROCEDIMIENTOS

Esta evaluación se llevó a cabo durante los meses de junio, julio, agosto, septiembre y octubre de 2007 en las 18 Instituciones educativas asignadas a la investigadora y pertenecientes a las comunas 1, 2, 3 y 7 de Medellín.

La aplicación de los instrumentos se realizó en forma individual y personalizada con cada niño y niña, en las instalaciones de cada Institución Educativa. A los padres y maestros, previa información acerca del diligenciamiento y objetivos de los instrumentos y firma del consentimiento informado, se les entregó el material y posteriormente fue recogido y evaluado para constatar que no quedaran preguntas sin responder o hubiera errores de diligenciamiento de los formatos.

La revisión del historial del rendimiento académico, se realizó en cada institución educativa, a través de la base de datos y se tomaron en cuenta los informes de rendimiento consolidados del año 2006 y los informes correspondientes al 1° , 2° y 3° período académico del año 2007.

Los análisis de la información se llevaron a cabo en los meses de diciembre de 2007 y enero de 2008. A partir de cuyos resultados se estableció la muestra final para este estudio (grupo de niños y niñas sin DA y con DA).

La aplicación del instrumento final de esta investigación (escala EDIEN), a los grupos de niños y niñas con DA y sin DA, se realizó de forma individual durante los meses de mayo, junio, julio y agosto de 2008. De igual manera se aplicó la escala de forma individual a los padres de familia. Durante esta actividad se les explicó a los menores y sus padres la forma y contenido del instrumento, sus valores de calificación y se los acompañó en su proceso de diligenciamiento. Con los maestros, dados sus múltiples compromisos y ocupaciones, se tuvo que implementar la estrategia de informarles la forma de diligenciamiento de la escala y sus respectivos valores y recoger posteriormente en las escuelas los formatos ya diligenciados.

Una vez recogida toda la información, se procedió a elaborar la base de datos que fue objeto del análisis estadístico (ver plan de análisis) durante el mes de septiembre de 2008. Durante los meses de octubre y noviembre de 2008, se elaboró el presente informe de investigación.

2.11 CONSIDERACIONES ÉTICAS

Esta investigación contempla parámetros establecidos en la resolución N° 008430 del 4 de Octubre de 1993, emanada por el Ministerio de Salud de Colombia, en cuanto a investigaciones con riesgo mínimo, realizadas en seres humanos. Por tal motivo, se acoge al criterio de respeto por la dignidad y protección de los derechos y bienestar de los sujetos participantes.

Contó con el consentimiento informado y por escrito de los sujetos participantes de esta investigación y dado que son menores de edad, de sus representantes legales. (Ver anexo 9.2 Anexo C. Consentimiento Informado).

3. ANÁLISIS DE RESULTADOS

3.1 DESCRIPCIÓN DE LA POBLACIÓN DE INTERÉS

La edad promedio de los niños y niñas participantes fue 9 años y medio, con una desviación estándar de 1,12 años, esto indica que las edades de los niños y niñas eran similares entre ellos, además se observa que cerca del 60% de los niños y niñas en total se encuentran por encima de cuarto grado de primaria (Cuadro 1, Grafico 1).

Cuadro 1. Distribución grupos con y sin Dificultades de Aprendizaje (DA) según variables demográficas

		Dificultad de Aprendizaje					
		No tiene DA		Si tiene DA		Total	
		<i>N</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Sexo	Masculino	17	70.8	12	50.0	29	60.4
	Femenino	7	29.2	12	50.0	19	39.6
Edad	9 Años o menos	12	50.0	9	37.5	21	43.8
	10 Años o más	12	50.0	15	62.5	27	56.3
Curso	Primero	0	.0	1	4.2	1	2.1
	Segundo	4	16.7	2	8.3	6	12.5
	Tercero	7	29.2	5	20.8	12	25.0
	Cuarto	4	16.7	4	16.7	8	16.7
	Quinto	9	37.5	12	50.0	21	43.8

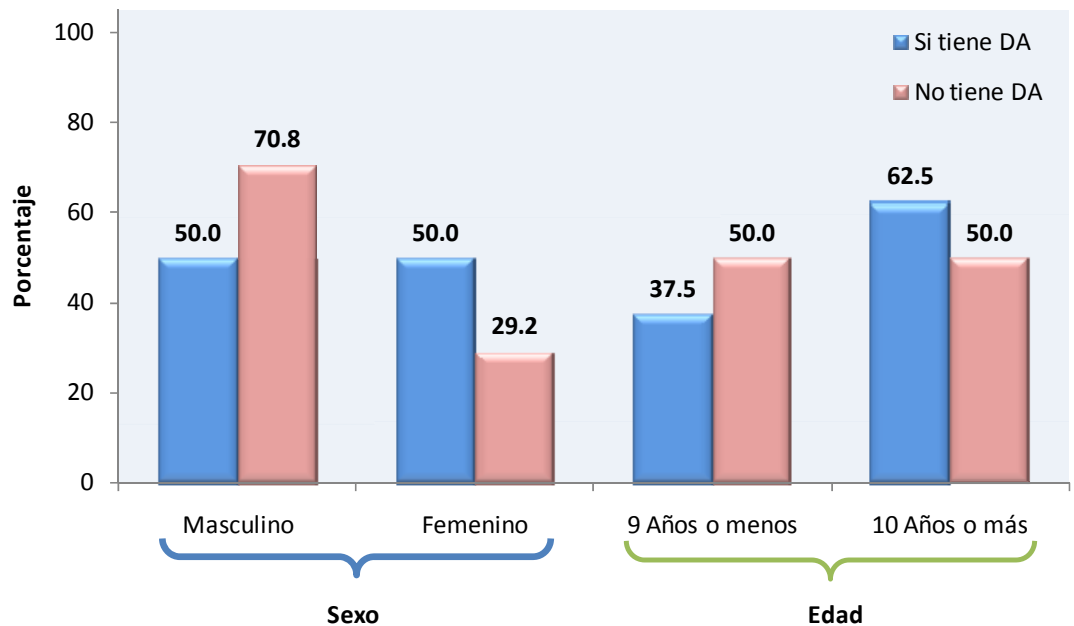


Gráfico 1. Distribución de los participantes por edad y sexo.

En el gráfico 1, puede observarse como el grupo que no tiene DA está conformado más por niños que por niñas, pero quienes presentaban más Dificultades de Aprendizaje fueron aquellos niños y niñas que tenían 10 años o más.

El primer paso para identificar las diferencias de Inteligencia Emocional que pueden encontrarse entre niños y niñas con y sin Dificultades de Aprendizaje escolarizados en básica primaria, consiste en la construcción de una nueva variable que mida las habilidades en la Inteligencia Emocional. Lo anterior se basa en el hecho que diferentes componentes pueden sumar valores de diferente cuantía. La siguiente escala procura llevar las puntuaciones a una escala de 0 a 10, de modo que las comparaciones entre ellas puedan ser posibles (fórmula 1).

$$\text{Nueva escala} = \left(\frac{\text{Puntuación Real}}{\text{Puntuación Ideal}} \right) \times 100$$

Donde,

Puntuación Real: Corresponde a la suma de puntuaciones 1, 3, 5 (No, A veces, SI) resultado de la autoevaluación del niño o la evaluación de padres y maestros.

Puntuación Ideal: Es la suma de las puntuaciones máximas posibles si el niño hubiera sacado en la prueba 5 (Si) en todos los ítems.

3.2 SUBCOMPONENTES

Para la evaluación de las habilidades en cada una de los 21 subcomponentes se tuvo en cuenta si los niños o niñas cumplían positivamente o negativamente al ítem evaluado, para tal efecto se asignó el valor 5 en el primer caso y el valor 1 cuando el niño no cumplía, además se asignó un valor intermedio de 3, en los casos en que el niño se calificara con el “A veces”, que implica que hay tantas oportunidades en que lo cumple, como en que no lo cumple (5=Si, 3=a veces, 1=No). Debido a que todos los subcomponentes evalúan dos ítems (para un total de 42 ítems), la suma máxima posible del subcomponente es de 10 puntos. Así, se calcularon las calificaciones por subcomponente para evaluar las habilidades de Inteligencia Emocional por cada niño y niña (Fórmula 2) y a partir de éstas, se comprobaron las hipótesis y se crearon escalas para la valoración del nivel de inteligencia emocional.

$$\text{Subcomponente}_i = \frac{\sum_{j=1}^2 \text{Calf. Item}_j}{5 \times 2} \times 10; \quad \text{Calf. Item}_j \begin{cases} 5. & \text{Si} \\ 3. & \text{A veces} \\ 0. & \text{No} \end{cases}$$

3.3 COMPONENTES

Igualmente para la evaluación de los 5 componentes de la escala de Inteligencia Emocional se calcularon las calificaciones a partir de la suma de las evaluaciones obtenidas en los ítems de cada subcomponente que conforman el componente. (Fórmula 3).

$$\text{Componente}_j = \frac{\sum_{i=1}^5 \sum_{k=1}^5 \text{Calf. Item}_{kj}}{5 \times \text{No. Items}_{kj}} \times 10_j \quad \text{Calf. Item}_{kj} \begin{cases} 5. & \text{Si} \\ 3. & \text{A veces} \\ 0. & \text{No} \end{cases}$$

Las nuevas variables son de tipo cuantitativo y están en una escala entre 1 y 10 para facilitar su comprensión.

3.4 COMPARACIÓN DE GRUPOS CON Y SIN DIFICULTADES DE APRENDIZAJE

En general se observa que los niños y niñas que no presentan DA fueron evaluados mucho mejor por los maestros que por los padres o por los mismos niños (valores circulados en rojo), lo cual parece indicar una relación entre las evaluaciones de los niños y padres en contravía de la de los maestros. Nótese que hay diferencias en los puntajes obtenidos para cada uno de los subcomponentes en cada grupo de niños y niñas, según presenten o no DA. En el grupo de niños y niñas que tienen DA la habilidad de comunicación es la más baja de todas las habilidades (Niños=6.9, Maestros=6.4, Padres=7.4). En el grupo de niños y niñas que no tienen DA es el Autocontrol el componente en el que obtienen la más baja puntuación. (Niños=6.3, Padres=6.5). (Cuadro 2).

Cuadro 2. Resumen habilidades de inteligencia emocional.

	Si tiene DA			No tiene DA		
	Niños	Maestros	Padres	Niños	Maestros	Padres
1. Reconocimiento de las creencias, ideas y estados internos propios	6.8	8.1	7.7	7.7	9.3	6.7
2. Capacidad de autocrítica	7.8	6.9	7.3	6.7	9.1	6.9
3. Reconocimiento de factores influyentes en el equilibrio emocional	6.8	8.6	8.6	6.9	9.3	6.8
4. Reconocimiento de sensaciones, emociones y sentimientos	6.6	8.2	8.3	7.0	9.3	6.4
1. Autoconocimiento	7.0	7.9	7.9	7.1	9.2	6.7
1. Experimentación de las emociones de manera adecuada, sin resistencia o sobrelimitación	5.7	6.6	6.1	5.9	9.0	6.1
2. Detención de la conducta en situaciones que ameriten control de los impulsos	7.2	7.8	6.8	5.6	9.1	6.3
3. Capacidad de resistencia o soporte de la activación emocional - umbrales de sensibilidad y tolerancia	7.8	6.8	6.0	6.2	9.6	6.2
4. Capacidad de respuesta emocional acorde y coherente con la situación	9.1	8.8	8.7	8.0	9.2	7.2
2. Autocontrol	7.8	7.8	7.0	6.3	9.2	6.5
1. Capacidad de reconocimiento de emociones y estados internos en los demás	8.8	7.6	9.2	7.8	9.6	7.1
2. Reconocimiento de niveles e intensidad de las emociones de los otros	7.9	9.3	9.7	7.3	9.3	8.9
3. Comprensión de factores o causas de la conducta de otros	7.4	8.3	8.3	6.8	9.5	7.7
4. Reconocimiento de igualdad y reciprocidad en el estatus social y personal de los demás y el propio	9.2	7.7	8.9	8.3	9.3	6.6
3. Empatía	8.0	8.4	8.8	7.3	9.4	7.7
1. Capacidad de activación y empuje para el desarrollo de actividades en situaciones de vulnerabilidad o adversas	6.2	5.0	5.8	5.8	8.7	5.6
2. Capacidad para sobreponerse a estados de inhibición	6.8	5.7	6.1	7.9	9.3	4.6
3. Reestructuración de percepciones negativas en el autoconcepto	8.9	7.8	8.3	7.7	9.5	8.1
4. Capacidad para pensar y planificar actividades con un objetivo o meta en mente	7.3	7.6	7.7	7.2	9.6	7.4
4. Automotivación	7.6	7.2	7.4	7.5	9.5	6.9
1. Capacidad de expresión adecuada de estados internos, intenciones, deseos y creencias propias	5.8	5.8	5.7	6.3	9.4	6.5
2. Capacidad de expresión y comprensión de información transmitida a través de canales no verbales	6.6	6.5	8.2	6.4	8.6	7.2
3. Capacidad de expresión y comprensión de información	6.3	5.8	7.8	6.9	9.3	7.0

	Si tiene DA			No tiene DA		
	Niños	Maestros	Padres	Niños	Maestros	Padres
transmitida verbalmente						
4. Desarrollo del tacto social y sentido de la oportunidad para expresar puntos de vista y opiniones	7.8	7.3	7.3	6.2	9.3	7.8
5. Habilidad social con pares y adultos	7.0	6.3	6.9	7.0	8.8	6.5
5. Habilidades de comunicación - Habilidades sociales	6.9	6.4	7.4	6.7	9.0	7.0
ESCALA DE INTELIGENCIA EMOCIONAL	7.5	7.5	7.7	7.0	9.3	6.9

Posteriormente se realizó un análisis exploratorio sobre las evaluaciones globales de la escala de Inteligencia Emocional, esto con el fin de poder realizar una comparación global de niños, maestros y padres. (Cuadro 3).

Cuadro 3. Escala de valoración de la Inteligencia emocional

VALORACIÓN	RANGO
ALTO	9 – 10
MEDIO	6 – 8.9
BAJO	1 – 5.9

A nivel global se observa que los resultados de las evaluaciones de la Inteligencia Emocional hechas por los niños y los padres son similares en cuanto a los puntajes obtenidos, ubicándose como inteligencia media y puntuando algo más alto en aquellos niños y niñas con DA y un poco menos cuando no tienen DA. Pero los maestros van en otro sentido otorgando mayor calificación en Inteligencia Emocional a aquellos niños y niñas que no tienen DA, esto puede ser causado por un sesgo en la valoración de los maestros que brindan una mejor evaluación a los alumnos que dentro de la situación de aula no muestran

problemas de aprendizaje en las áreas académicas, llevándolos a ubicarse en un nivel de Inteligencia Emocional alta. (Gráfico 2).

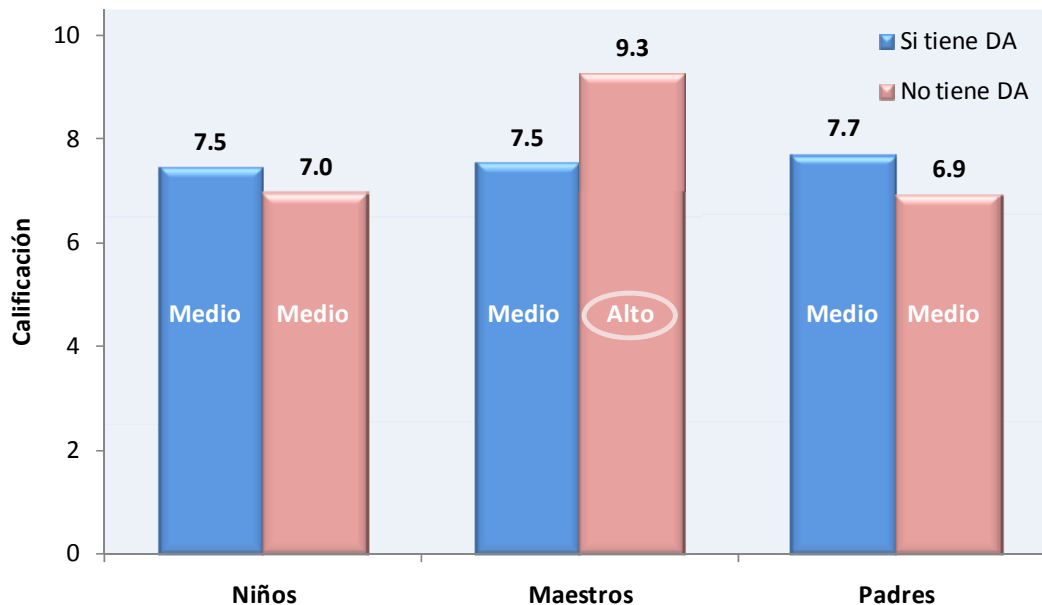


Gráfico 2. Representación de la inteligencia emocional según DA.

En el análisis por sexo se puede observar cómo los niños se autoevalúan con mayor Inteligencia Emocional con respecto a las niñas (7.3 vs 7.1 respectivamente), lo cual a pesar de tener una diferencia de un punto, no constituye tendencia general en cuanto a esta variable, pues ambos puntajes se enmarcan dentro de la categoría de puntuación media (6 – 8.9). Esta situación también es percibida por los maestros, que igualmente dieron una mayor Inteligencia Emocional a los niños que a las niñas (8.8 vs 7.9 respectivamente) pero que igualmente ubica a ambos grupos en el rango medio de la puntuación. En cambio los padres consideran que son las niñas las que mayor Inteligencia Emocional tienen con relación a los niños (7.4 vs 7.3); aunque nuevamente, en este caso, la diferencia no es significativa y se delimita dentro del mismo rango de puntuación media en la escala.

Por otro lado en el análisis por edad, no se observan mayores diferencias entre las calificaciones de los niños. Mientras que los maestros consideran que los niños con edades de 10 años o más presentan mayor Inteligencia Emocional (8.6), los padres opinan todo lo contrario pues dieron mayor Inteligencia Emocional a aquellos niños y niñas con edades de 9 años o menos (7.6), ambos dentro del rango medio de la puntuación de la escala. Nótese además, como hasta ahora, las evaluaciones de los padres siempre han sido contrarias a las evaluaciones dadas por los maestros. (Cuadro 4).

Cuadro 4. Inteligencia emocional según sexo y edad.

EVALUADOR	SEXO		EDAD	
	Niños	Niñas	≤9 Años	≤10 Años
Niños	7.3	7.1	7.2	7.2
Maestros	8.8	7.9	8.2	8.6
Padres	7.3	7.4	7.6	7.1

3.5 COMPROBACIÓN DE HIPÓTESIS

Para verificar las hipótesis planteadas, se procedió a examinar que las nuevas variables tuvieran una distribución aproximadamente Normal, esto con el objetivo de utilizar adecuadamente las pruebas estadísticas paramétricas. Para tal fin se empleó la prueba Kolmogorov-Smirnov bajo las siguientes hipótesis:

Ho: La variable tiene una distribución normal

Ha: La variable no tiene una distribución normal.

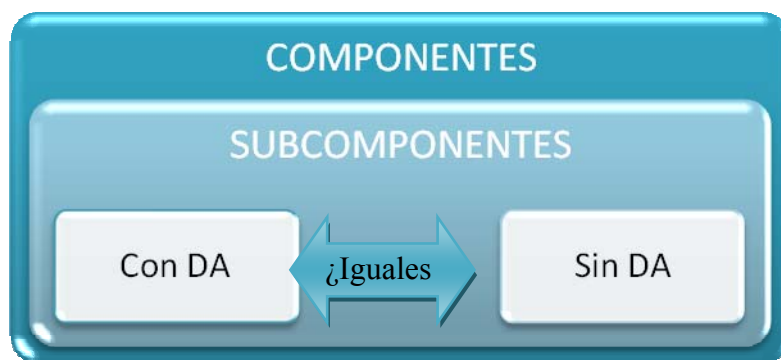
Al realizar la prueba K-S de las variables de interés, en todas se encontró que tenían una distribución Normal ($p\text{-valor} \geq 0.05$), por lo que la comprobación de las hipótesis se realizó a través de pruebas paramétricas, mencionadas en el plan de análisis. (Cuadro 5).

Cuadro 5. . Prueba Kolmogorov - Smirnov de normalidad de los datos

DA		NIÑOS	MAESTROS	PADRES
No tiene DA	Base	24	24	24
	p-valor	.556	.651	.626
	Decisión	Tiene una distribución aproximadamente normal	Tiene una distribución aproximadamente normal	Tiene una distribución aproximadamente normal
Si tiene DA	Base	24	24	24
	p-valor	.532	.832	.431
	Decisión	Tiene una distribución aproximadamente normal	Tiene una distribución aproximadamente normal	Tiene una distribución aproximadamente normal

3.5.1 PRIMER SISTEMA DE HIPÓTESIS

H₀: 1. Hay diferencias significativas en las puntuaciones obtenidas en los componentes de la Inteligencia Emocional entre niños y niñas que presentan Dificultades de Aprendizaje y niños y niñas que no presentan Dificultades del Aprendizaje.



En el cuadro 6, puede observarse como el componente de Autocontrol presentó diferencias significativas por DA. Lo anterior se debe a que los niños y niñas que presentaron Dificultades de Aprendizaje manifestaron poseer mayor autocontrol (7.8) que aquellos niños y niñas que no tenían DA (6.3). Además puede apreciarse cierta tendencia a que los niños y niñas que tienen Dificultades de Aprendizaje se autoevalúen con calificaciones mejores que aquellos que no la tienen, esto se puede observar en la escala global para niños donde aquellos con DA obtuvieron una evaluación de 7.5, estadísticamente superior que aquellos sin DA. (Cuadro 6).

**Cuadro 6. Componentes por DA en la inteligencia emocional – Escala para niños.
(p*-valor \geq 0.05)**

COMPONENTE	DA	Calificación Promedio \pm Desv. Estándar	valor- p*	Diferencias por DA
1. Autoconocimiento	Sin DA	7.1 \pm 1.31	0.848	No
	Con DA	7 \pm 0.88		
2. Autocontrol	Sin DA	6.3 \pm 1.52	0.002	Si
	Con DA	7.8 \pm 1.6		

	DA			
3. Empatía	Sin DA	7.3 ± 1.12	0.055	No
	Con DA	8 ± 1.22		
4. Automotivación	Sin DA	7.5 ± 1.14	0.789	No
	Con DA	7.6 ± 1		
5. Habilidades de comunicación - Habilidades sociales	Sin DA	6.7 ± 1.29	0.590	No
	Con DA	6.9 ± 1.47		
EDIEN - Escala para niños	Sin DA	7 ± 0.74	0.018	Si
	Con DA	7.5 ± 0.6		

Nótese cómo a pesar de no encontrarse diferencias significativas en el componente de Empatía, si puede observarse una fuerte tendencia a que aquellos niños y niñas que tienen DA se consideren con mayor empatía que aquellos que no. (Gráfico 3).

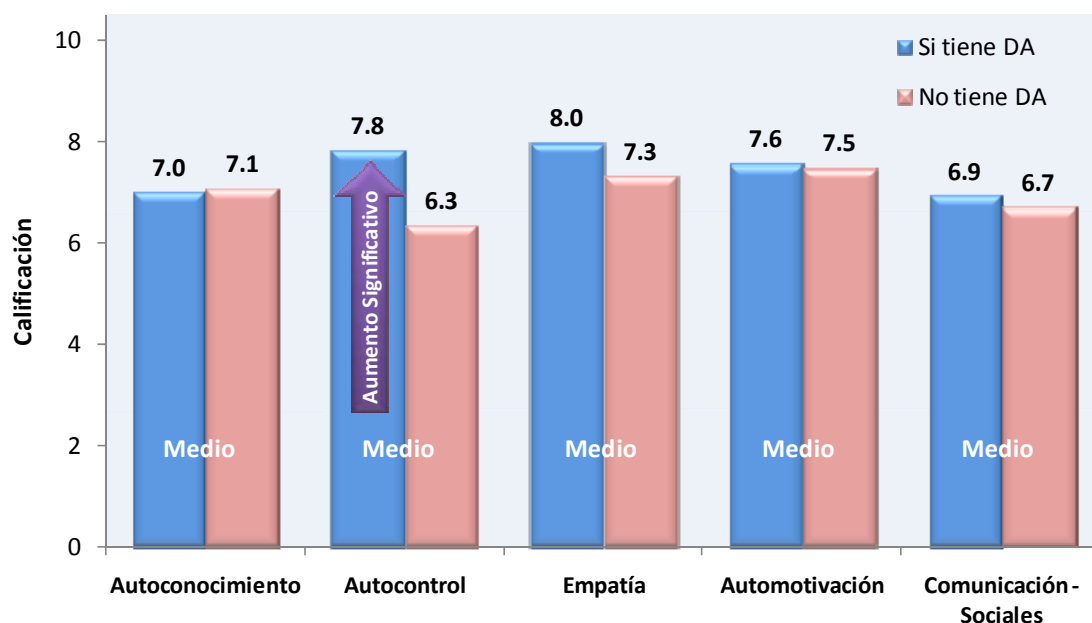


Gráfico 3. Componentes de la inteligencia emocional según DA – Escala para niños

En el cuadro 7, puede observarse cómo ninguno de los subcomponentes de Autoconocimiento mostraron diferencias significativas. En los subcomponentes de Autocontrol si hay diferencias significativas en el grupo con DA, quienes respecto a la detención de la conducta en situaciones que ameritan control de los impulsos y a la capacidad de resistencia o soporte de la activación emocional puntúan más alto. En la Empatía, aparecen diferencias significativas en el subcomponente de reconocimiento de emociones y estados internos en los demás, dado que en éste aspecto puntúan más alto el grupo de niños y niñas con DA. En el componente de Automotivación aparece que con diferencias estadísticamente significativas, en el subcomponente de capacidad para sobreponerse a estados de inhibición, el grupo sin DA obtiene mayor calificación, pero en el subcomponente de reestructuración de percepciones negativas en el autoconcepto el grupo de niños y niñas con DA obtiene mayor calificación. En el componente de Habilidades Sociales y de comunicación, el único subcomponente en el que se manifiestan diferencias significativas es en el de desarrollo del tacto social y sentido de la oportunidad

para expresar puntos de vista y opiniones, en el cual puntúa mejor el grupo de niños y niñas con DA.

**Cuadro 7. Subcomponentes por DA en la inteligencia emocional – Escala para niños.
(p*-valor \geq 0.05)**

COMPONENTE	SUBCOMPONENTE	DA	Calificación Promedio \pm Desv. Estándar	valor-p*	Diferencias por DA
1. Auto-conocimiento	1. Reconocimiento de las creencias, ideas y estados internos propios	Sin		0.175	No
		DA	7.7 \pm 2.68		
		Con			
		DA	6.8 \pm 1.85		
	2. Capacidad de autocrítica	Sin		0.076	No
		DA	6.7 \pm 2.41		
		Con			
		DA	7.8 \pm 2.04		
	3. Reconocimiento de factores influyentes en el equilibrio emocional	Sin		0.854	No
		DA	6.9 \pm 1.67		
		Con			
		DA	6.8 \pm 1.43		
4. Reconocimiento de sensaciones, emociones y sentimientos	Sin		0.459	No	
	DA	7 \pm 2.04			
	Con				
	DA	6.6 \pm 1.82			
2. Autocontrol	1. Experimentación de las emociones de manera adecuada, sin resistencia o sobrelimitación	Sin		0.745	No
		DA	5.9 \pm 2.8		
		Con			
	2. Detención de la conducta en situaciones que ameriten control de los impulsos	Sin		0.007	Si
		DA	5.6 \pm 1.77		
		Con			
	3. Capacidad de resistencia o soporte de la activación emocional - umbrales de	Sin		0.022	Si
		DA			
		DA	6.2 \pm 2.82		

	sensibilidad y tolerancia	DA			
		Con			
	4. Capacidad de respuesta emocional acorde y coherente con la situación	DA	7.8 ± 1.95		
		Con			
3. Empatía	1. Capacidad de reconocimiento de emociones y estados internos en los demás	Sin			Si
		DA	8 ± 2.28	0.062	No
		Con	9.1 ± 1.56		
		DA			
	2. Reconocimiento de niveles e intensidad de las emociones de los otros	Sin			
		DA	7.8 ± 1.98	0.051	
		Con	8.8 ± 1.76		
		DA			
	3. Comprensión de factores o causas de la conducta de otros	Sin			
		DA	7.3 ± 2.35	0.303	No
		Con	7.9 ± 2.08		
		DA			
4. Reconocimiento de igualdad y reciprocidad en el estatus social y personal de los demás y el propio	Sin				
	DA	6.8 ± 2.04	0.341	No	
	Con	7.4 ± 2.17			
	DA				
	Sin				
	DA	8.3 ± 1.93	0.106	No	
	Con	9.2 ± 1.55			
	DA				
4. Auto-motivación	1. Capacidad de activación y empuje para el desarrollo de actividades en situaciones de vulnerabilidad o adversas	Sin			
		DA	5.8 ± 2.04	0.596	No
		Con	6.2 ± 2.28		
		DA			
	2. Capacidad para sobreponerse a estados de inhibición	Sin			Si
		DA	7.9 ± 1.61	0.047	
		Con	6.8 ± 2.04		
		DA			
3. Reestructuración de percepciones negativas en el autoconcepto	Sin			Si	
	DA	7.7 ± 2.33	0.039		
	Con	8.9 ± 1.67			
	DA				
4. Capacidad para pensar y planificar actividades con un objetivo o meta en mente	Sin				
	DA	7.2 ± 1.66	0.853	No	
	Con	7.3 ± 1.42			
	DA				

		DA				
5. Habilidades de comunicación - Habilidades sociales	1. Capacidad de expresión adecuada de estados internos, intenciones, deseos y creencias propias	Sin				
		DA	6.3 ± 1.89	0.494	No	
		Con				
		DA	5.8 ± 2.28			
	2. Capacidad de expresión y comprensión de información transmitida a través de canales no verbales	Sin				
		DA	6.4 ± 2.7	0.831	No	
		Con				
		DA	6.6 ± 2.67			
	3. Capacidad de expresión y comprensión de información transmitida verbalmente	Sin				
		DA	6.9 ± 2.28	0.342	No	
		Con				
		DA	6.3 ± 2.52			
	4. Desarrollo del tacto social y sentido de la oportunidad para expresar puntos de vista y opiniones	Sin				Si
		DA	6.2 ± 2.28	0.017		
		Con				
	DA	7.8 ± 2.15				
5. Habilidad social con padres y adultos	Sin					
	DA	7 ± 2.7	0.999	No		
	Con					
	DA	7 ± 2.21				

Posteriormente se repite el análisis para los maestros encontrando que estos presentan diferencias significativas en las evaluaciones de los niños y niñas con Dificultades de Aprendizaje en todos los componentes. Se observa además que los maestros dieron mejores evaluaciones en todos los componentes a aquellos niños que no presentan Dificultades de Aprendizaje, lo cual lleva a pensar que existe un sesgo del maestro en cuanto a las percepciones del rendimiento emocional de los alumnos, en el cual premia a los alumnos que no manifiestan ninguna dificultad de aprendizaje y tiende a ser más reservado respecto a las puntuaciones que otorga a los estudiantes que presentan Dificultades de Aprendizaje. (Cuadro 8).

Cuadro 8. Componentes por DA en la inteligencia emocional – Escala para Maestros.
(p*-valor \geq 0.05)

COMPONENTE	DA	Calificación Promedio \pm Desv. Estándar	valor-p*	Diferencias por DA
1. Autoconocimiento	Sin DA	9.2 \pm 0.74	0.002	Si
	Con DA	7.9 \pm 1.77		
2. Autocontrol	Sin DA	9.2 \pm 0.91	0.004	Si
	Con DA	7.8 \pm 2.12		
3. Empatía	Sin DA	9.4 \pm 0.65	0.005	Si
	Con DA	8.4 \pm 1.56		
4. Automotivación	Sin DA	9.5 \pm 0.64	0.000	Si
	Con DA	7.2 \pm 1.85		
5. Habilidades de comunicación - Habilidades sociales	Sin DA	9 \pm 0.83	0.000	Si
	Con DA	6.4 \pm 1.84		
EDIEN - Escala para Maestros	Sin DA	9.3 \pm 0.37	0.000	Si
	Con DA	7.5 \pm 1.51		

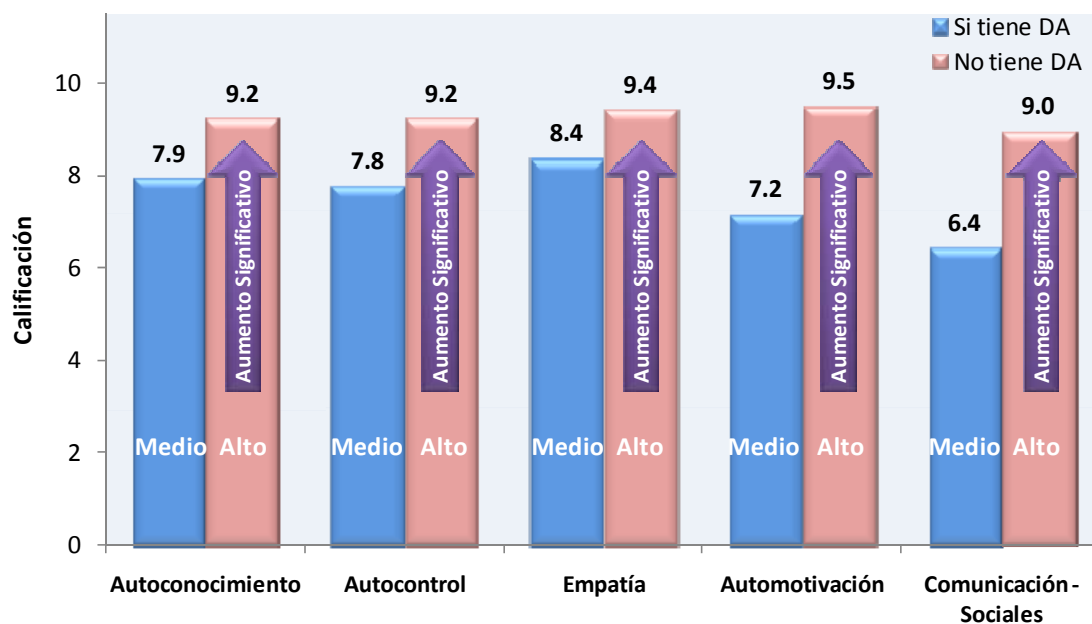


Gráfico 4. Componentes de la inteligencia emocional según DA – Escala para Maestros

En la puntuación obtenida a partir de los padres, la situación es algo diferente pues son solamente los componentes de Autoconocimiento y Empatía los componentes que resultan estadísticamente diferentes. Sin embargo a diferencia de los maestros, los padres evaluaron con mayor Inteligencia Emocional a los niños que presentaban dificultades de aprendizaje. (Cuadro 9, Gráfico 5).

Cuadro 9. Componentes por DA en la inteligencia emocional – Escala para Padres.
(p*-valor ≥ 0.05)

COMPONENTE	DA	Calificación Promedio \pm Desv. Estándar	valor- p*	Diferencias por DA
1. Autoconocimiento	Sin DA	6.7 \pm 1.31	0.002	Si
	Con DA	7.9 \pm 1.34		
2. Autocontrol	Sin DA	6.5 \pm 1.89	0.291	No
	Con DA	7.0 \pm 1.9		
3. Empatía	Sin DA	7.7 \pm 1.63	0.017	Si
	Con DA	8.8 \pm 1.31		
4. Automotivación	Sin DA	6.9 \pm 1.51	0.210	No
	Con DA	7.4 \pm 1.56		
5. Habilidades de comunicación - Habilidades sociales	Sin DA	7.0 \pm 1.51	0.324	No
	Con DA	7.4 \pm 1.61		
EDIEN - Escala para Padres	Sin DA	6.9 \pm 1.12	0.021	Si
	Con DA	7.7 \pm 1.12		

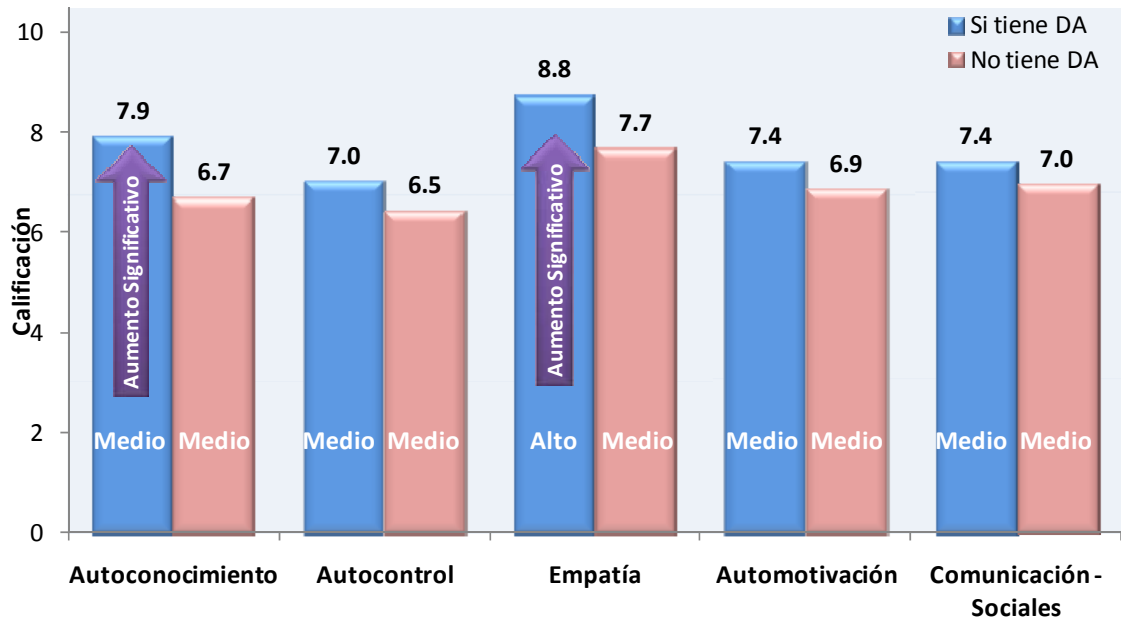


Gráfico 5. Componentes de la inteligencia emocional según DA – Escala para Padres

3.5.2 SEGUNDO SISTEMA DE HIPÓTESIS

H₀: Hay diferencias significativas en las puntuaciones obtenidas en cada componente de la Inteligencia Emocional, entre niños y niñas que presentan Dificultades de Aprendizaje y niños y niñas que no presentan Dificultades del Aprendizaje.



Al realizar el análisis por sexo se encontró que a nivel general no existían diferencias, es decir la Inteligencia Emocional tanto en niños como en niñas era muy similar (7.3 y 7.1 respectivamente). Igualmente al realizar una análisis más profundo por aquellos niños que presentaban DA y aquellos que no, se encontró que los niños y niñas con Dificultades de Aprendizaje tampoco presentaban diferencias. Lo cual quiere decir que el sexo no es un diferencial de la Inteligencia Emocional, en otras palabras ser niño o niña no hace más emocionalmente inteligente al individuo. (Cuadro 10). Esto deberá tomarse en consideración para replicación, pues la muestra tiene unas características desiguales en cuanto a la variable sexo, que podrían estar afectando este resultado.

Sin embargo los niños sin dificultades de aprendizaje evalúan los componentes de autoconocimiento (7.5) y automotivación (7.9) con mayor puntuación que las niñas (6.1 y 6.6 respectivamente). Apoyado en este resultado y en el análisis de los demás componentes indica como los niños se autoevalúan con mayor inteligencia emocional que las niñas. Pero dado que este resultado no puede ser establecido con certeza debido a las condiciones desiguales del balance de la muestra según el sexo, este resultado debió ser confrontado con los obtenidos para la misma variable en la escala de padres y la de maestros; allí se obtiene que esta diferencia no la confirman los maestros ni los padres, quienes no muestran alguna tendencia clara al respecto.

Se realizó otro análisis consistente en tomar solamente a los niños y verificar si existían diferencias entre ellos cuando tenían DA y cuando no la tenían, lo mismo aplicó para las niñas. Se encontró que la Dificultad de Aprendizaje sí es un factor determinante de la Inteligencia Emocional en niños y en niñas. Este resultado no se muestra debido a que al no encontrarse diferencias por sexo es lo mismo hablar de niños o niñas sin discriminación de algún tipo, lo cual llevaría a probar lo que se evidenció en el primer sistema de hipótesis donde se encontró que lo que marca una diferencia es realmente la pertenencia al grupo con o sin DA, por lo que sí existen diferencias en los niños y niñas que presentan Dificultades de Aprendizaje y aquellos que no, pero estas diferencias no se centran en el sexo. (Gráfico 6).

Cuadro 10. Componentes por DA y Sexo de la inteligencia emocional – Escala niños.
(p*-valor \geq 0.05)

COMPONENTE	DA	SEXO	Calificación Promedio \pm Desv. Estándar	valor- p*	Diferencias por Sexo
1. Autoconocimiento	Sin DA	Niño	7.5 \pm 1.12	0.014	Si
		Niña	6.1 \pm 1.27		
	Con DA	Niño	6.8 \pm 0.98	0.368	No
		Niña	7.2 \pm 0.78		
2. Autocontrol	Sin DA	Niño	6.6 \pm 1.34	0.267	No
		Niña	5.8 \pm 1.89		
	Con DA	Niño	8 \pm 1.69	0.578	No
		Niña	7.6 \pm 1.55		
3. Empatía	Sin DA	Niño	7.4 \pm 0.96	0.511	No
		Niña	7.1 \pm 1.51		
	Con DA	Niño	7.9 \pm 1.28	0.685	No
		Niña	8.1 \pm 1.2		
4. Automotivación	Sin DA	Niño	7.9 \pm 1.06	0.009	Si
		Niña	6.6 \pm 0.79		
	Con DA	Niño	7.5 \pm 1.1	0.622	No
		Niña	7.7 \pm 0.94		
5. Habilidades de comunicación - Habilidades	Sin	Niño	6.9 \pm 1.27	0.206	No
	DA	Niña	6.2 \pm 1.28		

sociales	Con	Niño	7 ± 1.59	0.788	No
	DA	Niña	6.8 ± 1.4		
EDIEN - Escala para niños	Sin	Niño	7.2 ± 0.53	0.004	Si
	DA	Niña	6.3 ± 0.81		
	Con	Niño	7.4 ± 0.79	0.870	No
	DA	Niña	7.5 ± 0.38		

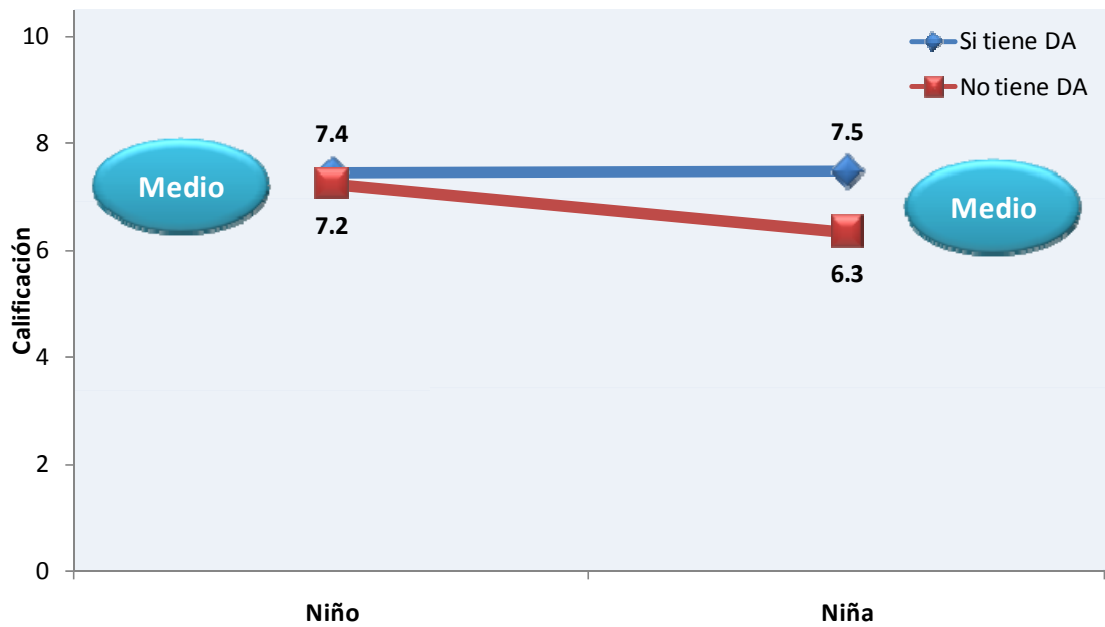


Gráfico 6. Inteligencia emocional según DA y Sexo – Escala para niños

En el cuadro 11, se observa cómo los maestros no evalúan mejor a los niños que a las niñas o viceversa, lo cual conduce a que por parte de los maestros el sexo no es un diferencial de mayor inteligencia emocional. (Gráfico 7).

Cuadro 11. Componentes por DA y Sexo de la inteligencia emocional – Escala maestros.

(p*-valor ≥ 0.05)

COMPONENTE	DA	SEXO	Calificación Promedio \pm Desv. Estándar	valor-p*	Diferencias por Sexo
1. Autoconocimiento	Sin DA	Niño	9.3 \pm 0.66	.721	No
		Niña	9.1 \pm 0.94		
	Con DA	Niño	8.2 \pm 1.9	.465	No
		Niña	7.7 \pm 1.66		
2. Autocontrol	Sin DA	Niño	9.1 \pm 1.04	.360	No
		Niña	9.5 \pm 0.41		
	Con DA	Niño	8.5 \pm 2.57	.092	No
		Niña	7 \pm 1.27		
3. Empatía	Sin DA	Niño	9.5 \pm 0.56	.342	No
		Niña	9.2 \pm 0.86		
	Con DA	Niño	8.8 \pm 1.71	.155	No
		Niña	7.9 \pm 1.31		
4. Automotivación	Sin DA	Niño	9.6 \pm 0.63	.167	No
		Niña	9.2 \pm 0.64		
	Con DA	Niño	7.8 \pm 1.66	.098	No
		Niña	6.5 \pm 1.88		
5. Habilidades de comunicación - Habilidades sociales	Sin DA	Niño	8.9 \pm 0.83	.518	No
		Niña	9.1 \pm 0.88		
	Con DA	Niño	6.7 \pm 1.66	.436	No
		Niña	6.1 \pm 2.03		
EDIEN - Escala para maestros	Sin DA	Niño	9.3 \pm 0.35	.836	No
		Niña	9.2 \pm 0.45		
	Con DA	Niño	8 \pm 1.62	.124	No
		Niña	7.1 \pm 1.28		

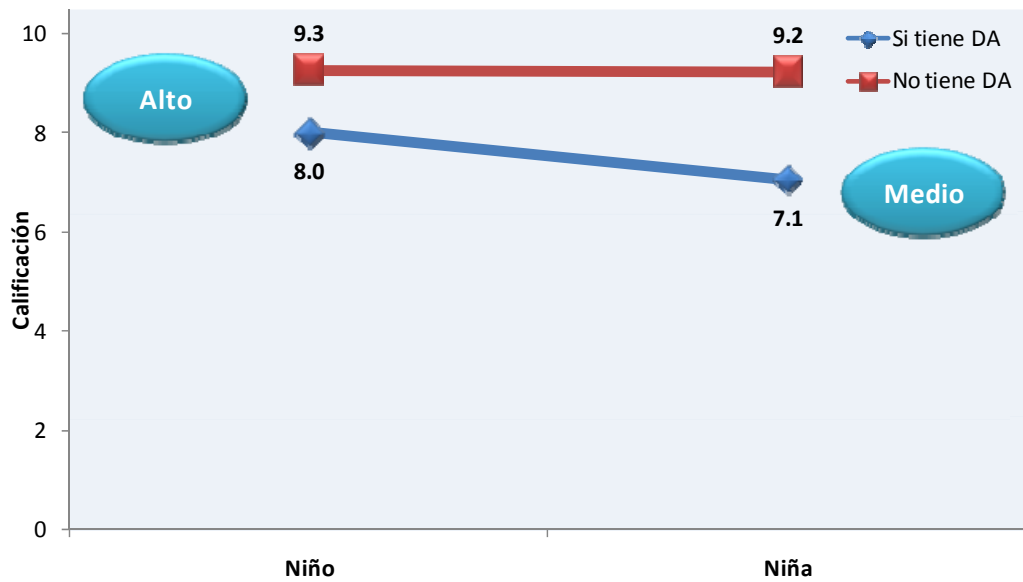


Gráfico 7. Inteligencia emocional según DA y Sexo – Escala para maestros

Para el caso de los padres se revela la misma situación; es decir, tampoco se observaron diferencias entre los niños y niñas según la valoración otorgada por los padres. En conclusión el sexo no tiene ningún efecto sobre la inteligencia emocional. (Cuadro 12, gráfico 8).

Cuadro 12. Componentes por DA y Sexo de la inteligencia emocional – Escala padres.

(p*-valor ≥ 0.05)

COMPONENTE	DA	SEXO	Calificación Promedio \pm Desv. Estándar	valor-p*	Diferencias por Sexo
1. Autoconocimiento	Sin DA	Niño	6.8 \pm 1.25	.941	No
		Niña	6.4 \pm 1.51		
	Con DA	Niño	8 \pm 1.3	.514	No
		Niña	7.9 \pm 1.43		
2. Autocontrol	Sin DA	Niño	6.3 \pm 1.78	.531	No
		Niña	6.9 \pm 2.21		
	Con DA	Niño	7.3 \pm 2.25	.514	No
		Niña	6.8 \pm 1.53		
3. Empatía	Sin DA	Niño	7.6 \pm 1.82	.496	No
		Niña	7.9 \pm 1.18		
	Con DA	Niño	9 \pm 1.51	.782	No
		Niña	8.6 \pm 1.1		
4. Automotivación	Sin DA	Niño	6.8 \pm 1.53	.408	No
		Niña	7 \pm 1.55		
	Con DA	Niño	7.7 \pm 1.99	.801	No
		Niña	7.2 \pm 0.98		
5. Habilidades de comunicación - Habilidades sociales	Sin DA	Niño	7.1 \pm 1.62	.430	No
		Niña	6.6 \pm 1.24		
	Con DA	Niño	7.2 \pm 1.67	.473	No
		Niña	7.7 \pm 1.58		
EDIEN - Escala para padres	Sin DA	Niño	6.9 \pm 1.11	.953	No
		Niña	7 \pm 1.25		
	Con DA	Niño	7.8 \pm 1.35	.696	No
		Niña	7.6 \pm 0.89		

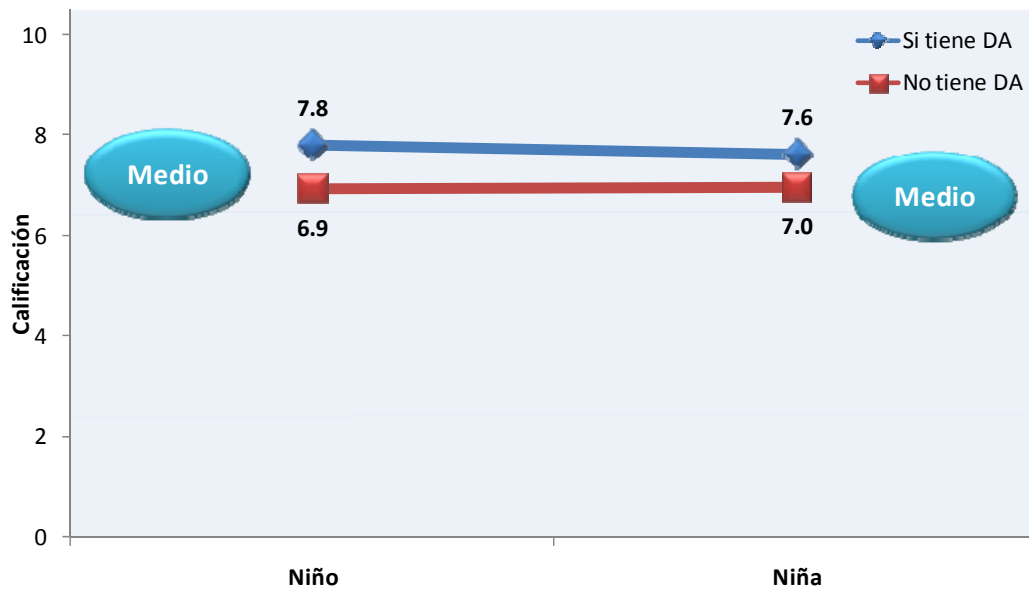


Gráfico 8. Inteligencia emocional según DA y Sexo – Escala para padres

3.5.3 TERCER SISTEMA DE HIPÓTESIS

H₀: Hay diferencias significativas entre los componentes de la Inteligencia Emocional de los niños y niñas con Dificultades de Aprendizaje y factores de edad.



Para comprobar esta hipótesis se procedió de forma similar a como se realizó la anterior hipótesis, de esta manera se encontró que los niños y niñas que presentaban Dificultades de

Aprendizaje no tienen alguna diferencia por el grupo de edad al que pertenecen, en cambio aquellos niños y niñas que no tenían Dificultades de Aprendizaje, en los componentes de Empatía y Habilidades sociales y de comunicación, evidenciaron un cambio con respecto al grupo de edad de pertenencia. (Cuadro 13).

En general se aprecia como los niños y niñas de 10 años o más que tienen Dificultades de Aprendizaje aparecen con mayor inteligencia emocional sólo por una diferencia de un (1) punto (7.5) que los niños y niñas menores de 9 años (7.4), lo cual realmente no implica contraste entre ambos grupos, por lo que no alcanzan a ser diferentes estadísticamente. Este mismo comportamiento aplica para todos los componentes exceptuando las Habilidades de comunicación, en donde los niños de 10 años o más obtienen una puntuación menor (6.8) que los niños de 9 años o menos (7.1).

Por otro lado, los niños que no tienen DA presentan diferencias significativas en el componente de habilidades sociales y de comunicación, en el cual se aprecia como los niños de 9 años o menos tienen mayores habilidades de comunicación y sociales (7.2) que los niños y niñas de 10 años o más (6.2) con una marcada diferencia. (Gráfico 9).

En general los niños y niñas de 9 años o menos que no tienen Dificultades de Aprendizaje presentan mayor inteligencia emocional (7.1) que los niños y niñas de 10 años o más (6.8) pero igualmente no se pueden observar diferencias que indiquen la edad como un factor influyente en la Inteligencia Emocional. (Cuadro 13).

Cuadro 13. Componentes por DA y Edad de la inteligencia emocional – Escala niños.

(p*-valor ≥ 0.05)

COMPONENTE	DA	EDAD	Calificación Promedio \pm Desv. Estándar	valor-p*	Diferencias por Edad
1. Autoconocimiento	Sin DA	≤ 9 Años	6.8 \pm 1.37	.405	No
		≥ 10 Años	7.3 \pm 1.27		
	Con DA	≤ 9 Años	6.8 \pm 0.61	.487	No
		≥ 10 Años	7.1 \pm 1.02		
2. Autocontrol	Sin DA	≤ 9 Años	6.8 \pm 1.17	.109	No
		≥ 10 Años	5.8 \pm 1.71		
	Con DA	≤ 9 Años	7.5 \pm 1.79	.471	No
		≥ 10 Años	8 \pm 1.51		
3. Empatía	Sin DA	≤ 9 Años	7.2 \pm 1.29	.659	No
		≥ 10 Años	7.4 \pm 0.97		
	Con DA	≤ 9 Años	7.9 \pm 1.47	.917	No
		≥ 10 Años	8 \pm 1.1		
4. Automotivación	Sin DA	≤ 9 Años	7.6 \pm 0.95	.664	No
		≥ 10 Años	7.4 \pm 1.33		
	Con DA	≤ 9 Años	7.6 \pm 0.98	.980	No
		≥ 10 Años	7.6 \pm 1.05		
5. Habilidades de comunicación - Habilidades sociales	Sin DA	≤ 9 Años	7.2 \pm 0.89	.040	Si
		≥ 10 Años	6.2 \pm 1.44		
	Con DA	≤ 9 Años	7.1 \pm 0.95	.626	No
		≥ 10 Años	6.8 \pm 1.72		
EDIEN - Escala para niños	Sin DA	≤ 9 Años	7.1 \pm 0.63	.295	No
		≥ 10 Años	6.8 \pm 0.83		
	Con DA	≤ 9 Años	7.4 \pm 0.61	.691	No
		≥ 10 Años	7.5 \pm 0.62		

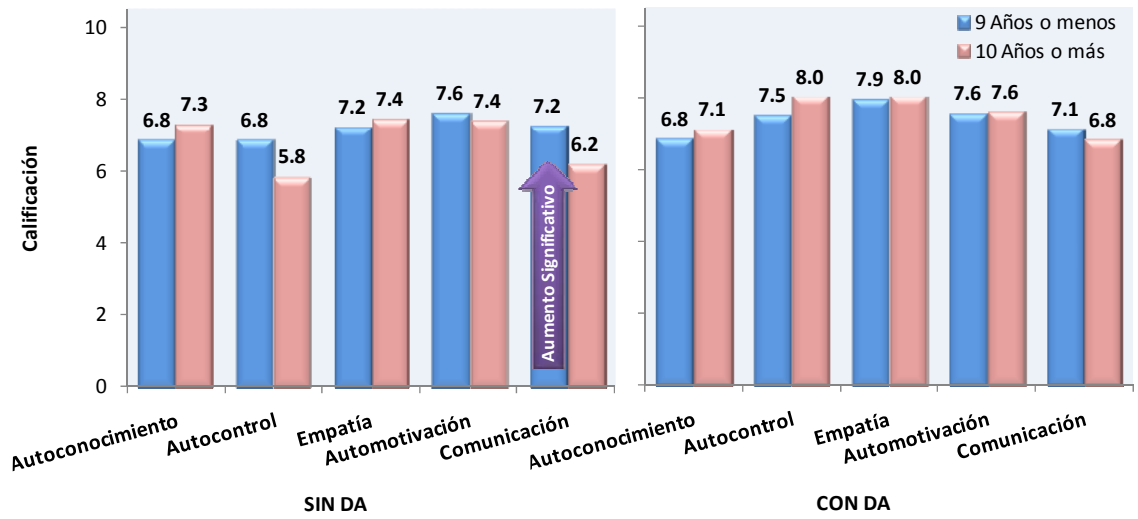


Gráfico 9. Componentes de la Inteligencia emocional según DA y Edad – Escala para niños

En el cuadro 14, se observa como los maestros consideran que los niños y niñas con Dificultades de Aprendizaje de 10 años o más poseen más autocontrol (8.6) que los niños y niñas de 9 años o menos (6.4). (Gráfico 10).

Cuadro 14. Componentes por DA y Edad de la inteligencia emocional – Escala maestros.

(p*-valor ≥ 0.05)

COMPONENTE	DA	EDAD	Calificación Promedio \pm Desv. Estándar	valor-p*	Diferencias por Edad
1. Autoconocimiento	Sin DA	≤ 9 Años	9.1 \pm 0.7	.343	No
		≥ 10 Años	9.4 \pm 0.77		
	Con DA	≤ 9 Años	7.2 \pm 1.71	.098	No
		≥ 10 Años	8.4 \pm 1.68		
2. Autocontrol	Sin DA	≤ 9 Años	9.1 \pm 0.87	.444	No
		≥ 10 Años	9.4 \pm 0.96		
	Con DA	≤ 9 Años	6.4 \pm 2.26	.010	Si
		≥ 10 Años	8.6 \pm 1.57		
3. Empatía	Sin DA	≤ 9 Años	9.5 \pm 0.62	.763	No
		≥ 10 Años	9.4 \pm 0.71		
	Con DA	≤ 9 Años	7.7 \pm 1.92	.169	No
		≥ 10 Años	8.8 \pm 1.21		
4. Automotivación	Sin DA	≤ 9 Años	9.5 \pm 0.58	.758	No
		≥ 10 Años	9.5 \pm 0.72		
	Con DA	≤ 9 Años	6.7 \pm 1.9	.325	No
		≥ 10 Años	7.5 \pm 1.81		
5. Habilidades de comunicación - Habilidades sociales	Sin DA	≤ 9 Años	8.9 \pm 0.73	.704	No
		≥ 10 Años	9 \pm 0.96		
	Con DA	≤ 9 Años	6.4 \pm 1.48	.877	No
		≥ 10 Años	6.5 \pm 2.07		
EDIEN - Escala para maestros	Sin DA	≤ 9 Años	9.2 \pm 0.25	.360	No
		≥ 10 Años	9.3 \pm 0.47		
	Con DA	≤ 9 Años	6.9 \pm 1.52	.089	No
		≥ 10 Años	7.9 \pm 1.4		

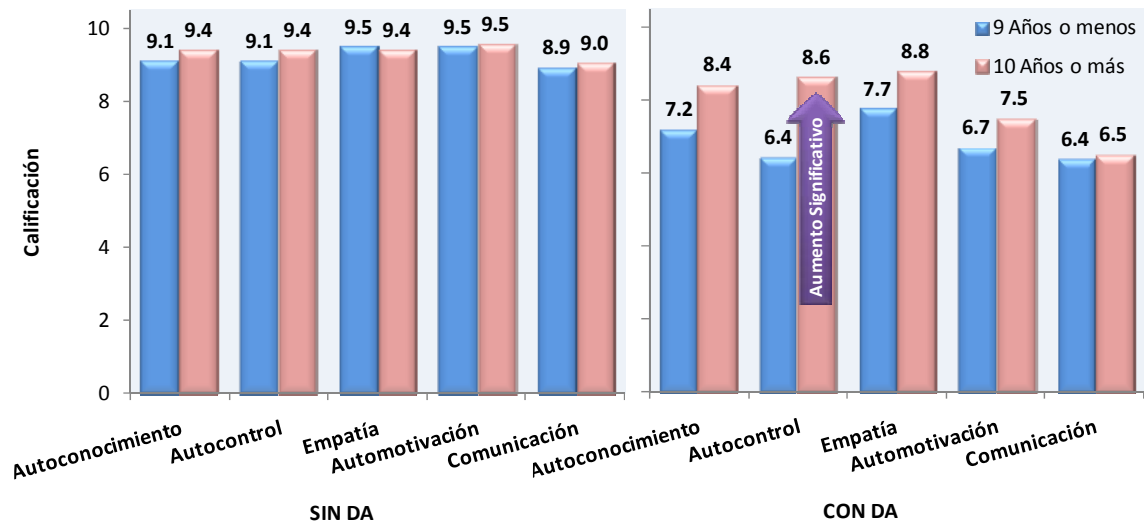


Gráfico 10. Componentes de la Inteligencia emocional según DA y Edad – Escala maestros

Los padres en cambio consideran que los niños y niñas que no tienen Dificultades de Aprendizaje de 9 años o menores, tienen mayor empatía (8.7) que los niños y niñas de 10 años o más (6.8). Sucede lo mismo con las habilidades sociales y de comunicación de los niños y niñas sin Dificultades de Aprendizaje, la cual consideran los padres que es más alta en los menores de 9 años (7.7) que en los niños y niñas mayores de 10 años (6.2).

Además a diferencia de los maestros, los cuales tendían a evaluar mejor a los niños y niñas sin Dificultades de Aprendizaje como con mayor Inteligencia Emocional, los padres tienen una perspectiva diferente pues estos últimos tienden a evaluar a los niños y niñas con Dificultades de Aprendizaje como de mayor Inteligencia Emocional. (Gráfico 11).

En general los padres consideran que los niños y niñas sin Dificultades de Aprendizaje de 9 años o menos tienen mayor Inteligencia Emocional (7.6) que los niños y niñas de 10 años o más (6.3). (Cuadro 15).

Cuadro 15. Componentes por DA y Edad de la inteligencia emocional – Escala padres.
(p*-valor ≥ 0.05)

COMPONENTE	DA	EDAD	Calificación Promedio \pm Desv. Estándar	valor-p*	Diferencias por Edad
1. Autoconocimiento	Sin DA	≤ 9 Años	6.9 \pm 1.35	.545	No
		≥ 10 Años	6.5 \pm 1.3		
	Con DA	≤ 9 Años	8.1 \pm 0.99	.633	No
		≥ 10 Años	7.8 \pm 1.53		
2. Autocontrol	Sin DA	≤ 9 Años	7.2 \pm 1.79	.064	No
		≥ 10 Años	5.8 \pm 1.78		
	Con DA	≤ 9 Años	6.9 \pm 2.17	.851	No
		≥ 10 Años	7.1 \pm 1.79		
3. Empatía	Sin DA	≤ 9 Años	8.7 \pm 1.17	.002	Si
		≥ 10 Años	6.8 \pm 1.48		
	Con DA	≤ 9 Años	8.2 \pm 1.58	.114	No
		≥ 10 Años	9.1 \pm 1.04		
4. Automotivación	Sin DA	≤ 9 Años	7.4 \pm 1.38	.105	No
		≥ 10 Años	6.4 \pm 1.51		
	Con DA	≤ 9 Años	7.4 \pm 1.31	.987	No
		≥ 10 Años	7.4 \pm 1.74		
5. Habilidades de comunicación - Habilidades sociales	Sin DA	≤ 9 Años	7.7 \pm 1.35	.011	Si
		≥ 10 Años	6.2 \pm 1.32		
	Con DA	≤ 9 Años	8 \pm 1.65	.227	No
		≥ 10 Años	7.1 \pm 1.56		
EDIEN - Escala para padres	Sin DA	≤ 9 Años	7.6 \pm 0.99	.004	Si
		≥ 10 Años	6.3 \pm 0.91		
	Con DA	≤ 9 Años	7.7 \pm 1.27	.970	No
		≥ 10 Años	7.7 \pm 1.07		

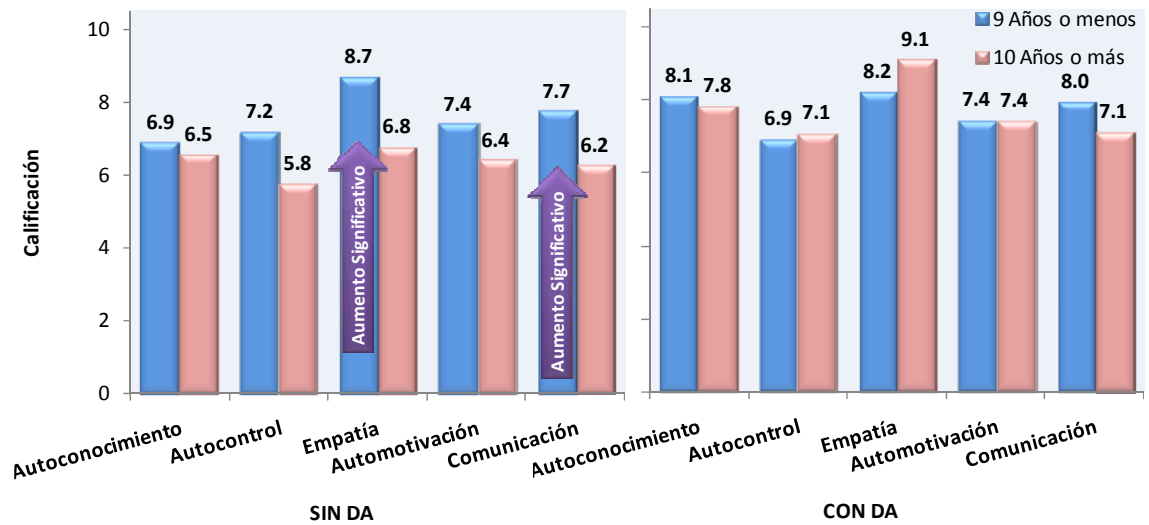
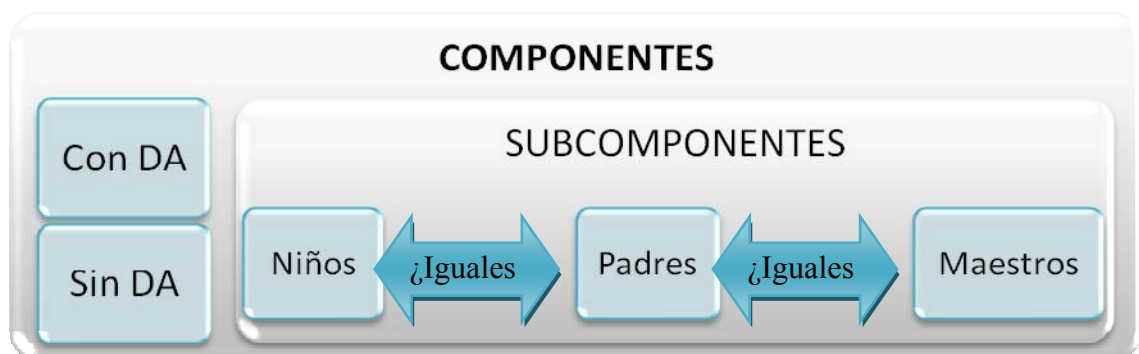


Gráfico 11. Componentes de la Inteligencia emocional según DA y Edad – Escala para padres

3.5.4 CUARTO SISTEMA DE HIPÓTESIS

H₀: Hay diferencias significativas entre la percepción respecto al desempeño de los componentes de la Inteligencia Emocional de los niños y niñas con y sin Dificultades de Aprendizaje, que tienen los mismos niños, sus padres y maestros.



Luego de realizado un análisis previo se encontró que existen diferencias (valor-p=0.000 < 0.005), entre los diferentes evaluadores (niños, padres y maestros) en la evaluación de los niños y niñas con y sin Dificultades de Aprendizaje, en todos los componentes de la Inteligencia Emocional, lo cual llevó a realizar un análisis más minucioso. (Cuadro 16).

En el cuadro 16, se muestra por ejemplo que existen diferencias entre niños y maestros para el componente de autoconocimiento sin DA, es decir los maestros (9.2) dieron una calificación estadísticamente mayor que los niños (7.1). Mientras que estos mismos niños tienen una calificación muy similar a los padres (6.7). Para evitar confusiones se han señalado con un círculo aquellas calificaciones donde existen diferencias.

Cuadro 16. Componentes por DA y observador de la inteligencia emocional.

(p*-valor \geq 0.05)

COMPONENTE	DA	Comparación	Comparado	Valor-p	Diferente
1. Autoconocimiento	SIN DA	Niños	Maestros	.000	Si
			Padres	.326	No
		Maestros	Padres	.000	Si
	CON DA	Niños	Maestros	.023	Si
			Padres	.000	Si
		Maestros	Padres	.999	No
2. Autocontrol	SIN DA	Niños	Maestros	.000	Si
			Padres	.765	No
		Maestros	Padres	.000	Si
	CON DA	Niños	Maestros	.909	No
			Padres	.026	Si
		Maestros	Padres	.076	No
3. Empatía	SIN DA	Niños	Maestros	.000	Si
			Padres	.357	No
		Maestros	Padres	.000	Si
	CON DA	Niños	Maestros	.329	No
			Padres	.036	Si
		Maestros	Padres	.253	No
4. Automotivación	SIN DA	Niños	Maestros	.000	Si

COMPONENTE	DA	Comparación	Comparado	Valor-p	Diferente
			Padres	.122	No
		Maestros	Padres	.000	Si
	CON DA	Niños	Maestros	.309	No
			Padres	.728	No
		Maestros	Padres	.527	No
5. Habilidades de comunicación - sociales	SIN DA	Niños	Maestros	.000	Si
			Padres	.395	No
		Maestros	Padres	.000	Si
	CON DA	Niños	Maestros	.191	No
			Padres	.113	No
		Maestros	Padres	.012	Si
EDIEN	SIN DA	Niños	Maestros	.000	Si
			Padres	.903	No
		Maestros	Padres	.000	Si
	CON DA	Niños	Maestros	.773	No
			Padres	.124	No
Maestros	Padres	.551	No		

En el cuadro 17 se tiene el resumen de las calificaciones en el cual se han eliminado las desviaciones estándar (cuadros 6, 8 y 9) y se han agregado las combinaciones en las cuales son diferentes.

Cuadro 17. Componentes por DA y Observador de la inteligencia emocional – resumen.

DA	COMPONENTES	Niños	Maestros	Padres
SIN DA	1. Autoconocimiento	7.1	9.2 (N,P)	6.7
	2. Autocontrol	6.3	9.2 (N,P)	6.5
	3. Empatía	7.3	9.4 (N,P)	7.7
	4. Automotivación	7.5	9.5 (N,P)	6.9
	5. Habilidades de comunicación – sociales	6.7	9.0 (N,P)	7.0
	EDIEN	7.0	9.3 (N,P)	6.9
CON DA	1. Autoconocimiento	7.0	7.9 (N)	7.9 (N)
	2. Autocontrol	7.8 (P)	7.8	7.0
	3. Empatía	8.0	8.4	8.8 (N)
	4. Automotivación	7.6	7.2	7.4
	5. Habilidades de comunicación – sociales	6.9	6.4	7.4 (M)
	EDIEN	7.5	7.5	7.7

Al mirar con detenimiento el cuadro 17 se pueden llegar a varias conclusiones, por ejemplo, que en los niños sin Dificultades de Aprendizaje, siempre los maestros dieron puntuaciones mucho mayores que los niños (N) y los padres (P). (Gráfico 12).

Los niños y niñas sin Dificultades de Aprendizaje siempre coincidieron con las evaluaciones dadas por los padres, pues no se observaron diferencias significativas entre sus componentes y la escala de Inteligencia Emocional.

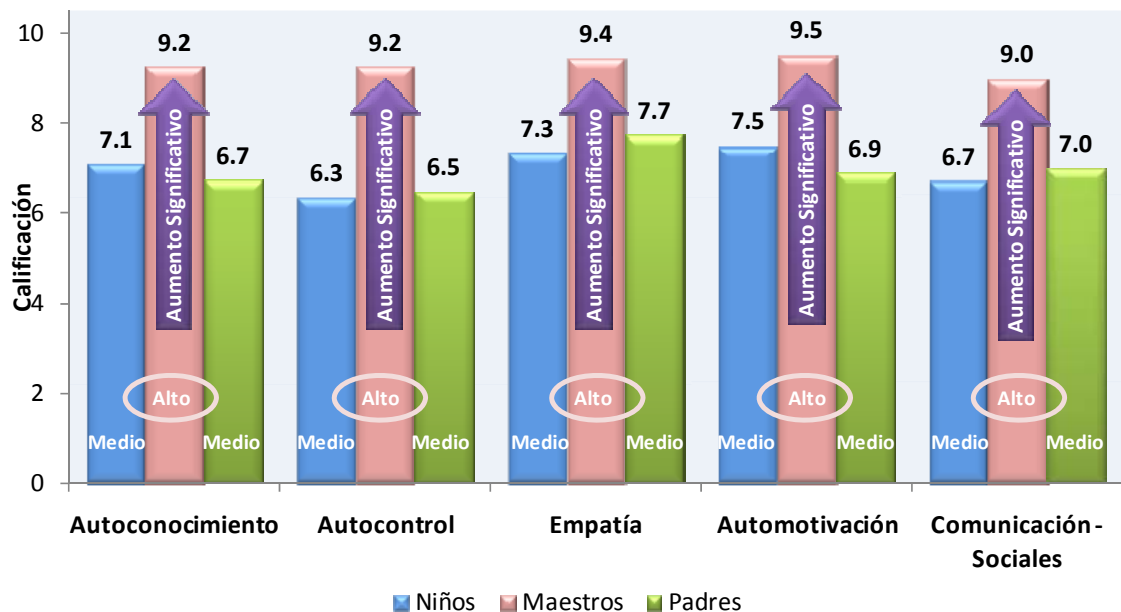


Gráfico 12. Componentes de la Inteligencia emocional según observador – Sin DA

Finalmente, puede observarse como los niños y niñas con Dificultades de Aprendizaje subvaloraron el componente de autoconocimiento, el cual según maestros y padres lo consideran más alto. (Gráfico 13).

Los niños y niñas con Dificultades de Aprendizaje, en el componente de empatía según los padres (8.8) obtienen una puntuación mucho mayor que la dada por los niños (8.0), y

aunque no se vea diferencia estadística se observa una tendencia a evaluar también más alto que los maestros (8.4)

A nivel general, no se observaron diferencias entre los evaluadores, para el grupo de los niños y niñas con Dificultades de Aprendizaje. Esta situación varía cuando se trata del grupo de los niños y niñas sin Dificultades de Aprendizaje, donde los maestros evalúan muy bien la inteligencia emocional de estos menores.

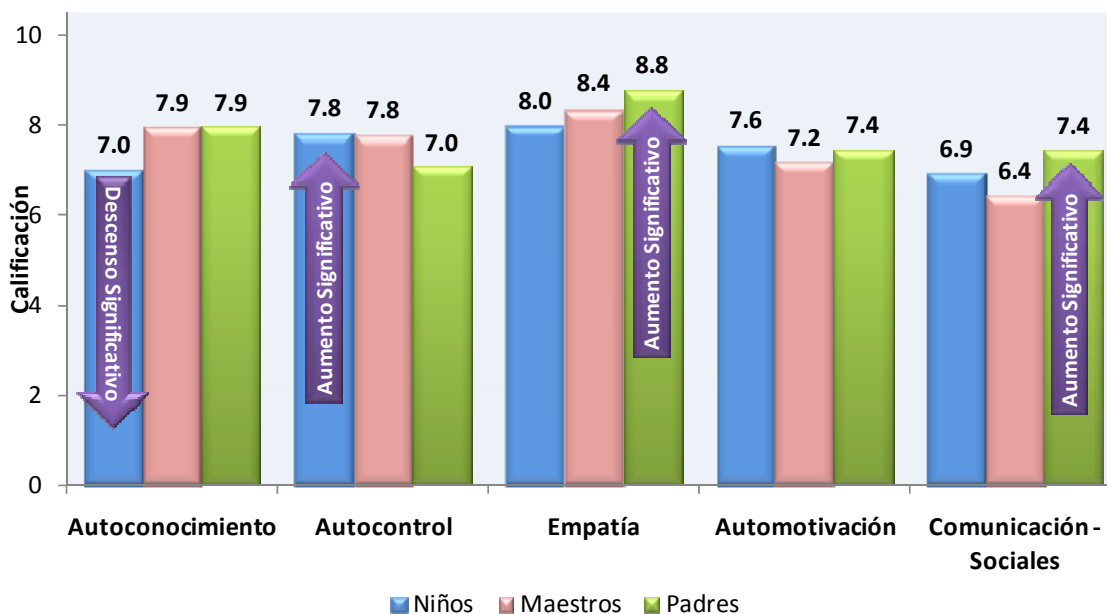


Gráfico 13. Componentes de la Inteligencia emocional según observador – Con DA

Los cuadros que constituyen el resumen ítem por ítem de las escalas EDIEN para niños, padres y maestros (cuadros 18, 19 y 20), muestran la puntuación neta obtenida para cada uno de los valores de calificación y su respectivo porcentaje en términos de la muestra. Adicionalmente establecen las comparaciones entre los grupos con DA y sin DA, y las valoraciones establecidas entre los rangos de edad, de forma tal que se constituye en la recopilación de todas las descripciones y análisis presentados anteriormente. Por esta razón se consideran referencia descriptiva, más no implicada en el análisis estadístico de las

diferencias establecidas en los sistemas de hipótesis, por lo que se publican como anexo.
(ver anexo D., numeral 9.3).

4. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Tomando en cuenta los resultados obtenidos y contrastando éstos con la elaboración teórica realizada dentro del marco conceptual, puede observarse que hay hallazgos significativos que pueden complementar el estado actual de las teorías acerca del desarrollo social y emocional de los niños y niñas con Dificultades de Aprendizaje.

El hallazgo más significativo está referido a la percepción diferencial que tienen los niños y niñas, sus padres y sus maestros, frente a los componentes y subcomponentes de la Inteligencia Emocional.

En el grupo sin DA, se encuentra que dentro de la evaluación que hacen acerca de sí mismos, los niños y las niñas califican como el componente más alto, el de **automotivación**; mientras que los componentes en que se califican más bajo son los de **habilidades sociales y de comunicación** y de **autocontrol**. Dado que el componente de automotivación refleja la capacidad para sobreponerse a dificultades, buscar alternativas que permitan la continuidad y finalización de las actividades y la consolidación de metas y objetivos claros, el hecho de que los niños y niñas se asignen una calificación alta en este componente puede representar la clave para el desarrollo de estrategias que, dentro del desarrollo de las actividades académicas, favorezcan el gusto y satisfacción por el aprendizaje de forma autónoma y continua. En este sentido, hay que tener en cuenta que los mismos niños revelen su percepción de dificultad en cuanto a sus habilidades sociales y de autocontrol, pues esto implica mayor esfuerzo por parte del maestro para movilizar el trabajo grupal y el desarrollo de la autonomía de la que se está hablando, en la medida en que su rol tiende entonces a ser más directivo y normativo.

En cuanto a los subcomponentes, los niños y niñas sin DA se califican en mayor nivel respecto a los subcomponentes de capacidad de respuesta emocional acorde y coherente

con la situación (paradójicamente es el único subcomponente del autocontrol en el que se califican alto), reconocimiento de igualdad y reciprocidad en el estatus social y personal de los demás y el propio (empatía) y capacidad para sobreponerse a estados de inhibición (automotivación).

Los subcomponentes en los que se califican más bajo son capacidad de autocrítica y reconocimiento de factores influyentes en el equilibrio emocional (ambos de autoconocimiento), experimentación de las emociones de manera adecuada sin resistirse ni sobrelimitarse, detención de la conducta en situaciones que ameritan control de los impulsos, capacidad de resistencia o soporte de la activación emocional (autocontrol), comprensión de factores o causas de la conducta de otros (empatía), capacidad de activación y empuje para el desarrollo de actividades en situaciones de vulnerabilidad o adversas (automotivación) y capacidad de expresión adecuada de estados internos, intenciones, deseos y creencias propias, capacidad de expresión y comprensión de información no verbal, capacidad de expresión y comprensión de información verbal, desarrollo de tacto social y sentido de la oportunidad para expresar puntos de vista y opiniones (habilidades sociales y de comunicación).

Todos estos subcomponentes, si bien se corresponden con habilidades de diferentes componentes emocionales, guardan estrecha relación entre sí, en la medida en que demuestran la percepción baja que tienen los niños y niñas acerca de sí mismos, en cuanto a su capacidad para representarse sus propios procesos psicológicos, reconocer su lugar en el mundo y apropiarse de su rol como alumno, además de comprender la influencia externa que tiene el entorno en su conducta; esto podría llegar a ejercer un peso importante para el desarrollo de los procesos metacognitivos, tan necesarios en el período escolar por la regularidad que permiten en la apropiación autónoma de contenidos tanto curriculares como de formación personal.

Llama la atención que dentro del grupo de niños y niñas sin DA, la autoevaluación que elaboran estos niños no difiere significativamente del que hace su contraparte con DA,

salvo en el componente de autocontrol, donde se revela particularmente que el grupo sin DA es un poco más drástico a la hora de autoevaluarse en este aspecto, pues los niños y niñas de este grupo sin DA dan cuenta de una baja capacidad para regular el impacto que las emociones tienen en ellos y las implicaciones de baja tolerancia a la frustración e impulsividad que ello conlleva.

Se genera entonces la inquietud respecto a por qué son los niños sin Dificultades de Aprendizaje quienes reflejan un más bajo nivel de autovaloración respecto a los componentes de la IE, tomando en cuenta que el grupo de niños y niñas con DA tiende a asignarse puntuaciones más altas tanto en los componentes como en los subcomponentes. Una posible explicación alternativa tiene que ver con el hecho de que este grupo de niños sin DA realiza sus evaluaciones de forma global y totalizadora, distinguiendo objetivamente el conjunto de problemas y dificultades que pueden llegar a presentar en las diferentes áreas de su vida, lo cual los hace más sensibles al reconocimiento de falencias en función de los aspectos concretos que su propia experiencia les revela. Como se podrá observar a continuación, a partir de una nueva revisión teórica realizada para el tema, se encuentra una interpretación de las diferencias en el tipo de análisis crítico del propio desempeño, que realizan los niños y niñas con DA, contrario al que realiza el grupo sin DA.

Para contrastar este hallazgo con la línea teórica general que se llevó en este estudio, tuvo que recurrirse a nuevas búsquedas de fuentes especializadas en Dificultades de Aprendizaje, en particular las que han trabajado el tema del desarrollo del autoconcepto. En esta nueva revisión se encontró que algunos autores (Núñez, González y González., 1995), reconocen que en el proceso de autovaloración o autoevaluación que hacen los niños para manifestar un concepto acerca de las propias habilidades y capacidades, los niños y niñas con DA tienden a separar su percepción en diferentes áreas. Esto es, que los niños y niñas con DA no se evalúan de manera global sino que toman en cuenta sus aptitudes en diferentes áreas para compensar los déficits que puedan tener en algunas de ellas; por esta razón pueden responder a un cuestionamiento acerca de su propio autoconcepto desde su valoración de competencia para el área académica, e incluso dentro de ella, separar su

autoconcepto respecto a su desempeño por áreas curriculares (autoconcepto matemático, autoconcepto lingüístico, deportivo, artístico, etc.), también toman en cuenta su autoconcepto no académico, en el cual refieren su nivel de competencia social (asociada con las relaciones interpersonales) y un autoconcepto asociado con la valoración de la imagen física. La conclusión a la que llegan estos autores demuestra que si bien los niños y niñas con DA tienden a reconocer un déficit o aspecto negativo en su desempeño escolar, lo compensan con un autoconcepto muy positivo en cuanto a otras dimensiones, para así “mantener una imagen estable de si mismos” (Núñez y cols., 1995, p. 9).

En cuanto al desarrollo del autoconcepto en los niños y niñas con DA, se reduce la motivación y se generan sentimientos negativos respecto del trabajo académico y de sí mismos. Esto se ve traducido en el hecho de que “aunque los niños y niñas con DA tengan una menor expectativa de capacidad y de rendimiento que sus compañeros sin DA, mantienen un positivo autorrespeto, haciendo que no haya diferencias tan marcadas en cuanto al autoconcepto académico entre estudiantes con y sin DA” (González-Pienda y cols. (2000), p. 549).

Al contrastar diversas posturas de autores referenciados en el marco conceptual de este estudio –; Achenbach, 1981; Vaughn, Haager, Hogan, y Kouzekanani, 1992; Kavale y Forness, 1996, Vaughn, Elbaum, Schumm, y Hughes, 1998; González-Pumariega, 1995; González-Pumariega, Núñez y González-Pienda, 1996; citados por González-Pienda y cols, 2000, Mercer, 2000- se establece que, aunque las descripciones de conductas internalizantes y externalizantes en niños y niñas con DA, tienden a reconocer que existe un alto grado de conductas internalizantes en estos niños, los estudios realizados con este tipo de población demuestran que hay inconsistencias entre la caracterización teórica que se hace de estos menores y la manifestación conductual real que exhiben. Pues, tal y como demuestran los hallazgos del presente estudio, hay inconsistencias percibidas en el hecho de que desde la conceptualización teórica se esperaba encontrar niños y niñas con conductas de aislamiento social debidas a su bajo autoconcepto, y en la valoración que éstos niños y niñas realizan acerca de sí mismos, el resultado es opuesto. Algunos autores

agrupados en rastreos antecedentes (González-Pienda y cols, 2000) afirman esta inconsistencia en los resultados de las investigaciones ocurre también “al comparar los patrones atribucionales de los estudiantes con y sin DA. En concreto, mientras que unas investigaciones aportan datos a favor de la existencia de un patrón motivacional- afectivo inadecuado tanto en niños como en adolescentes con DA, los resultados de otro grupo de investigaciones indican que no todos los sujetos con DA presentan un patrón atribucional desadaptativo.” (p. 551).

Esta es la alternativa que se considera para este caso, de acuerdo con las puntuaciones obtenidas en los diferentes componentes de la IE entre niños y niñas sin DA y con DA, en los que la valoración de cada componente, si bien no difiere con una puntuación estadísticamente significativa (salvo en el autocontrol y las habilidades sociales y de comunicación), si muestra que los niños y niñas con DA la elaboran de forma más positiva que los niños y niñas sin DA.

Los niños sin DA estarían realizando una evaluación global de su autoconcepto académico y social, mientras que los niños y niñas con DA estarían posiblemente sesgando su autoconcepto enfocado al área donde se sienten más competentes, que sería el área de comprensión social (empatía), aunque su desempeño real en esta área social tampoco sea el más eficiente dada la asociación de sus puntuaciones con el componente de habilidades sociales. Esto es un aspecto llamativo, dado que en la escala de Inteligencia Emocional (EDIEN) los ítems no hacen referencia exclusiva al componente de desempeño académico, sino en general a la vida escolar.

A este hecho se le corresponden algunos planteamientos que indican de manera general, que los niños que presentan problemas de aprendizaje muestran alguna tendencia a sobrevalorarse como mecanismo de defensa psicológica (Miranda y cols. 2000); y es precisamente este punto el que queda abierto para posibles investigaciones futuras que permitan profundizar en este aspecto.

Continuando con los análisis de las puntuaciones obtenidas dentro del grupo de niños y niñas sin DA, se tomarán ahora en cuenta las puntuaciones obtenidas a partir de la valoración de los padres.

En cuanto a los componentes, se encuentra que los padres refieren con mayor puntuación al componente de **empatía**, y los componentes a los que otorgan menor puntuación son los de **autoconocimiento, autocontrol y automotivación**. El componente de habilidades sociales y de comunicación lo valoran en un rango medio.

Una de las inquietudes que surge respecto a este resultado, que entre en contraste con el obtenido para niños y maestros, se sitúa en las áreas específicas de desarrollo que los padres tienen la posibilidad de acompañar realmente en el hogar; pues es claro que hay aspectos del desempeño personal y social del niño que se manifiestan con mayor intensidad en la escuela o en el hogar, dando la oportunidad así al padre y al maestro de percibir distintos aspectos de las mismas áreas, en diferentes contextos del niño. Esto no quiere decir que no se valoren los mismos componentes, pero sí puede obtenerse una mirada diferente, de acuerdo a los requerimientos que cada uno (maestro y padre) hacen del niño. Así, de esta forma el maestro tiene más elementos para discutir acerca de las conductas sociales de los niños y niñas con sus pares en el contexto de la diversidad de la escuela, mientras que los padres tienen mayor oportunidad de acompañar y hacer seguimiento a procesos de autorregulación dentro del hogar y la estructura familiar, que podrían coincidir con estos elementos de autoconocimiento, autocontrol y automotivación que se convierten en su foco de atención crítica dentro de la evaluación realizada.

En cuanto a la divergencia entre padres y maestros para valorar las características emocionales y de conducta social que presentan los alumnos, se destaca de igual manera que esta falta de acuerdo entre ambas partes no es un fenómeno ajeno a la investigación de la conducta escolar. De hecho, en una revisión de antecedentes de investigación que se realizó para justificar este hallazgo, se encontró que es una situación algo frecuente dentro de los estudios que recurren a la valoración mediante listas de chequeo de los problemas emocionales y de conducta de estudiantes. El análisis de los factores que intervienen en la

manifestación de estas discrepancias se sintetiza a continuación. (Satake, Yoshida, Yamashita, Kinukawa y Takagashi, 2003; Firmin, Proemmel y Hwang, 2005; Ferdinand, Van der Ende y Verhulst, 2006; Hines y Paulson, 2006; Van der Ende, Ferdinand y Verhulst, 2007; Medina, Navarro, Martinena, Baños, Vicens-Vilanova, Barrantes-Vidal, Subirá y Obiols, 2007).

Los argumentos para esta discrepancia entre padres y maestros, que otras investigaciones antecedentes aportan, están referidos entre otros, a la influencia de factores socio-demográficos de los alumnos (edad, sexo, y estrato socio-económico), que afectan la valoración diferencial de los informantes, así como las condiciones contextuales diferentes en las que cada informante tiene la posibilidad de observar y analizar la conducta del menor (téngase en cuenta que para el presente estudio no se tomó en consideración la variable de estrato socioeconómico, dado que la muestra tendía a ser homogénea en este aspecto). Esto, debido a que las situaciones del hogar y de la escuela son diferentes e implican diferentes tipos de actitudes y estrategias de los niños para afrontarlas; por tal razón hay un repertorio diferente de conductas que los niños y niñas pueden exhibir en ambos contextos o sólo en uno. Esto daría como resultado que alguno de los informantes detecte problemas o rasgos particulares que el otro no percibe, por las condiciones situacionales en que realiza la observación. (Satake, et al. , 2003; Firmin, Proemmel y Hwang, 2005).

En los subcomponentes, los padres destacan en mayor nivel a los de reconocimiento de niveles e intensidad de las emociones de los otros (empatía), reestructuración de percepciones negativas en el autoconcepto (automotivación) y el desarrollo del tacto social y sentido de oportunidad para expresar puntos de vista y opiniones (habilidades sociales y de comunicación). Los subcomponentes que los padres de los niños y niñas sin DA califican en más bajo nivel son los de reconocimiento de las creencias, ideas y estados internos propios, capacidad de autocrítica, reconocimiento de factores influyentes en el equilibrio emocional y reconocimiento de sensaciones, emociones y sentimientos (autoconocimiento), experimentación de las emociones de manera adecuada sin resistencia ni sobrelimitación, detención de la conducta en situaciones que ameriten control de los

impulsos y capacidad de resistencia o soporte de la activación emocional (autocontrol), reconocimiento de igualdad y reciprocidad en el estatus social y personal de los demás y el propio (empatía), capacidad de activación y empuje para el desarrollo de actividades en situaciones de vulnerabilidad o adversas, capacidad para sobreponerse a estados de inhibición (automotivación) y capacidad de expresión adecuada de estados internos, intenciones, deseos y creencias propias, habilidad social con pares y adultos (habilidades sociales y de comunicación).

Esto indica que para los padres de los niños y niñas sin DA, igual que para sus hijos, falta autonomía y perspicacia en el desarrollo de estos subcomponentes, haciendo que la autorregulación sea un poco más difícil (por la baja capacidad de autoevaluación de estados internos y de autocrítica) y así mismo las relaciones sociales, en la medida en que algunos aspectos de empatía y habilidades sociales y de comunicación (reconocimiento de igualdad en el estatus social propio y de pares, habilidades sociales con pares y adultos, capacidad de expresión clara de estados internos) se encuentran calificados como bajos. Lo que mitiga este impacto social, especialmente dentro de las relaciones sociales en la escuela, estaría mediado por la alta capacidad para reconocer la intensidad de la respuesta emocional en los demás y el sentido del tacto y oportunidad social, que favorece el establecimiento de cierto control y respeto por el espacio e intimidad del otro. Lo que, en última instancia, se convierte en un punto de partida positivo para el trabajo de formación pedagógica, especialmente en el área social, de ética y de valores, pues permite que los niños y niñas reconozcan momentos y expectativas diferentes para cada uno de los miembros de la comunidad académica.

En cuanto a los componentes evaluados por los maestros para el grupo de niños y niñas sin DA, se encuentra que otorgan puntuaciones muy altas a todos los cinco componentes y subcomponentes. Los únicos subcomponentes que no reciben puntuaciones máximas y puntúan en un rango medio-alto son los de capacidad de activación y empuje para el desarrollo de actividades en situaciones de vulnerabilidad o adversas (automotivación), capacidad de expresión y comprensión de información no verbal y habilidad social con

pares y adultos (habilidades sociales y de comunicación). Estos subcomponentes se corresponden dentro de esta perspectiva de los maestros, con situaciones que con frecuencia se presentan en las Instituciones Educativas, y que muchas veces afectan a los alumnos, bien sea por aspectos sociales y contextuales de su comunidad, o aspectos de la situación familiar que reflejan la capacidad de los niños y niñas, para establecer su tolerancia a la frustración y capacidad de resiliencia (entendida desde el componente de automotivación como la capacidad para salir airoso de situaciones adversas y sobreponerse rápidamente a estas crisis), para los cuales los niños y niñas deben obtener mayor afianzamiento.

Para el caso del grupo de niños y niñas sin DA, dadas las altas puntuaciones otorgadas en los componentes por los maestros, es difícil establecer la coincidencia en puntuaciones entre los niños, los padres y los maestros, pues no se relacionan directamente; sin embargo, se observa una tendencia a que los tres tipos de evaluadores consideren a la empatía y la automotivación como los componentes más estables dentro del mismo grupo.

Al comparar con las puntuaciones obtenidas con el grupo de niños y niñas con DA, se obtiene sólo una diferencia estadísticamente significativa en el componente de autocontrol y que favorece al grupo de niños y niñas con DA, como se verá a continuación en la descripción de puntuaciones para este grupo.

La discusión respecto al sesgo de las puntuaciones de los maestros también se desarrolla más adelante.

En el grupo con DA, la autoevaluación que realizan los mismos niños refleja que en cuanto a los componentes, en los que se califican más bajo son en el de **Habilidades sociales y de comunicación y autoconocimiento**.

Llama la atención el hecho de que aunque el componente global de **autocontrol** no califica como bajo, en uno de sus subcomponentes, los niños y niñas con DA se califican en un

nivel bajo y es el de experimentar las emociones de manera adecuada sin resistencia o sobrelimitación.

El análisis en cuanto a los subcomponentes refleja que en consonancia con lo anterior, los subcomponentes calificados como más bajos, por los mismos niños y niñas con DA, son el reconocimiento de las creencias, ideas y estados internos propios, el reconocimiento de factores que influyen en el equilibrio emocional y el reconocimiento de sensaciones, emociones y sentimientos (todos ellos pertenecientes a autoconocimiento). En habilidades sociales y de comunicación, los subcomponentes en los que los niños y niñas con DA se califican más bajo son el de capacidad de expresión adecuada de estados internos, intenciones, deseos y creencias, el de capacidad de expresión y comprensión de información no verbal y el de capacidad de expresión y comprensión de información verbal.

En automotivación, los subcomponentes en los que se califican más bajo son en los de capacidad de activación y empuje para desarrollar actividades en situaciones de vulnerabilidad o adversas y en el de capacidad para sobreponerse a estados de inhibición.

Todo lo anterior se convierte en indicador de que, al igual que con el grupo sin DA, aquellos aspectos claves de reconocimiento y representación personal se perciben como aspectos que necesitan mejorarse. Si se considera que los niños y niñas con DA, tienen necesidades puntuales en cuanto a los procesos de aprendizaje matemáticos y de lecto-escritura, se hace más necesario asegurar condiciones de estabilidad emocional que les permita hacer frente a los retos y tareas propias de este aprendizaje. Si no se tiene una buena capacidad para automonitorearse y reconocer estados internos, así como factores que influyen en el equilibrio emocional es posible que se haga mucho más difícil el proceso de afrontamiento de las tareas y actividades escolares, lo que predice mayor frustración frente a los errores. Esto queda corroborado, en el momento en que los niños se autocalifican con bajos puntajes en los subcomponentes de automotivación, dando a entender que estos altos niveles de frustración les hace más difícil la tarea de sobreponerse y superar la percepción de vulnerabilidad, haciéndole frente a la adversidad con el despliegue de sus fortalezas.

Si a esto se le suma que los niños y niñas con DA consideran que tienen dificultades en el componente de habilidades sociales y de comunicación, se configura un panorama aún más complejo. Esto, dado que, las alternativas que tienen las personas para desahogarse y para hacerle frente a las situaciones, por lo regular son de carácter verbal; hablar de lo que nos pasa con personas con las que nos identificamos es un mecanismo de descarga emocional. Sin embargo, con frecuencia los niños recurren a mecanismos no verbales, tales como los gestos y las acciones en sí mismas para dar rienda a este desahogo. Si se establece que los niños y niñas con DA tiene problemas para expresar sus emociones a través de canales verbales y no verbales, y comprender las reacciones emocionales por los mismos canales, se obtiene un bloqueo comunicativo que no favorece el desarrollo emocional de estos menores y que se traducirá en la acumulación de tensión que no predispone al alumno para ser receptivo a los contenidos académicos.

Por otro lado, los niños y niñas con DA aparecen autocalificándose con mejores niveles en los componentes de **autocontrol, empatía y automotivación**. Aquí se destaca la puntuación alta que se otorgan en los subcomponentes de capacidad de respuesta emocional acorde con la situación (autocontrol), reconocimiento de igualdad y reciprocidad en el estatus social y personal de los demás y el propio (empatía) y el de reestructuración de percepciones negativas en el autoconcepto (automotivación). Esto refleja un alto valor de sus habilidades para comprender la estructura social de las situaciones que los rodean y su capacidad de ajuste a esta estructura.

En términos de aplicación a la vida del aula, estos resultados estarían repercutiendo en el hecho de que a los niños y niñas con DA les cuesta mayor esfuerzo autoanalizarse emocionalmente y dar cuenta objetiva de las atribuciones causales para sus estados internos y emocionales. Y de hecho, este resultado justifica el de las habilidades sociales y de comunicación, en la medida en que si los niños y niñas no se conocen bien, ni comprenden bien su estado psicológico y emocional, se les hará muy difícil manifestarlo a otras personas, no importando si es con su lenguaje verbal o no verbal (lenguaje corporal). De

acuerdo con lo anterior se explicaría entonces la asociación con los resultados de automotivación, pues ante la incertidumbre de sus estados emocionales y la imposibilidad de compartirlos claramente con los demás, es comprensible que estos niños y niñas con DA experimenten niveles considerables de frustración que nos les permiten poner en práctica buenas estrategias de afrontamiento como forma de sobreponerse a los estados de inhibición y a la adversidad.

En este mismo grupo con DA, los padres por su parte manifiestan, con las calificaciones que otorgan, que los componentes en los que los niños y niñas con DA están mejor son en los de **empatía y autoconocimiento**. Y los componentes en los que los padres consideran que los niños y niñas con DA tienen mayores dificultades son en los de **autocontrol, automotivación y habilidades sociales**. Acerca de estos resultados, podría establecerse la misma condición que se mencionó anteriormente en el grupo de niños y niñas sin DA, en la medida en que los padres podrían estar valorando en un nivel más crítico aquellos componentes y subcomponentes que conocen más de cerca en sus hijos y son más fácilmente observables dentro del hogar.

En cuanto a los subcomponentes resalta el hecho de que los padres consideran que en el **autocontrol**, sus hijos tienen bajos niveles para experimentar las emociones de manera adecuada sin sobrelimitarse ni resistirse, detener la conducta en situaciones que ameriten control de los impulsos y capacidad de resistencia o soporte de la activación emocional. Paradójicamente, el único subcomponente que los padres consideran en alto nivel es el de capacidad de respuesta emocional acorde y coherente con la situación.

En los subcomponentes de **automotivación**, los padres consideran que están bajos los de capacidad de activación y empuje para el desarrollo de actividades en situaciones de vulnerabilidad o adversas y de capacidad para sobreponerse a estados de inhibición. Esto revela que coinciden perfectamente con la apreciación de sus hijos en cuanto a estos subcomponentes de automotivación. Incluso coincidiendo en el único subcomponente de

automotivación que consideran alto que es el de reestructuración de percepciones negativas en el autoconcepto.

En los subcomponentes de **habilidades sociales y de comunicación**, los padres consideran que los subcomponentes que están más bajos son los de expresión adecuada de estados internos, intenciones, deseos y creencias propias, y capacidad para comunicarse (habilidad social) con pares y adultos. El único subcomponente de este componente de habilidades sociales y de comunicación que los padres califican como alto es el de capacidad de expresión y comprensión de información no verbal.

Los subcomponentes que los padres califican en alto nivel son los de reconocimiento de factores que influyen en el equilibrio emocional y reconocimiento de sensaciones, emociones y sentimientos (autoconocimiento), todos los subcomponentes de empatía, es decir, reconocer emociones y estados internos en los demás, reconocimiento de niveles e intensidad de las emociones en los demás, comprensión de factores o causas de la conducta de otros y reconocimiento de igualdad y reciprocidad en el estatus social y personal de los demás y el propio.

Lo que puede representar esta valoración paterna es una mayor confianza en cuanto a la capacidad de sus hijos para buscar alternativas al hacer frente a sus problemas escolares a través de canales no verbales y un mayor nivel de perspicacia para comprender la estructura social que los rodea, con sus particulares reglas e idiosincrasia, reconociendo en particular su capacidad de solidaridad y empatía, que se convierte en el componente mejor evaluado. Sin embargo, al igual que sus hijos, reconocen la necesidad de fortalecer aspectos de control de impulsos, capacidad de expresión verbal de sus problemas y un aspecto que llama mucho la atención: el de compartir información tanto con pares como con adultos. Este aspecto podría estar indicando el distanciamiento que los padres perciben respecto a sus hijos, en cuanto a la confianza para contar las situaciones vividas dentro de la escuela y los problemas que allí se presentan, para poder establecer realmente un clima de comunicación permanente que haga el puente de interacción padre-hijo.

En cuanto a los maestros, dentro del grupo de niños y niñas con DA, los componentes que valoran en un mejor nivel son los de **autoconocimiento, autocontrol y empatía**.

Mientras que los componentes que valoran en un nivel más bajo son los de **automotivación y habilidades sociales y de comunicación**.

Dentro de los subcomponentes que califican en un nivel más alto se encuentran los de reconocimiento de las creencias, ideas y estados internos propios, reconocimiento de factores que influyen en el equilibrio emocional, reconocimiento de sensaciones, emociones y sentimientos (autoconocimiento), capacidad de respuesta emocional acorde y coherente con la situación (autocontrol), reconocimiento de niveles e intensidad de las emociones de los otros, comprensión de factores o causas de la conducta de otros (empatía) y reestructuración de percepciones negativas en el autoconcepto (automotivación).

Los subcomponentes que los maestros valoran en un nivel más bajo en los niños y niñas con DA son los de capacidad de autocrítica (autoconocimiento), experimentación de las emociones de manera adecuada, sin resistencia o sobrelimitación, capacidad de resistencia o soporte de la activación emocional (autocontrol), capacidad de activación y empuje para el desarrollo de actividades en situaciones adversas, capacidad para sobreponerse a estados de inhibición (automotivación), capacidad para expresar adecuadamente estados internos, intenciones, deseos y creencias propias, capacidad de expresión y comprensión de información no verbal, capacidad de expresión y comprensión de información verbal y habilidad social con pares y adultos (habilidades sociales y de comunicación).

La implicación de estos resultados en los maestros puede estar dando a entender de un lado, el hecho de que reconocen la capacidad de los niños y niñas con DA para distinguir las características de su propio perfil emocional, en la medida en que están conscientes de sus estados y respuestas emocionales, así como los de los demás, pero con el agravante en el otro lado, de que aunque reconocen estos aspectos, tienen dificultades para regularlos. Es decir, que frente a sus estados y respuestas emocionales no tienen mucho control para elegir

la respuesta emocional más acorde y coherente con la situación. Esto conlleva al hecho de que pueden llegar a manifestar bajos umbrales de tolerancia a la frustración y poca capacidad para sobreponerse a las situaciones o momentos difíciles, tal y como lo demuestra la valoración que hacen los maestros de estos aspectos. También debe resaltarse que, en consonancia con la percepción de los mismos niños y sus padres, las bajas puntuaciones otorgadas por los maestros reflejan una preocupación respecto a la capacidad de los niños y niñas con DA para expresar lo que sienten, no sólo a sus amigos y compañeros, sino a los adultos significativos que los acompañan en su proceso de formación, como son los mismos maestros y los padres. Puede interpretarse la atención particular que dan los maestros y padres a este aspecto como la necesidad de establecer un diálogo abierto y directo con el niño o niña, de manera que se le pueda escuchar realmente en cuanto a sus ideas y necesidades y que de igual forma, estos niños y niñas sean realmente receptivos a las indicaciones y manifestaciones de sus padres y maestros, como forma de establecer un vínculo que pueda consolidar no sólo las relaciones afectivas entre ellos, sino favorecer el flujo de información que promueva el avance de los procesos de enseñanza y aprendizaje, de forma tal que fortalezcan su percepción de logro.

Esta implicación que acaba de resaltarse, en cuanto a los resultados del grupo de niños y niñas con DA en el componente de Habilidades sociales y de comunicación, se convierte en el pilar del componente de apoyo pedagógico para la intervención y trabajo en el aula con estos niños.

Lo anterior, se justifica con la relación hallada entre las valoraciones obtenidas en las pruebas previas a la aplicación de la Escala de Inteligencia Emocional “EDIEN” y los resultados obtenidos para el componente de habilidades sociales de esta escala.

Tal como puede leerse en el apartado de “Instrumentos”, para la fase de selección y criterios de exclusión de la muestra de este estudio, a partir de los procedimientos del Macroproyecto en el cual se inscribe esta investigación, se aplicó entre otros instrumentos, la Escala de Inteligencia de Weschler para niños (WISC-R), en particular las subescalas de cubos, vocabulario, semejanzas y figuras incompletas.

Uno de los resultados más llamativos en el análisis de estos instrumentos previos al estudio al que este informe se refiere, fue el obtenido a partir de la subescala de vocabulario en los niños y niñas que finalmente se valoraron con presencia de Dificultades de Aprendizaje. Los resultados que se obtuvieron para la gran mayoría de estos niños, revelan que tienen dificultades en cuanto a la fluidez, amplitud y riqueza del vocabulario; ya que de 423 niños y niñas evaluados, dentro de los cuales se incluyen los niños y niñas que participaron de la muestra de esta investigación, el 71,6 % obtuvieron un Coeficiente Verbal (CV) ubicado en el rango entre 43 y 84 puntos (lo cual indica una puntuación con tendencia baja, según los criterios generales que plantea el manual de calificación de la prueba y la referencia tomada para este estudio de Kaufman y Kaufman, 2001).

En este sentido, se encontraron dificultades en relación con la capacidad de conceptualización; es decir, que en la mayoría de los niños y niñas evaluados se observa una falta de fluidez, confusión y vaguedad a la hora de definir objetos, animales, acciones, valores y sentimientos; incluso aquellos que representan familiaridad para ellos.

Si se tiene en cuenta que el vocabulario, como agente movilizador de la interacción verbal, es el responsable de la claridad y riqueza de nuestras expresiones y manifestaciones, que son las que permiten establecer un vínculo social a partir de la comprensión e identificación de gustos, preferencias e intereses comunes entre los sujetos, se comprende entonces la relación que existe entre el bajo nivel de vocabulario y el déficit de habilidades sociales y de comunicación que presentan estos niños y niñas con DA. Al no serles fácil el acceso a un vocabulario que les permita tener procesos de comunicación fluidos y eficientes, la interacción social se ve disminuida. Es éste el aspecto que debe fortalecerse en la intervención pedagógica de estos niños y niñas con DA.

Estos resultados guardan relación con lo que la literatura plantea acerca de las implicaciones sociales y emocionales que tienen los niños y niñas con DA, cuando se afirma que existe un déficit a nivel social y una posibilidad de que en la autovaloración estos niños manifiesten baja tolerancia a la frustración, por lo que la dependencia sería

frecuente en ellos. Los hallazgos obtenidos complementan e incluso proveen una posible alternativa de explicación a estas manifestaciones, pues se puede ofrecer una explicación con base en la relación que se encontró con la edad y que se discutirá más adelante.

Tal como se comprenden los componentes de la Inteligencia Emocional (ver marco conceptual en el apartado de la Inteligencia Emocional) podría pensarse que la diferencia de nivel entre los componentes que puntúan más bajos y más altos dentro del mismo grupo con DA (sin alcanzar el nivel de significancia estadística) se corresponde con un proceso de afrontamiento de los niños y niñas, en cuanto a su situación con las Dificultades de Aprendizaje, dentro del contexto académico. Esta posibilidad podría interpretarse como una consecuencia de adaptación a la situación, en la medida en que estos niños y niñas con DA se convierten en individuos con altos niveles de alerta y vigilancia a las manifestaciones sociales y afectivas de los demás; de esta forma son muy conscientes de las reacciones que tienen las personas de su entorno frente a ellos, y en consecuencia desarrollan muy bien la habilidad para situarse en la posición del otro y pensar estratégicamente cuál sería la posible reacción de su contraparte, tratando de mantener bajo control sus propias conductas para no dar paso a malentendidos; todo esto pensado desde los componentes de empatía, autocontrol y algunos de los subcomponentes de automotivación. Sin embargo, faltaría mayor desarrollo en la parte de socialización, aplicada a la comunicación efectiva y eficiente de los propios pensamientos y estados emocionales. Las evaluaciones muestran que estos niños y niñas con DA son muy hábiles para comprender a los demás, pero a la hora de relacionarse de forma real y efectiva con ellos, carecen de las habilidades expresivas verbales y no verbales que facilitarían la integración social de estos alumnos.

Este planteamiento justifica las aseveraciones conceptuales que indican, desde diferentes posturas teóricas, que estos niños y niñas con DA se encuentran en algún momento aislados del grupo social al que pertenecen. Con base en estos resultados se puede proveer una hipótesis respecto a la razón; que está centrada en los déficits comunicativos específicos, centrados en las habilidades de manejo verbal y no verbal.

Esta discusión serviría para complementar a nivel cualitativo los datos que dentro de la literatura sobre las DA y sus déficits sociales se presentan; especialmente a partir de los trabajos de Mercer, 2000; González-Pienda y cols. (2000); Kavale y Forness (1996); Kalyva, E. y Agaliotis, I. (2009), Achenbach (1978), que plantean que algunas de las características principales de estos alumnos se relacionan con déficit de habilidades sociales, fracaso social y dependencia (entre otras), pero para las que estas tres asumirían un carácter relevante en función de los hallazgos de este estudio. Los autores afirman que dentro de las conductas verbales por ejemplo, los niños y niñas con DA tienden a insistir en un determinado tema, aunque ya se haya cambiado de conversación. Mercer (2000) discute el hecho de que algunos de estos problemas en las habilidades sociales de estos alumnos, podrían interferir con el desempeño en tareas académicas que refuerzan la incapacidad para acceder a ciertos logros académicos, así como influir negativamente en las relaciones interpersonales. Este hallazgo en los resultados es quizá uno de los que se relaciona de manera directa con los que plantea la literatura acerca del tema. Y podría tener una explicación desde la perspectiva evolutiva, tal como se planteará a partir de la discusión de los resultados con base en la edad.

Tomando en cuenta el desarrollo evolutivo de los individuos, si bien no hay una evidencia estadística fuerte, la edad también podría ser una variable con algún valor explicativo para las bajas puntuaciones obtenidas dentro del grupo CON DA, en el componente de **habilidades sociales y de comunicación**. Este es uno de los componentes en los que los niños y niñas puntúan más bajo, e incluso puntúan más bajo los niños de 10 años y mayores que los niños de 9 años o menores, sin ser esta diferencia estadísticamente significativa.

Pocas veces se ha considerado realmente la implicación que tiene el acercamiento de la etapa de la pre-adolescencia y adolescencia en la manifestación de las habilidades sociales de los alumnos con DA, dado que la discusión en cuanto a las variaciones por edades en este tipo de población no se ha establecido claramente, aunque los estudios acerca de las mismas, refieran diferencias en cuanto a la valoración de las competencias sociales y emocionales de los niños y niñas que las manifiestan por parte de sus padres y maestros en

función de la edad, discriminando entre niños y niñas mayores y menores, pero que no se ha discutido en profundidad, en cuanto al origen de esta diferenciación (Etxebarria, Apodaca, Eceiza, Fuentes y Ortiz, 2003). Se está percibiendo, a partir de los resultados obtenidos, que si bien estas características y rasgos pueden aparecer, los procesos de afrontamiento de los individuos evaluados demuestran que hay una adaptación que va en consonancia con la percepción que los niños y niñas tienen de sí mismos; y que de igual forma, se asemeja a la que tienen sus maestros y padres acerca de ellos. Esto lleva a los niños y niñas a mejorar en estos aspectos y habilidades de empatía y autocontrol, tomando en cuenta que de acuerdo con los resultados por edad, aparece que las puntuaciones globales de Inteligencia Emocional, aumentan en función de la edad dentro del grupo con Dificultades de Aprendizaje, sin alcanzar niveles de significancia estadística (con la única excepción del componente de habilidades sociales y de comunicación que de acuerdo con la percepción de los mismos niños, sus padres y sus maestros, tiende a empeorar con la edad). Es decir, que si se mira el nivel general de Inteligencia Emocional (no por componentes específicos, sino de forma total en las escalas) dentro del grupo con DA, obtienen mejores puntuaciones los niños y niñas más grandes (de 10 años en adelante) que los niños y niñas más pequeños (de 9 años y menos), salvo en el caso del componente de habilidades sociales y de comunicación. Podría decirse que se convierten en niños y niñas mucho más atentos a la situación social que los niños y niñas sin DA (tomando en cuenta que las puntuaciones obtenidas para el componente de autocontrol entre grupos (SIN DA y CON DA) es significativa, aunque la de empatía no lo es, pero si se toman los cálculos estadísticos, el componente de empatía está muy cercano a la diferencia significativa entre los grupos, aunque no alcanza a superar el umbral).

Una pregunta que surge en este punto es si los estudios que sustentan las posturas teóricas de la literatura revisada, han tomado en cuenta dentro de las caracterizaciones sociales y emocionales de niños y niñas con DA, las edades específicas y el ingreso a la etapa de la pre-adolescencia y adolescencia (pues esta discriminación por edades si bien aparece enunciada como un factor diferencial tomado en cuenta en los estudios de problemas emocionales y de conducta social en los niños y niñas, no aparece claramente discutida o

explicada en ninguna de las fuentes teóricas retomadas en esta investigación y no es un tópico de discriminación específico en los perfiles que los diferentes autores plantean frente a las Dificultades de Aprendizaje). Quizás los cambios y crisis que se describen en la literatura de la psicología del desarrollo para la etapa de inicio de la adolescencia, tenga alguna influencia en el desarrollo del componente de habilidades sociales y de comunicación, tanto para los niños y niñas con DA como para los niños y niñas sin ellas. Téngase en cuenta que para ambos grupos, la percepción de niños, padres y maestros otorga en general., mayor nivel en las habilidades sociales y de comunicación de los niños y niñas de 9 años y menores, sin llegar a ser estadísticamente significativa la diferencia.

Ahora bien, en cuanto al análisis de las variaciones en los componentes y subcomponentes de la IE dentro de los dos grupos (niños y niñas con DA y niños y niñas sin DA) de acuerdo con la variable del sexo, no se encontraron ningún tipo de diferencias, por lo que dentro del análisis se sugirió que esta variable no marca diferencia para este aspecto.

Para considerar este resultado, debe atenderse al hecho de que existe una limitación dentro del diseño muestral de este estudio, centrado en el aspecto de que por causa de la voluntad de participación en el estudio del grupo de niños y niñas sin DA, sustentado en la firma del consentimiento informado por parte de los padres, la muestra no se pudo balancear de manera homogénea en cuanto a la variable sexo. Sin embargo, no deja de ser por lo menos interesante el hecho de que la creencia de que las niñas son emocionalmente más hábiles que los niños, que está culturalmente arraigada, no se demuestre fehacientemente en los análisis.

La conceptualización clásica de las diferencias culturales de género, entre lo femenino y lo masculino, harían esperar que hubiese diferencias entre los componentes de la Inteligencia Emocional. Sin embargo, los resultados vienen a desmontar esta creencia o por lo menos, a cuestionar el carácter de su aplicación; especialmente en áreas o campos temáticos donde se analizan variables de adaptación más social y académica, en donde no están tan delimitadas las variaciones derivadas del tratamiento social de género en la escuela.

Para retomar el asunto que se dejó pendiente anteriormente, referido a las diferencias en las puntuaciones otorgadas por los maestros a los grupos con y sin DA en los componentes emocionales, se establece que a partir de los resultados obtenidos en las puntuaciones de la escala, los maestros presentan una tendencia fuerte a calificar los componentes de la IE en un nivel diferente al de la percepción de padres y de los mismos niños, especialmente en el grupo de niños y niñas sin DA.

En esta situación, referida a los maestros, las valoraciones que hacen los propios niños acerca de sí mismos y la valoración que hacen sus padres son muy similares en cuanto a la generalidad de los componentes; obviamente hay detalles en los que difiere esta percepción; pero son mínimos. Sin embargo, los maestros perciben la Inteligencia Emocional de sus alumnos de forma muy diferente.

Esto se hace evidente especialmente cuando califican a los alumnos SIN Dificultades de Aprendizaje, en la medida en que cuando se trata de un alumno que tiene unas características de desempeño escolar adecuado en las diferentes áreas académicas (aspecto que fue criterio de control y exclusión de la muestra: rendimiento académico), valoran su Inteligencia Emocional en un nivel muy alto.

Surge entonces la pregunta respecto al por qué de esta diferenciación; por qué el maestro califica en alto nivel la Inteligencia Emocional de los alumnos sin DA y en un nivel medio a los alumnos con DA, yendo en contravía de la apreciación de padres y niños. Obviamente se manifiesta un sesgo en cuanto a esta valoración, el asunto a continuación es acercarse a la comprensión de este sesgo.

Así, se recalca nuevamente el hecho de que algunos estudios refieren que cuando se evalúa la conducta social y emocional de los alumnos, se hace necesario recurrir a más de una fuente, como los padres y maestros, porque la valoración basada en un solo informante no es suficiente para obtener una representación comprensible de los problemas de los alumnos (Satake, Yoshida, Yamashita, Kinukawa y Takagashi, 2003; Firmin, Proemmel y

Hwang, 2005; Ferdinand, Van der Ende y Verhulst, 2006; Hines y Paulson, 2006; Van der Ende, Ferdinand y Verhulst, 2007; Medina, Navarro, Martinena, Baños, Vicens-Vilanova, Barrantes-Vidal, Subirá y Obiols, 2007). En esta medida, son los padres y maestros los que tienden a no concordar en cuanto a sus percepciones y valoraciones, estableciendo puntuaciones significativamente diferentes en los instrumentos utilizados -que son con frecuencia las listas de chequeo del comportamiento infantil originalmente desarrolladas por Achenbach (1978); (1981)- y que aunque no fue la escala utilizada para esta investigación guarda concordancia en algunos indicadores de evaluación, como la manifestación y regulación de las emociones de los menores, frente a determinadas circunstancias, que en el caso de este estudio, se circunscribieron al contexto escolar.

De acuerdo con los planteamiento de Rosen (1955), citado por Mercer (2000), alrededor de las Dificultades de Aprendizaje se teje un complejo proceso de adaptación de cada uno de los individuos implicados en el proceso; obviamente el alumno es el individuo principal que debe ajustarse a las condiciones de aprendizaje académicas y las implicaciones sociales de éstas, pero también está en juego el proceso de adaptación que realizan las personas significativas de su entorno; especialmente padres y maestros. El autor refiere que no es una fortaleza en los maestros el diseño y apropiación de propuestas pedagógicas que los preparen eficientemente para discriminar y afrontar con éxito las implicaciones de las Dificultades del Aprendizaje. Esto genera como formación reactiva una situación de tensión en la relación maestro-alumno. Si a esto se le suma una condición que es inherente a las políticas públicas de la Educación en Colombia y que tiene su anclaje en el principio de cobertura, la situación se hace algo más problemática. En Colombia opera el principio de inclusión, sustentado en la política pública de prestación de servicios educativos a la población con Necesidades Educativas Especiales (Resolución 2565 de Octubre 24 de 2003), lo cual representó la ampliación de cupos escolares, modificación de ámbitos de aplicación pedagógica y organización de la oferta y servicio educativo apoyado en las estrategias de las aulas de apoyo, esto significa el aumento de población escolar por aula. Un maestro tiene a su cargo grupos de alumnos significativamente numerosos (más de 40 estudiantes por aula) en los cuales están representadas muchas de las problemáticas

educativas asociadas con los procesos de aprendizaje, especialmente aquellas que requieren mayor acompañamiento por parte del maestro. Atender todas y cada una de las necesidades y requerimientos puntuales de cada alumno se convierte en una tarea no sólo dispendiosa, sino de difícil cumplimiento; por ello es posible considerar que el maestro tiende a apreciar bastante el desarrollo de habilidades adaptativas de los alumnos, en el sentido de que en esta forma, la necesidad y dependencia del alumno hacia el maestro disminuye, y éste es capaz de valerse de manera más autónoma dentro del aula. En el caso contrario (el de niños y niñas con DA) el maestro se ve impelido a realizar un mayor esfuerzo con estos alumnos, ya que éstos niños manifiestan una mayor dependencia de las directrices y lineamientos del maestro, lo cual genera en los maestros una percepción de desgaste, que en ocasiones se convierte en frustración (Aguirre y cols., 2008).

En esta misma línea se establece, a partir de las referencias provistas por otros estudios, que los maestros tienden a evaluar entonces las conductas sociales y emocionales de sus alumnos con falta de aceptación realista y mayor susceptibilidad a conductas externalizantes por las características disruptivas de los alumnos, basados en los altos niveles de estrés, ansiedad e incluso depresión que padecen los maestros representados en un desgaste emocional que se convierte en factor de riesgo ocupacional, debido a las condiciones de su labor y que pueden llegar a modificar la percepción acerca de sus alumnos (Firmin et al., 2005; Restrepo-Ayala, Colorado-Vargas y Cabrera-Arana, 2006; Ferdinand et al., 2007; Gómez-Ortiz, V, 2008). Hay evidencias presentadas en las investigaciones acerca de las discrepancias entre la valoración del desempeño social y emocional de los alumnos por parte de padres y maestros, que indican que los maestros reportan menos problemas emocionales y de conductas tanto internalizantes y externalizantes que los padres, en condiciones de desempeño académico normal, pero cuando se ven confrontados con alumnos con Dificultades de Aprendizaje o Necesidades Educativas Especiales, tienden a intensificar su percepción hacia el polo negativo, haciéndolos informantes no tan confiables como lo son los padres, de la conducta infantil. Por las condiciones de observación y valoración en que están inmersos los maestros en relación con las de los padres, los maestros tienen menor posibilidad de integración del

conocimiento de sus alumnos en diferentes aspectos, por lo que pueden llegar a introducir algún tipo de sesgo. (Ferdinand et al., 2007). Así mismo, el elevado número de estudiantes en una misma clase -que es un fenómeno que se presenta no sólo en Latinoamérica, sino también en Asia-, asociado con las demandas propias de la dinámica de las instituciones educativas, la multiplicidad de tareas, la responsabilidad con el alumnado, la relación con los padres de familia y el comportamiento disruptivo de los estudiantes en el aula, que se destacan como factores de estrés en los maestros (Gómez-Ortiz, 2008), hacen que los maestros tengan poco tiempo disponible para realizar un acompañamiento pedagógico personalizado, y de esta forma están tan agobiados con los requerimientos de su labor, que no pueden estar total y permanentemente alertas a la conducta de sus alumnos lo que hace difícil que puedan discernir los problemas que éstos presenten (Satake et al., 2003). También se indica, que en ocasiones, aunque los resultados no son estadísticamente significativos, los maestros pueden valorar de forma negativa a los estudiantes de mayor edad y ser más comprensivos y permisivos con los más pequeños, pues esperan que los más grandes tengan mejores capacidades de adaptación y autorregulación, lo que hace que se modifiquen sus expectativas respecto al desempeño emocional y social de los alumnos. (Satake et al., 2003). Este último aspecto adquiere particular relevancia al analizar los resultados que se obtuvieron en este estudio referido a las diferencias en la valoración de los componentes de la Inteligencia Emocional de acuerdo con la edad, por parte de padres y maestros, en donde se observa que tienden a calificar con un mejor desempeño a los alumnos de menor edad.

En ese orden de ideas, es posible pensar que el maestro al momento de valorar el nivel de competencia en los componentes de la Inteligencia Emocional, perciba que estos alumnos con DA, al requerir muchas veces de mayor atención y dedicación pedagógica, carecen en gran medida de estas habilidades centradas en una vía de autonomía como son especialmente las habilidades sociales y de comunicación y automotivación tal cual aparece representado en los resultados que discriminan la valoración del maestro en cuanto a estos componentes, en el grupo de niños y niñas con DA. (Cuadro 2 de Análisis de resultados).

Finalmente, quedan abiertas muchas preguntas que con los datos obtenidos a partir de este estudio no es posible responder, pero que de manera positiva abren un abanico de posibilidades de profundización en la investigación de los factores que subyacen al fenómeno de las Dificultades de Aprendizaje. Algunas de estas inquietudes quedan referidas a: la relación del autoconcepto de los niños y niñas con DA y los procesos de adaptación y resiliencia, la exploración de las implicaciones de la pre-adolescencia y adolescencia en la manifestación de las habilidades sociales en las DA, las actitudes y creencias reales e ideales de padres y maestros frente a los niños y niñas con DA. Esto con el fin de establecer una relación clara y consistente entre los procesos de representación personal que tienen estos alumnos y que implican el desarrollo del autoconcepto y la posibilidad de elaborar reestructuraciones positivas frente a sus dificultades de aprendizaje, que les permita abrir nuevas perspectivas y recuperar el equilibrio emocional y social, en términos de lo que se ha denominado acá como *resiliencia* y que en este estudio se encuentra asociado de manera directa con los subcomponentes de automotivación.

Hay aspectos teóricos de las fuentes originalmente retomadas que pueden complementarse (especialmente en lo referido al estado de bajo autoconcepto y baja autoestima de los niños y niñas con DA y en lo referido a la relación con la edad), pues lo que se encuentra es una población que se adapta y modifica las percepciones acerca de sí misma, desafiando los estándares y estigmas que las clasificaciones y caracterizaciones de modelos extranjeros han hecho para ella.

Igualmente y como término final, como investigadora queda una duda, que bajo las condiciones metodológicas actuales no puede resolverse sin entrar a hacer inferencias arbitrarias y sesgadas, pero que tiene serias implicaciones en cuanto a si la discrepancia de resultados obtenidos de acuerdo con las puntuaciones de los mismos niños y niñas, sus padres y sus maestros, no estará reflejando un tipo de discriminación positiva a favor de los niños y niñas con DA. Deberá plantearse la posibilidad de establecer nuevas preguntas de investigación que permitan ampliar el conocimiento de los componentes emocionales y las habilidades implícitas en el desarrollo social y emocional de estos alumnos, así como la

aplicación de evaluaciones adicionales, que involucren también la co-evaluación de los pares de estos alumnos con DA y consideraciones de tipo social que profundicen en las diferencias perceptivas y actitudes de todos los individuos relacionados con esta población (los niños y niñas, sus padres, compañeros y maestros).

5. PRODUCTOS

- Como producto primario de esta investigación, queda la construcción de las 3 escalas “EDIEN” de valoración de la Inteligencia Emocional en niños y niñas, escala para niños y niñas, para padres y maestros. Esta escala se deja abierta para su aplicación a la población colombiana, en particular de la ciudad de Medellín y cuenta con sus cuadros de distribución factorial. (ver anexo).

- A partir de los resultados obtenidos a través de los instrumentos aplicados, se formalizó la construcción de un producto que se proyecta como una herramienta de apoyo y formación para los maestros y maestras para que dentro del aula de clase, e inscrito dentro del área curricular de ética y valores, se intervengan y potencien los componentes de la Inteligencia Emocional con los niños y niñas en las aulas. Esto beneficia no sólo a los alumnos que no presentan dificultades de aprendizaje, sino a los que sí las presentan, en la medida en que la propuesta está construida con base en los hallazgos de sus fortalezas y debilidades en cuanto a la Inteligencia Emocional.

Esta propuesta se presenta bajo el formato de un módulo, que opera como estructura integradora de actividades reflexivas y formativas dirigidas no sólo a los maestros y maestras sino a los mismos alumnos. Con este módulo se busca potenciar habilidades y destrezas relacionadas con los componentes de la Inteligencia Emocional.

El módulo presenta una contextualización para su inclusión dentro de los lineamientos curriculares, así como una revisión teórica general sobre el Modelo de la Inteligencia Emocional y sus componentes. Estos apartados ayudan a orientar al maestro en cuanto a su aplicación dentro del aula. (Ver anexo)

6. CONCLUSIONES

- Dado que las hipótesis que guiaron este estudio se centraban en el hallazgo de diferencias significativas en las puntuaciones obtenidas en los componentes de la Inteligencia Emocional, es necesario reconocer que sí se hallaron diferencias significativas de los componentes entre los grupos de niños y niñas con DA y niños y niñas sin DA, dando como resultado que en el grupo de niños y niñas con DA hay que intervenir especialmente el componente de habilidades sociales y de comunicación, que se convierte en el componente de más bajo desempeño en este grupo de niños y niñas, de acuerdo con la valoración de los mismos niños y niñas, sus padres y sus maestros.
- En los grupos de niños y niñas sin DA, es necesario proponer la intervención del componente de autocontrol.
- La valoración crítica de los componentes de la Inteligencia Emocional y de sus subcomponentes requiere de mayor profundización y análisis complementario por parte de los niños y niñas, sus padres y maestros, pues cuando la evaluación es compartida no se obtienen puntuaciones parejas en cada uno de los evaluadores (no hay consenso absoluto respecto al nivel de los componentes), especialmente dentro del grupo de niños y niñas sin DA. Esto puede indicar la presencia de sesgos a la hora de valorar los componentes de la Inteligencia Emocional, especialmente en los niños y niñas y en los maestros.
- Debe tomarse en cuenta como una variable interviniente la edad de los sujetos a evaluar, pues los resultados que analizan la relación del nivel de los componentes emocionales con la edad, muestran desde una perspectiva evolutiva, que la cercanía de las etapas de pre-adolescencia y adolescencia podrían influir en el desarrollo de

algunos componentes, particularmente el de habilidades sociales y de comunicación.

- Contrario a lo que se considera un hecho cultural sustentado en las creencias populares, no hay diferencias significativas en los componentes de la Inteligencia Emocional de acuerdo con la variable sexo. Dando a entender que ser niño o niña no marca ningún tipo de diferencia en cuanto a la manifestación de los componentes emocionales. Más, cuando se reconoce que en la configuración de la muestra, en cuanto a los grupos de niños y niñas con y sin DA, no se tuvo la posibilidad de balancear homogéneamente esta variable en ambos grupos.

7. RECOMENDACIONES

Dado que se reconoce como limitación de esta investigación, la capacidad de generalización de los resultados de acuerdo con los siguientes criterios:

- Relación entre los parámetros de la Población y los estadísticos de la Muestra (se seleccionó para la muestra una porción del universo de estudiantes de básica primaria, correspondiente al carácter oficial de las Instituciones Educativas. Esto podría abrir futuras posibilidades de investigación en la misma línea, ampliando la cobertura de la muestra a Instituciones Educativas Privadas).
- Rangos de edad seleccionados (para efectos de la evaluación se estableció el rango de edad comprendido entre los 8 y los 11 años de edad. Futuras investigaciones podrían abarcar rangos más amplios, que incluyan población preescolar y de secundaria).
- Determinación geográfica (para este estudio y con base en la asignación poblacional que se hizo para la investigadora en el Macroproyecto, se limitó la muestra a 4 comunas de la ciudad de Medellín. Sería adecuado replicar el estudio en las demás comunas de la ciudad, de forma tal que los resultados obtenidos tengan poder descriptivo generalizado.)
- Igualmente, puede considerarse la posibilidad de extender el estudio a otros municipios del Área Metropolitana del Valle de Aburrá, otros municipios de Antioquia, de Colombia e incluso a nivel internacional.
- De acuerdo con la variación de puntajes obtenidos en las valoraciones de los componentes de la Inteligencia Emocional, en la escala de niños y niñas, padres y

maestros, se recomienda la revisión e inclusión de otros instrumentos afines que permitan la comparación de resultados.

- Dentro de las preguntas que deja abiertas la discusión de resultados que se hizo para este estudio, se plantean los siguientes temas de investigación como profundización a los resultados obtenidos:
 - Análisis de las habilidades sociales de los niños y niñas con DA, tomando en cuenta variables del desarrollo evolutivo.
 - Análisis de las actitudes frente a las Dificultades de Aprendizaje de los maestros y padres.

- El trabajo de investigación realizado permitió recoger una serie de resultados que se convierten en insumo para elaborar una propuesta de formación pedagógica dirigida a maestros y maestras para su trabajo con los alumnos dentro del aula. Esta formalización de la propuesta se establece como el punto de anclaje dialéctico entre lo teórico-práctico que esta investigación quiso alcanzar. Se recomienda al lector revisar el anexo correspondiente a la propuesta de formación para maestros, de forma tal que pueda conocer los aportes materializados que deja esta investigación.

8. BIBLIOGRAFÍA DE REFERENCIA

Achenbach, T.M. The Child Behavior Profile: I. Boys Aged 6-11. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, Vol. 46, N° 3, Jun, 1978. 478-488.

Aguilera, A. (Coordinador) (2004). *Introducción a las Dificultades del Aprendizaje*. Madrid: Mc Graw-Hill Interamericana.

Aguirre, M. L.; Mesa, J.C.; Morales; H.Y; Saldarriaga, E. M. (2008). *La Comunicación Asertiva: Herramienta de la Práctica Pedagógica que permite mediar las Dificultades en el Aprendizaje*. Trabajo de grado. Licenciatura en Educación Especial. Facultad de Educación. Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia.

Arancibia, V.; Herrera, P y Strasser, K. (1999). *Psicología de la Educación*. 2ª Ed. México: Alfaomega Grupo Editor S.A.

Baker, J.M. y Zigmond, N. Are regular education classes equipped to accommodate students with learning disabilities?. *Exceptional Children*, Vol. 56, N° 6, 1990. 515-527.

Boekaerts, M. (1996). Affect, Emotions and Learning. En E. De Cortey F.E. Weinert (Eds). *International Encyclopedia of Developmental and Instructional Psychology*. Kidlington, Oxford: Elsevier. 585-590.

Bravo L. Cuestionario de evaluación de problemas de aprendizaje CEPA. Universidad Austral. *Estudios Pedagógicos* 1979; 4: 113-23.

Bronfenbrenner, U. Contextos de crianza del niño. Problemas y prospectiva. *Infancia y Aprendizaje*, N° 29, 1985. 45-55.

Bryan, T.H. Peer popularity of Learning Disabled Children: A Replication. *Journal of Learning Disabilities*. Vol. 9, N° 5. May, 1976. 307-311.

Cardenas, A.; Tamayo, G.; Zapata, M. (2000). *La alfabetización de la inteligencia emocional y su incidencia en los aprendizajes pedagógicos (lectura y escritura)*. Disponible en: www.monografias.com. Área: investigaciones en educación/psicología. Inteligencia emocional. Visitada el 18 de noviembre de 2006.

Carter, W.; Lane, K.; Pierson, M.; Glaeser, B. Self-Determination skills and opportunities of transition-age youth with emotional disturbance and learning disabilities. *Council for exceptional children*. Vol. 72. N° 3. 2006. 333-346.

Cattell, R.B. (1963). Theory of fluid and crystallized intelligence: A critical experiment. *Journal of Educational Psychology*. Arthur C. Graesser (Ed.). Volume 54, Issue 1. Feb. 1-22.

Consejería Presidencial para la Política Social. (2002).

Cruickshank, W.A. (1961). *Teaching Method for Brain-Injured and Hyperactive Children: A Demonstration-pilot Study*. Syracuse: University Press.

DANE (Departamento Administrativo Nacional de Estadística) *Registro para la localización y caracterización de las personas con discapacidad Ministerio de Educación Nacional*. 2002 – 2003.

Escoriza, J. (1998). *Conocimiento psicológico y conceptualización de las dificultades de aprendizaje*. Edicions de la Universitat de Barcelona. Barcelona.

Etxebarria, I, Apodaca, P, Eceiza, A, Fuentes, M.J., y Ortiz, M.J. Diferencias de género en emociones y en conducta social en la edad escolar. *Infancia y Aprendizaje*, Vol. 26, N° 2. 2003. 147 – 161.

Feldman, R. S. (1999) *Psicología con aplicaciones a los países de habla hispana*. –3. Ed McGRAW HILL. México.

Ferdinand, R., Van Der Ende, J. y Verhulst, F. Parent-teacher disagreement regarding behavioral and emocional problems in referred children is not a risk factor for poor outcome. *Eur Child Adolesc Psychiatry*. Vol. 16, N° 2. 2006. 121-127.

Ferdinand, R., Van Der Ende, J. y Verhulst, F. Parent-teacher disagreement regarding psychopathology in children: a risk factor for adverse outcome. *Acta Psychiatrica Scandinavica*. Vol. 115. 2007. 48-55.

Firmin, M., Proemmel, E., Hwang, C. A comparison of parent and teacher ratings of children's behaviors. *Educational Research Quarterly*. Vol. 29, N° 2. 2005. 18-28.

Fuchs, L.S., Fuchs, D., Hamlett, C.L., Phillips, N.B. y Karns, K. General educator's specialized adaptation for students with learning disabilities. *Exceptional Children*, Vol. 61, N° 5 , 1995. 440-460.

Gallego, D. J.; Alonso, C.M.; Cruz, A.M. y Lizama, L. (2000) *La Inteligencia Emocional. Implicaciones en la Educación y en el Mundo del Trabajo*. Colombia: Editorial El Búho.

García Sánchez, J. N. (1995) *Manual de Dificultades de Aprendizaje. Lenguaje, Lecto-escritura y Matemáticas*. Madrid: Narcea.

Gardner, H. (1982) *Developmental Psychology: An introduction*. Boston: Little Brown, International Edition. Second Edition.

Gardner, H. (1998) *Inteligencias Múltiples*. Barcelona: Paidós.

Garret, M.K.; Crump, D.W. Peer acceptance, teacher preference, and self-appraisal of social status among learning disabled students. *American Educational Research Journal*. 1980.

Goleman, D. (1996) *La inteligencia emocional. Por qué es más importante que el cociente intelectual*. Javier Vergara Editor S.A. Argentina.

Goleman, D. (1997) *El punto ciego*. Barcelona: Plaza y Janés.

Goleman, D. (1999) *La práctica de la Inteligencia Emocional*. Barcelona: Cairós.

Gómez, S. L.; Rincón, R. M.; Rubio, P.A. (2000) *Diseño y aplicación de un programa de educación en los ámbitos conceptuales y personales centrado en el desarrollo de la inteligencia emocional que orienten a los padres y docentes en la educación de los niños del Colegio Maria Teresa de Chía Cundinamarca*. Trabajo de Grado. Facultad de psicología. Universidad de la Sabana. Santa Fe de Bogotá, Colombia.

Gómez-Ortiz, V. Factores psicosociales del trabajo y su relación con la salud percibida y la tensión arterial: un estudio con maestros escolares en Bogotá-Colombia. *Revista Ciencia y Trabajo*. Año 10, N° 30. Octubre-Diciembre 2008. 132-137.

González-Pienda, J.A. ; Núñez, J.C.; González-Pumariega, S.; Alvarez, L.; Roces, C. ; García, M.; González, P; Cabanach, R.G.; Valle, A. Autoconcepto, Proceso de Atribución Causal y Metas Académicas en niños con y sin Dificultades de Aprendizaje. *Psicothema*. Vol. 12, N° 4. 2000. 548-556.

Greene, B. A.; Miller, R.B. (1996) Influences on Achievement: Goals, Perceived Ability, and Cognitive Engagement. *Contemporary Educational Psychology*, Vol. 21. 181 – 192.

Hames, A. How younger siblings of children with learning disabilities understand the cognitive and social implications of learning disabilities. *European Journal of Special Needs Education*. Vol. 20, N° 1, February 2005. 3-19.

Harré, R.; Parrot, W.G. (1996) *Las Emociones. Dimensiones Social, Cultural y Biológica*. Londres: Sage.

Henaó, A.M. y Mahecha, J.C. (2005) Ajuste psicológico según edad y género en niños y jóvenes de estrato socioeconómico 1 y 2 de Bogotá. *Revista Suma Psicológica*. Vol. 12, N° 2. 197 - 212

Hernández, P.; Capote, M.; García, V. Habilidades Emocionales en la mejora en el rendimiento en Matemáticas. Disponible en: www.ull.es/investigacion/memoria/2004/05.pdf . Visitada el 15 de noviembre de 2006.

Hines, A.R., Paulson, S.E. Parents' and teachers' perceptions of adolescent stress and stress: relations with parenting and teaching styles. *Adolescence*, Vol. 41, N° 164, Winter 2006. 597-614.

Horn, J.L., Hofer, S.M. (1992); Major abilities and development in adults. En R.J. Sternberg y C.A. Berg (eds.): *Intellectual development*. Nueva York: Cambridge University Press.

IDEA. (1997). *Individuals with Disability Education Act* . E.E.U.U.

Kalyva, E. y Agaliotis, I. (2009). ¿Can Social Stories Enhance the Interpersonal Conflict Resolution Skills of Children with LD?. *Research in Developmental Disabilities: A Multidisciplinary Journal*, Vol. 1, Jan-Feb. 192-202.

Kavale, K.A. y Forness, S.R. Social skill deficits and learning disabilities: A meta-analysis. *Journal of learning disabilities*, Vol. 29, 1996. 226-257.

Kirk, S.A. (1962) *Educating Exceptional Children*. Boston: Houghton Mifflin.

Lahey, B. B.; Johnson, M. S. (1978). *Psicología e Instrucción*. Glenview: Scout Foresman.

Marín, M.; Alegría, L.P. (1989) *Estudio de los procesos afectivos de una niña que presenta dificultades en el aprendizaje escrito*. Trabajo de Grado. Facultad de Psicología. Universidad del Valle, Colombia.

Marsch, H.W., Byrne, B.M., Shavelson, R.J. A multifaceted academia self-concept: its hierarchical structure and its relation to academic achievement. *Journal of Educational Psychology*. Vol. 80. 1998. 366 – 380.

Medina, C., Blas-Navarro J., Martinena, P., Baños, I., Vicens-Vilanova, J., Barrantes-Vidal, N., Subirá, S. y Obiols, J. Evaluación de la conducta adolescente con las escalas de Achenbach: ¿existe concordancia entre diferentes informantes?. *Salud Mental*, Vol. 30, Nº 5, septiembre-octubre, 2007.

Mercer, C. D. (2000) *Dificultades de Aprendizaje*. Tomo 1 y 2. Barcelona: Ediciones CEAC.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. *Ley General de Educación. Ley 115 de 1994*.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. *Decreto 2082 de 1996. Reglamentación para la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales*.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. *Ley 324 de 1996*.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. *Resolución 2565 del 24 de octubre de 2003*.

Miranda, A. (1986) *Introducción a las Dificultades en el Aprendizaje*. Valencia: Promolibro.

Miranda, A., Soriano F., M., Vidal-Abarca, E. (2000) *Evaluación e intervención psicoeducativa en Dificultades de Aprendizaje*. 1ª Ed. Madrid: Ediciones Pirámide S.A.

Miras, M. (1994). Afectos, Emociones, Atribuciones y Expectativas: el sentido del aprendizaje escolar. En: Marchesi, Coll y Palacios. (Comp.). *Desarrollo Psicológico y educación. II: Psicología de la Educación escolar*. Madrid: Alianza. 309 – 329.

Murray, C., Greenberg, M. T. Examining the importance of social relationships and social contexts in the lives of children with high-incidence disabilities. *The Journal of Special education*. Vol. 39, N° 4. 2006. 220-233.

Myklebust, H.R. (1963). Psychoneurological Learning Disorders in children. En: S.A. Kirk y W. Becker. (Eds.). *Conference on children with Minimal Brain Impairment*. Urbana: Universidad de Illinois.

National Advisory Committee for the Handicapped Children (NACHC). (1968). *Special Education for the handicapped children: first annual report*. Washington DC: U.S. Department of Health, Education and Welfare.

Nuñez, J.C.; González, S.; González, J.A. (1995). Autoconcepto en niños con y sin dificultades de aprendizaje. *Psicothema*. Vol. 7, N° 3. 587-604

Pearl, R., Donahue, M., Bryan, T. (1986). Social Relationships of learning disabled children. En: J.K. Torgesen y B.Y.L. Wong (editors). *Psychological and Educational Perspectives on Learning Disabilities*. London: Academic Press. 194 – 224.

- Perry, W.G. (1978). Sharing in the Costs of Growth. En C.A. Parker (Ed.) *Encouraging development in college students*. Minneapolis: University of Minnesota Press. 267- 273
- Restrepo-Ayala, N.C., Colorado-Vargas, G.O., Cabrera-Arana, G.A. Desgaste Emocional en Docentes Oficiales de Medellín-Colombia en 2005. *Revista Salud Pública*. Vol. 8, N° 1.2006. 63-73.
- Riso, W. (1996). *La Terapia Cognitivo-Informacional*. Medellín: Impresiones Gráficas Ltda.
- Rojas, E. (1997). *El amor inteligente*. Madrid: Temas de hoy.
- Romero, J.F. (1993). *Dificultades en el Aprendizaje. Desarrollo histórico, modelos, teorías, definiciones*. Valencia: Promolibro.
- Romero, J.F. (1994). Los retrasos madurativos y las Dificultades del Aprendizaje. En: Marchesi, Coll y Palacios. (Comp.). *Desarrollo Psicológico y educación. III: Necesidades Educativas Especiales y Aprendizaje escolar*. Madrid: Alianza. 71-85.
- Satake, H., Yoshida, K., Yamashita, H., Kinukawa, N. y Takagashi, T. Agreement between parents and teachers on behavioral/emocional problems in Japanese School Children using the Chile Behavior Checklist. *Child Psychiatry and Human Development*. Vol. 34, N° 2. Winter 2003. Human Sciences Press, Inc.111-127.
- Secretaría de Educación para la Cultura de Antioquia. (2003). *Consideraciones para la integración educativa de la población con limitaciones, capacidades o talentos excepcionales en el Departamento de Antioquia*.
- Shapiro, L. (1997). *La inteligencia emocional de los niños*. Argentina: Javier Vergara Editor S.A.

Shaw, S.F., Cullen, J.P., Mcguire, J.M., Brinckerhoff, L.C. Operacionalización de una definición de Dificultades del Aprendizaje. *Revista de Dificultades de Aprendizaje*, Vol. 28, N° 9. 1995. 586-597.

Sideridis, G.; Morgan, P.; Botsas, G.; Padeliau, S.; Fuchs, D. Predicting Learning Disabilities on the Basis of motivation, metacognition and psychopathology. *Journal of learning disabilities*. Vol. 39, N° 3. May/June 2006. 215-229.

Silva Moreno, F. (1995). *Evaluación Psicológica en niños y adolescentes*. Madrid: Editorial Sintés.

Steiner, C.; Perry, P. (1997). *La educación emocional. Una propuesta para orientar las emociones personales*. Buenos Aires – Argentina: Javier Vergara Editor S.A.

Sternberg, R.J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. New York, NY, US: Cambridge University Press.

Sternberg, R. J. (1997). *Inteligencia exitosa*. Barcelona: Paidós.

Strauss, A.A.; Lehtinen, L. E. (1947). *Psicopatología y Educación del niño con daño cerebral*. Nueva York: Grune and Stratton.

Torgesen, J.K. (1991). Learning disabilities: historical and conceptual issues. En B.Y.L. Wong (Ed.), *Learning about learning disabilities*. Academic Press. Saint Diego.

United States Office of Education (USOE). (1968). *First annual report of the NACHC (National Advisory Committee For The Handicapped Children)*. Washington, DC: US Government Printing office.

United States Office of Education (USOE). (1976). *Education for handicapped children. Federal register. N° 41*. Washington, DC: US Government Printing office. 52405.

United States Office of Education (USOE). (1977). *Assistance to the states for education of handicapped children*. Federal Register N° 42 (250) p. 65082 – 65085. Washington, DC: US Government Printing office.

Uribe, L.H. (2007). *Características De Las Dificultades De Aprendizaje En Niños De 8 A 11 Años De Medellín – Colombia. Manuscrito no publicado*. Facultad de Educación. Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia.

Valderrama, L., Quintero, M.V., Quirós, D. L. (1993). *Estudio descriptivo de la apreciación que se tiene de las relaciones interpersonales y su incidencia en la manifestación del autoconcepto en niños con dificultades de aprendizaje en comparación con niños sin dificultades de aprendizaje de Medellín*. Trabajo de Grado. Facultad de Psicología, Universidad de San Buenaventura. Medellín. 114 p.

Vaughn, S., Haager, D., Hogan, A. y Kouzekanani, K. Self-concept and peer acceptance in students with learning disabilities: A four- to five- year prospective study. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 84, N° 4. 1992. 3-5 0.

Vaughn, S., Elbaum, B.E., Schumm, J.S., y Hughes, M.T. (1998). Social outcomes for students with and without learning disabilities in inclusive classrooms. *Journal of Learning Disabilities*, Vol. 31. 428-436.

Vallés, A.; Vallés, C. (2000). *Inteligencia emocional: aplicaciones educativas*. España: EOS.

8.1 BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA

Achenbach, T.M. y Edelbrock, C. Behavioral problems and competencies reported by parents of normal and disturbed children aged four through sixteen. *Monographs of the society for research in child development*. Vol, 46. N° 01. 1981.

Binet, A.; Simon, T. (1916). *The development of intelligence in children (the Binet-Simon Scale)*. Baltimore.

Chalfant, J.C. y Scheffelin, M. (1969). *Central processing dysfunctions in children*. Monograph N° 9 Bethesda, Md., U.S. Department of Health, Education and Welfare.

Cooper, R. K.; Sawaf, A. (1998) *La inteligencia emocional aplicada al liderazgo y a las organizaciones*. Bogotá: grupo Editorial Norma.

Gresham, F.M.; Reschly, D.J., (1986) Social Skills Deficits and Low Peeracceptance of Mainstreamed Learning Disabled Children. *Learning Disability Quartely*. Vol. 9. 169-177.

Kaufman, A.S.; Kaufman, J.C. Emotional Intelligence as an Aspect of General Intelligence: What would David Weschler say?. *Emotion*. Vol. 1, N° 3. 2001. 58-264.

Lerner, J. (1993) *Learning disabilities. Theories, diagnosis and teaching strategies*. Houghton Mifflin Company. Boston.

Ozideas and Innovations. Spelling design for the needs and abilities of learners. Recuperado el 22 de marzo de 2008, de, <http://home.vicnet.net.au/~ozideas/slernsp.htm>

Pickar, D.B.; Tori, C.D. The Learning Disabled Adolescent: Eriksonian Psychosocial Development, Self-concept and Delinquent Behavior. *Journal of Youth and Adolescence*. Volume 15, N° 5. 1986. Springer Netherlands.

Rosen, S. Educating All the Abilities of All the People. *The Teachers College Record*. Volume 58, N° 2. 1955. 106-111.

Torgesen, J.K. (1993). *Variations on theory in learning disabilities*. P.H. Brookes Publishing. Baltimore.

9. ANEXOS

9.1 ANEXO A.

ESCALA DE INTELIGENCIA EMOCIONAL PARA NIÑOS. CUESTIONARIOS PARA NIÑOS, PADRES Y MAESTROS.

ESCALA DE INTELIGENCIA EMOCIONAL PARA NIÑOS

“EDIEN”

Cuestionario para niños

Nombre: _____ Edad: _____

Institución Educativa: _____ Curso: _____

Fecha: _____

Instrucciones de diligenciamiento:

Contextualice al niño acerca del objetivo de la prueba, de manera que no manifieste un nivel muy alto de ansiedad o inhibición. Explíquelo que leerá las preguntas como si el evaluador fuese el propio niño y se estuviese preguntando a sí mismo, dado que las preguntas están redactadas en 1ª persona del singular. Explique a continuación los 3 valores de calificación. (Si, A veces, No).

1. Cuando me enojo me calmo rápidamente (actrl 3)	SI__ A VECES__ NO__
2. Aunque no sea capaz de hacer ciertas tareas, me doy ánimo para hacerlas. (amot 2)	SI__ A VECES__ NO__
3. Aunque haya tareas o actividades que no hago muy bien, se que puedo mejorar. (amot 3)	SI__ A VECES__ NO__
4. Aunque me sienta triste o aburrido(a), juego y realizo actividades que me gustan. (amot 1)	SI__ A VECES__ NO__

5. Hay cosas que quiero tener o lograr, pero no sé como conseguirlas. (amot 4)	SI__ A VECES__ NO__*
6. Para ganar y ser el mejor, hay que lastimar y hacer sentir mal a los demás. (emp 4)	SI__ A VECES__ NO__*
7. Cuando estoy feliz, me siento con ganas de moverme. (acon 4)	SI__ A VECES__ NO__
8. Cuando las personas me dicen una cosa, yo entiendo otra diferente (com 3)	SI__ A VECES__ NO__*
9. Cuando me da rabia hago cosas de las que después me arrepiento. (actrl 2)	SI__ A VECES__ NO__*
10. Cuando me dicen algo que no me gusta, le pego inmediatamente al que me lo dice. (actrl 3)	SI__ A VECES__ NO__*
11. Cuando una actividad es difícil, me da pereza y me esfuerzo poco en hacerla. (amot 2)	SI__ A VECES__ NO__*
12. Las cosas que hago para resolver mis problemas dependen de cómo me sienta. (acon 2)	SI__ A VECES__ NO__
13. En la cara se me nota lo que siento, sin tener que decirlo con palabras (com 2)	SI__ A VECES__ NO__
14. Hay diferencia entre estar aburrido y estar triste (emp 2)	SI__ A VECES__ NO__
15. Me gusta hablar por igual con los niños o niñas de mi edad y con las personas adultas. (com 5)	SI__ A VECES__ NO__
16. Cuando mi mamá quiere que me quede juicioso(a), yo me porto mal. (actrl 4)	SI__ A VECES__ NO__*
17. Pienso en lo que me gustaría ser cuando esté grande. (amot 4)	SI__ A VECES__ NO__
18. La gente me entiende fácilmente lo que le digo.	SI__ A VECES__ NO__

(com 3)	
19. Todas las personas hacen y dicen lo mismo cuando tienen sentimientos como la rabia, la alegría o la tristeza. (emp 2)	SI__ A VECES__ NO__*
20. Si tengo un problema prefiero ponerme a jugar en vez de pensar en cómo me siento.(acon 2)	SI__ A VECES__ NO__*
21. Le digo cosas bonitas o piropos a otras personas. (com 1)	SI__ A VECES__ NO__
22. Los niños que se portan mal, tienen motivos para hacerlo. (emp 3)	SI__ A VECES__ NO__
23. Hay personas o situaciones que no me gustan, pero no sé por qué razón. (acon 3)	SI__ A VECES__ NO__*
24. Me doy cuenta cuando me estoy poniendo triste o aburrido(a). (acon 3)	SI__ A VECES__ NO__
25. Para demostrar lo que uno siente, sólo se pueden usar las palabras (com 2)	SI__ A VECES__ NO__*
26. Es difícil contarle lo que me pasa, a otras personas. (com 1)	SI__ A VECES__ NO__*
27. Me gusta cuando sólo hablo yo y los otros se quedan callados escuchándome. (com 4)	SI__ A VECES__ NO__*
28. Me pone nervioso(a) hablar con los adultos como mis papás y maestros (com 5)	SI__ A VECES__ NO__*
29. Sé portarme bien en las diferentes situaciones (como fiestas, misas, izadas de bandera).(actrl 4)	SI__ A VECES__ NO__
30. Mis pensamientos son lo mismo que mis sentimientos. (acon 1)	SI__ A VECES__ NO__*
31. Soy capaz de demostrar mis sentimientos delante de la gente. (actrl 1)	SI__ A VECES__ NO__

32. Me gusta prestar mis cosas cuando otro las necesita (emp 4)	SI__ A VECES__ NO__
33. Cuando una tarea no me queda bien hecha, creo que no sirvo para hacerla. (amot 3)	SI__ A VECES__ NO__*
34. Si me molestan, me quedo callado(a). (actrl 1)	SI__ A VECES__ NO__*
35. Tengo sensaciones en el cuerpo como vacío en el estómago, temblor o sudor en las manos que no sé por qué me dan. (acon 4)	SI__ A VECES__ NO__*
36. Cuando las cosas me salen mal, no soy capaz de seguir y necesito que alguien venga a animarme para terminar. (amot 1)	SI__ A VECES__ NO__*
37. Soy capaz de parar, si sé que estoy haciendo algo malo o que no debo. (actrl 2)	SI__ A VECES__ NO__
38. Tengo claros mis pensamientos y mis sentimientos (acon 1)	SI__ A VECES__ NO__
39. Cuando tengo que decirle algo malo a otra persona, busco el mejor momento para que no se sienta muy mal. (com 4)	SI__ A VECES__ NO__
40. Para poder llevarme bien con alguien, esa persona tiene que pensar igual a mí (emp 1)	SI__ A VECES__ NO__*
41. Yo siempre tengo la razón, por eso trato de convencer a los otros para que piensen como yo. (emp 3)	SI__ A VECES__ NO__*
42. Me doy cuenta cuando la gente está triste o aburrida. (emp 1)	SI__ A VECES__ NO__

ESCALA DE INTELIGENCIA EMOCIONAL PARA NIÑOS

“EDIEN”

Cuestionario para maestros

Nombre del niño: _____ Edad: _____

Curso: _____ Institución Educativa: _____

Llenado por: _____

Área de Enseñanza: _____ Fecha: _____

Este cuestionario evalúa algunos aspectos de la vida emocional de su alumno(a). Por favor, responda cada pregunta marcando con una X, la opción que considere adecuada. Marque sólo una X por pregunta y no deje de responder ninguna de ellas.

1. Aunque el niño(a) se da cuenta que un compañero tiene una necesidad, no le presta ayuda (emp 4)	SI__ A VECES__ NO__*
2. El niño(a) se esfuerza para terminar las tareas, aunque sean difíciles. (amot 1)	SI__ A VECES__ NO__
3. Cuando al niño(a) lo(a) molestan otras personas, se defiende pero sin tener que golpear ni insultar. (com 4)	SI__ A VECES__ NO__
4. Cuando el niño(a) está triste, enojado(a) o aburrido(a), necesita de otra persona que lo anime a realizar sus actividades. (amot 2)	SI__ A VECES__ NO__*
5. Cuando el niño(a) está enojado(a) se calma rápidamente. (actrl 3).	SI__ A VECES__ NO__
6. Cuando el niño(a) habla, se le entiende fácilmente lo que quiere decir. (com 3)	SI__ A VECES__ NO__
7. Cuando el niño(a) tiene alguna dificultad con una tarea piensa que no sirve para esa área. (amot 3)	SI__ A VECES__ NO__*
8. Cuando el niño(a) pelea con otras personas, es capaz de volver a hablar con ellas sin resentimientos (com 4)	SI__ A VECES__ NO__
9. El niño (a) se da cuenta de que está pensando o haciendo cosas que no son debidas o correctas. (acon 2)	SI__ A VECES__ NO__

10. El niño(a) exagera sus sentimientos. Por ejemplo: cuando está triste llora y grita demasiado fuerte para que lo oigan o cuando está contento, se vuelve intenso y cansón. (actrl 1)	SI__ A VECES__ NO__*
11. El niño(a) se da cuenta de lo que sienten los demás, sólo hasta cuando ellos se lo dicen verbalmente. (com 2)	SI__ A VECES__ NO__*
12. El niño(a) comprende que frente a una misma situación, dos personas pueden opinar diferente. (emp 3)	SI__ A VECES__ NO__
13. Al niño(a), hay que explicarle muchas veces las cosas, porque no comprende bien lo que se le dice.(com 3)	SI__ A VECES__ NO__*
14. El niño(a) sabe que los pensamientos son diferentes de los sentimientos. (acon 1)	SI__ A VECES__ NO__
15. El niño(a) cree que siempre tiene la razón (emp 3)	SI__ A VECES__ NO__*
16. El niño(a) cuenta sin problema lo que está sintiendo y pensando (com 1)	SI__ A VECES__ NO__
17. El niño(a) sabe que cuando le late el corazón muy rápido, le sudan las manos o tiembla, es porque tiene miedo. (acon 4)	SI__ A VECES__ NO__
18. El niño(a) es solidario(a) y comparte con otros niños o niñas. (emp 4).	SI__ A VECES__ NO__
19. El niño(a) expresa lo que siente con gestos, sin necesidad de utilizar palabras. (com 2)	SI__ A VECES__ NO__
20. El niño(a) expresa sus sentimientos alegría, rabia o tristeza de manera adecuada (ni se las guarda, ni las exagera). (actrl 1)	SI__ A VECES__ NO__
21. El niño(a) prefiere planear cosas inmediatas, no planea a largo plazo. (amot 4)	SI__ A VECES__ NO__*
22. El niño(a) comete errores que no reconoce (acon 2)	SI__ A VECES__ NO__*
23. El niño(a) no se da cuenta de las consecuencias que sus actos tienen en los demás.. (emp 1)	SI__ A VECES__ NO__*

24. El niño(a) se involucra en actividades o situaciones que lo hacen sentir mal, pero no las evita (acon 3)	SI__ A VECES__ NO__*
25. El niño(a) piensa las cosas antes de hacerlas (actrl 2)	SI__ A VECES__ NO__
26. El niño(a) sabe reconocer la intensidad de los sentimientos de otras personas. Ejemplo: se da cuenta cuando las personas están sólo ofuscadas o cuando están realmente enojadas; o cuando están aburridas o realmente tristes. (emp 2)	SI__ A VECES__ NO__
27. El niño(a) no reconoce la diferencia entre sus pensamientos y sentimientos. (acon 1)	SI__ A VECES__ NO__*
28. El niño(a) cree que lo que siente en su cuerpo no tiene relación con los sentimientos que presenta. Ejemplo: que cuando está triste se siente cansado, o que cuando tiene rabia se le agita el corazón, o que cuando tiene miedo le sudan las manos. (acon 4)	SI__ A VECES__ NO__*
29. El niño(a) sabe cuáles son las personas o las situaciones que lo ponen triste, enojado o contento, incluso antes de que esas situaciones ocurran. (acon 3)	SI__ A VECES__ NO__
30. El niño(a) sabe que aunque no sea capaz de hacer una actividad, tiene buenas habilidades y capacidades para otras. (amot 3)	SI__ A VECES__ NO__
31. El niño(a) se da cuenta fácilmente cuando la gente está triste, aburrida o enojada. (emp 1)	SI__ A VECES__ NO__
32. El niño(a) se desanima fácilmente, cuando las actividades que realiza no le están saliendo bien y requiere apoyo. (amot 1)	SI__ A VECES__ NO__*
33. El niño(a) se enoja fácilmente, incluso con situaciones mínimas o simples. (actrl 3)	SI__ A VECES__ NO__*
34. El niño(a) se pone nervioso al tener que decir lo que piensa o lo que siente (com 1)	SI__ A VECES__ NO__*
35. El niño(a) se pone nervioso cuando debe conversar con sus padres o maestros (com 5)	SI__ A VECES__ NO__*

36. El niño(a) se porta bien en las situaciones en que debe hacerlo (se ríe en donde debe reírse y se queda calmado cuando debe hacerlo) (actrl 4)	SI__ A VECES__ NO__
37. El niño(a) soluciona por sí mismo(a) sus propios problemas (amot 2)	SI__ A VECES__ NO__
38. El niño(a) suele decir o hacer cosas de las que se arrepiente después. (actrl 2)	SI__ A VECES__ NO__*
39. El niño(a) habla de deseos o planes que quiere cumplir en el futuro (amot 4)	SI__ A VECES__ NO__
40. El niño(a) tiene conductas inapropiadas en momentos inoportunos (ejemplo: se ríe en la misa, llora en una fiesta, juega en la izada de la bandera) (actrl 4)	SI__ A VECES__ NO__*
41. El niño(a) le dice cosas bonitas a la gente sin que le de pena. (com 5)	SI__ A VECES__ NO__
42. Para el niño(a) todo el mundo reacciona igual a las mismas cosas. Ejemplo: lo que hace enojar a una persona, tiene que hacer enojar a todas las personas. (emp 2)	SI__ A VECES__ NO__*

ESCALA DE INTELIGENCIA EMOCIONAL PARA NIÑOS

“EDIEN”

Cuestionario para padres

Nombre del niño: _____ Edad: _____

Curso: _____ Institución Educativa: _____

Nombre de la persona que llena el cuestionario: _____

Parentesco: _____ Fecha: _____

Este cuestionario evalúa algunos aspectos de la vida emocional de su hijo(a). Por favor, responda cada pregunta marcando con una X, la opción que considere adecuada. Marque sólo una X por pregunta y no deje de responder ninguna de ellas.

1. Aunque el niño(a) se da cuenta que un compañero tiene una necesidad, no le presta ayuda (emp 4)	SI__ A VECES__ NO__*
2. El niño(a) se esfuerza para terminar las tareas, aunque sean difíciles. (amot 1)	SI__ A VECES__ NO__
3. Cuando al niño(a) lo(a) molestan otras personas, se defiende pero sin tener que golpear ni insultar. (com 4)	SI__ A VECES__ NO__
4. Cuando el niño(a) está triste, enojado(a) o aburrido(a), necesita de otra persona que lo anime a realizar sus actividades. (amot 2)	SI__ A VECES__ NO__*
5. Cuando el niño(a) está enojado(a) se calma rápidamente. (actrl 3).	SI__ A VECES__ NO__
6. Cuando el niño(a) habla, se le entiende fácilmente lo que quiere decir. (com 3)	SI__ A VECES__ NO__
7. Cuando el niño(a) tiene alguna dificultad con una tarea piensa que no sirve para esa área. (amot 3)	SI__ A VECES__ NO__*
8. Cuando el niño(a) pelea con otras personas, es capaz de volver a hablar con ellas sin resentimientos (com 4)	SI__ A VECES__ NO__
9. El niño (a) se da cuenta de que está pensando o haciendo cosas que no son debidas o correctas. (acon 2)	SI__ A VECES__ NO__
10. El niño(a) exagera sus sentimientos. Por ejemplo:	SI__ A VECES__ NO__*

cuando está triste llora y grita demasiado fuerte para que lo oigan o cuando está contento, se vuelve intenso y cansón. (actrl 1)	
11. El niño(a) se da cuenta de lo que sienten los demás, sólo hasta cuando ellos se lo dicen verbalmente. (com 2)	SI__ A VECES__ NO__*
12. El niño(a) comprende que frente a una misma situación, dos personas pueden opinar diferente. (emp 3)	SI__ A VECES__ NO__
13. Al niño(a), hay que explicarle muchas veces las cosas, porque no comprende bien lo que se le dice.(com 3)	SI__ A VECES__ NO__*
14. El niño(a) sabe que los pensamientos son diferentes de los sentimientos. (acon 1)	SI__ A VECES__ NO__
15. El niño(a) cree que siempre tiene la razón (emp 3)	SI__ A VECES__ NO__*
16. El niño(a) cuenta sin problema lo que está sintiendo y pensando (com 1)	SI__ A VECES__ NO__
17. El niño(a) sabe que cuando le late el corazón muy rápido, le sudan las manos o tiembla, es porque tiene miedo. (acon 4)	SI__ A VECES__ NO__
18. El niño(a) es solidario(a) y comparte con otros niños o niñas. (emp 4).	SI__ A VECES__ NO__
19. El niño(a) expresa lo que siente con gestos, sin necesidad de utilizar palabras. (com 2)	SI__ A VECES__ NO__
20. El niño(a) expresa sus sentimientos alegría, rabia o tristeza de manera adecuada (ni se las guarda, ni las exagera). (actrl 1)	SI__ A VECES__ NO__
21. El niño(a) prefiere planear cosas inmediatas, no planea a largo plazo. (amot 4)	SI__ A VECES__ NO__*
22. El niño(a) comete errores que no reconoce (acon 2)	SI__ A VECES__ NO__*
23. El niño(a) no se da cuenta de las consecuencias que sus actos tienen en los demás.. (emp 1)	SI__ A VECES__ NO__*
24. El niño(a) se involucra en actividades o situaciones que lo hacen sentir mal, pero no las evita (acon 3)	SI__ A VECES__ NO__*
25. El niño(a) piensa las cosas antes de hacerlas (actrl 2)	SI__ A VECES__ NO__

26. El niño(a) sabe reconocer la intensidad de los sentimientos de otras personas. Ejemplo: se da cuenta cuando las personas están sólo ofuscadas o cuando están realmente enojadas; o cuando están aburridas o realmente tristes. (emp 2)	SI__ A VECES__ NO__
27. El niño(a) no reconoce la diferencia entre sus pensamientos y sentimientos. (acon 1)	SI__ A VECES__ NO__*
28. El niño(a) cree que lo que siente en su cuerpo no tiene relación con los sentimientos que presenta. Ejemplo: que cuando está triste se siente cansado, o que cuando tiene rabia se le agita el corazón, o que cuando tiene miedo le sudan las manos. (acon 4)	SI__ A VECES__ NO__*
29. El niño(a) sabe cuáles son las personas o las situaciones que lo ponen triste, enojado o contento, incluso antes de que esas situaciones ocurran. (acon 3)	SI__ A VECES__ NO__
30. El niño(a) sabe que aunque no sea capaz de hacer una actividad, tiene buenas habilidades y capacidades para otras. (amot 3)	SI__ A VECES__ NO__
31. El niño(a) se da cuenta fácilmente cuando la gente está triste, aburrida o enojada. (emp 1)	SI__ A VECES__ NO__
32. El niño(a) se desanima fácilmente, cuando las actividades que realiza no le están saliendo bien y requiere apoyo. (amot 1)	SI__ A VECES__ NO__*
33. El niño(a) se enoja fácilmente, incluso con situaciones mínimas o simples. (actrl 3)	SI__ A VECES__ NO__*
34. El niño(a) se pone nervioso al tener que decir lo que piensa o lo que siente (com 1)	SI__ A VECES__ NO__*
35. El niño(a) se pone nervioso cuando debe conversar con sus padres o maestros (com 5)	SI__ A VECES__ NO__*
36. El niño(a) se porta bien en las situaciones en que debe hacerlo (se ríe en donde debe reírse y se queda calmado cuando debe hacerlo) (actrl 4)	SI__ A VECES__ NO__

37. El niño(a) soluciona por sí mismo(a) sus propios problemas (amot 2)	SI__ A VECES__ NO__
38. El niño(a) suele decir o hacer cosas de las que se arrepiente después. (actrl 2)	SI__ A VECES__ NO__*
39. El niño(a) habla de deseos o planes que quiere cumplir en el futuro (amot 4)	SI__ A VECES__ NO__
40. El niño(a) tiene conductas inapropiadas en momentos inoportunos (ejemplo: se ríe en la misa, llora en una fiesta, juega en la izada de la bandera) (actrl 4)	SI__ A VECES__ NO__*
41. El niño(a) le dice cosas bonitas a la gente sin que le de pena. (com 5)	SI__ A VECES__ NO__
42. Para el niño(a) todo el mundo reacciona igual a las mismas cosas. Ejemplo: lo que hace enojar a una persona, tiene que hacer enojar a todas las personas. (emp 2)	SI__ A VECES__ NO__*

9.2 ANEXO B.

**PROPUESTA PSICOPEDAGÓGICA
PARA LA POTENCIACIÓN DE LOS COMPONENTES DE LA
INTELIGENCIA EMOCIONAL EN NIÑOS Y NIÑAS**

**ÉNFASIS EN ALUMNOS CON DIFICULTADES DE APRENDIZAJE
Y REFLEXION CONSTRUCTIVA DEL MAESTRO**

ACTIVIDADES DE ORIENTACIÓN A MAESTROS Y MAESTRAS

**AUTORA
OLGA ELENA CUADROS JIMÉNEZ
PSICÓLOGA. CANDIDATA A MAGÍSTER EN EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
MEDELLÍN
2008**

OBJETIVOS

A través de esta propuesta se busca proporcionar estrategias a los maestros y maestras para la valoración, potenciación y seguimiento de los componentes de la Inteligencia Emocional, como apoyo al trabajo pedagógico con niños y niñas en el aula de clase, especialmente con aquellos que presentan Dificultades de Aprendizaje, desde la perspectiva del aprendizaje cooperativo.

Para el adecuado desarrollo de esta propuesta es indispensable entonces propiciar la reflexión de maestros y maestras acerca de la relación que existe entre los componentes emocionales, propios de la Inteligencia Emocional y los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Estas reflexiones serán enriquecedoras en la medida en que posibiliten no sólo los procesos de evaluación emocional de los alumnos, sino también de los propios maestros y maestras, de manera que se pueda generar la autoevaluación y co-evaluación, como medio de relación e interacción emocional del docente y el alumno.

INTRODUCCIÓN

La propuesta que acá se presenta es el resultado de un trabajo de investigación llevado a cabo con niños y niñas con Dificultades de Aprendizaje, durante los años 2007 y 2008 en la ciudad de Medellín y gracias a la colaboración de una serie de Instituciones Educativas Oficiales de este municipio. Esta experiencia investigativa permitió reafirmar una propuesta teórica desde la cual, se establece la existencia de una fuerte relación entre los componentes emocionales, vistos desde el modelo de la Inteligencia Emocional y la manifestación de conductas sociales que influyen en el proceso de aprendizaje, durante la etapa escolar.

En esta propuesta, y acorde con los resultados obtenidos en el proceso de investigación, se ofrece una serie de actividades que pueden formularse como un programa de formación para maestros y maestras que les permita, dentro de su práctica pedagógica, involucrar la potenciación de componentes emocionales como estrategia de mediación favorecedora de los procesos tanto de enseñanza como de aprendizaje, a partir de la estrategia del aprendizaje cooperativo.

Los referentes conceptuales acerca de los componentes de la Inteligencia Emocional que se abordan dentro de esta propuesta, están referidos en los mismos términos utilizados dentro del marco conceptual del proyecto de investigación que sustenta esta construcción, de forma tal que el lector pueda encontrar compatibilidad teórica y metodológica entre ambas elaboraciones.

Los referentes teóricos que se presentan acerca del Aprendizaje Cooperativo y la conformación de grupos cooperativos están pensados como un medio de orientación a los maestros y maestras que no estén familiarizados con la estrategia, de forma tal que puedan implementarla de manera sencilla dentro del aula.

El programa está formulado bajo la propuesta de un módulo que contiene dos bloques principales de trabajo. El primero de ellos, como eje de reflexión y autoevaluación para los propios maestros y el segundo, enfocado hacia la potenciación de estos componentes emocionales en los alumnos.

Se resalta la importancia de que los maestros y maestras desarrollen no sólo la unidad de trabajo que corresponde a la aplicación a los niños y niñas, sino también que dediquen un tiempo pertinente a la unidad que está enfocada a su autoevaluación como medida de preparación para el trabajo con los alumnos. Además de familiarizarse con los aspectos conceptuales de la Inteligencia Emocional y el trabajo de corte cooperativo.

Se espera que las actividades y aportes que acá se presentan, sean de utilidad e interés tanto para los niños, como para los adultos que estamos involucrados en la tarea de educar.

JUSTIFICACIÓN

Dado que la Inteligencia Emocional se constituye en la integración de una serie de habilidades para el control, manejo y expresión adecuada de las emociones, estas habilidades tienen influencia tanto en el ámbito personal, como en el social y van desde la capacidad para motivarse y persistir ante una tarea determinada incluso haciendo frente a las decepciones, pasando por la capacidad para el control de los impulsos, la paciencia y aplazamiento de gratificaciones a cambio de recompensas mayores, la regulación de los estados de ánimo, hasta la habilidad para impedir que las explosiones emocionales disminuyan la capacidad para pensar y tomar decisiones que afectan las relaciones interpersonales.

Por tanto, al hablar de Inteligencia Emocional y de la diferenciación con la Inteligencia Racional, es preciso señalar que, al desarrollar un buen nivel de Inteligencia Emocional, se procura potenciar la capacidad para utilizar todas las demás habilidades mentales y así complementar el desempeño en la vida personal de cada individuo. Es por esta razón que la Inteligencia Emocional es una aptitud superior, una capacidad que influye en las demás habilidades, facilitándolas o interfiriéndolas. Esto se ve particularmente reflejado en la proyección de los procesos de formación y aprendizaje de cada sujeto.

Hay que tener en cuenta que una parte del comportamiento humano está mediada por el trazo que sobre éste realizan las emociones. Desconocer este hecho y la posibilidad de que al igual que la inteligencia “racional”, cada persona tenga mayor o menor habilidad en el desarrollo de la inteligencia emocional, lleva a perder la oportunidad de profundizar en la comprensión de los procesos que rigen las relaciones interpersonales, para su mejoramiento.

Otro aspecto significativo para tener en cuenta dentro del modelo de la Inteligencia Emocional es su aplicabilidad en diferentes áreas o contextos de desarrollo del ser humano. Para este caso, se estableció específicamente la aplicación al contexto escolar.

Ya que la Inteligencia Emocional basa sus planteamientos en la capacidad para reconocer, monitorear y regular la conducta a partir de elementos emocionales y afectivos, se establece que un buen desarrollo de los componentes de la Inteligencia Emocional propicia en la experiencia cotidiana, la capacidad de manifestar diferentes tipos de respuestas adecuadas, de acuerdo con las características de cada sujeto y sus requerimientos de aprendizaje específicos.

Este hecho se convierte en una necesidad tangible dentro del ámbito escolar, ya que cada sujeto requiere una mayor comprensión de sus propias características y perfil cognitivo-emocional, para que sus conductas tanto sociales como personales y la aplicación de estrategias de aprendizaje sea adecuadamente contextualizada y surta el efecto que se espera.

Por esta razón es que se propone la importancia de la identificación de componentes emocionales desde la teoría de la Inteligencia Emocional, ya que esta posibilidad se convierte en una vía de comprensión de las implicaciones psicoafectivas que presentan los alumnos y que tienden a repercutir en la seguridad para desplegar todo su potencial y repertorio de estrategias intelectuales enfocadas a su proceso de aprendizaje, lo cual, en términos prácticos sería de gran utilidad en el contexto de la escuela.

Hay que recordar que durante el período de escolarización, se le presta mucha atención a los problemas que los niños puedan presentar en su proceso de aprendizaje. Es este uno de los focos de atención principales de maestros y maestras.

Por eso es necesario mantener en perspectiva que, durante los primeros años de la primaria, es que tenderán a manifestarse los principales problemas de aprendizaje, muchos de ellos agravados por la dificultad de los niños y niñas para hacer frente a las consecuencias tanto

académicas como sociales de estos problemas. De esta forma se establece un ciclo de retroalimentación negativo, en el cual, por las alteraciones en la relación entre el desarrollo de habilidades y los logros académicos, los alumnos hacen frente a manifestaciones emocionales negativas que tienden a convertirse en perturbadoras no sólo de su propio proceso de aprendizaje, sino también del proceso de enseñanza, en la medida en que el alumno no es receptivo a las intervenciones y apoyo del maestro. Durante esta etapa es también frecuente que se manifiesten los problemas sociales y emocionales que son comunes a los niños que presentan problemas en la adquisición y desarrollo de aptitudes, lo cual se traduce no sólo en la presentación de cuadros de Dificultades de Aprendizaje como tales, sino la aparición simultánea con problemas de conducta, de adaptación a la vida y ambiente escolar y de receptividad para la aplicación de normas de convivencia dentro del aula.

En el caso de las Dificultades de Aprendizaje, su presencia implica en los niños y niñas que las presentan, un deterioro o alteración no sólo de algunos procesos cognitivos o desarrollo de habilidades cognitivas, sino también la alteración de determinados componentes emocionales que afectan las conductas de socialización y el establecimiento de autoesquemas positivos (percepciones sobre su propio desempeño y valor personal), especialmente en relación con las habilidades sociales y de comunicación (de acuerdo con los resultados de la investigación que precede a esta propuesta), que les permitirán la manifestación adecuada de sus estados e inquietudes y la comprensión y receptividad hacia la retroalimentación que les brinde las personas de su entorno. Por esta razón se considera válido que el trabajo sobre los componentes implicados en los procesos de socialización que están a su vez, influenciando los procesos de enseñanza y de aprendizaje, se haga desde el aula y con la participación activa tanto del docente como del alumno, de manera que se genere un clima reflexivo, crítico y empático, hacia las necesidades y características sociales y afectivas de los diferentes actores implicados en el proceso educativo. Es por esta razón que se eligió la estrategia del aprendizaje cooperativo, como base de la aplicación de las actividades del módulo.

Para alcanzar esta meta y como condición de participación activa del maestro, se necesita entonces el desarrollo de competencias emocionales en los mismos maestros que llevarán a cabo este trabajo; pues depende también de ellos que los alumnos perciban la fortaleza del trabajo acerca de los componentes emocionales y las características esenciales del trabajo cooperativo. Por esta razón es que la presente propuesta toma en cuenta un momento de reflexión del maestro acerca de sí mismo, que se lleva a cabo en la primera unidad, como experiencia previa al trabajo enfocado hacia los niños que se desarrolla en la segunda unidad. Y así mismo una sesión de formación teórica acerca de las características básicas del modelo de Aprendizaje Cooperativo.

CONTEXTUALIZACIÓN DE LA PROPUESTA DENTRO DEL CURRÍCULO

De acuerdo con la Ley 115 de 1994, se reglamentan las disposiciones legales que facultan a las instituciones educativas a desarrollar los preceptos constitucionales para crear los espacios y mecanismos para hacer viable la construcción de la democracia participativa, la promoción del respeto, la valoración a las diferencias de todo orden y los valores de la justicia, la libertad, la igualdad y la solidaridad.

A partir de esta normatividad, se estructura el diseño del currículo, y dentro de éste, en particular, el diseño del currículo en educación ética y valores humanos, que se reglamenta como área obligatoria tanto de los niveles de educación preescolar, como de la educación básica en el ciclo de la primaria y la secundaria, hasta la educación media académica.

Esta área está pensada para promover el aprendizaje de principios y valores que sustenten la convivencia adecuada de los individuos dentro de sus contextos sociales. Por esta razón, y en consonancia con el artículo 5° de la Ley General de Educación (1994), se pretende como objetivo de formación educativa el acompañamiento en el desarrollo de procesos físicos, psicológicos, intelectuales, morales, espirituales, sociales, afectivos, éticos y cívicos. Estos desarrollos ayudarán a asentar en los alumnos la conciencia acerca del respeto por el otro y por sí mismo, en el marco de la sana convivencia, la comprensión, la tolerancia y la justicia.

Lo anterior implica una responsabilidad desde la perspectiva educativa, para propiciar en todos los niveles educativos una serie de habilidades que permitan la reflexión y acción consecuente, en función de dichos principios de convivencia, especialmente desde aquellas habilidades que ayuden a estructurar el sentido de autonomía y responsabilidad personal y social de los alumnos. Esto se convierte en apoyo para el comienzo del proceso de construcción del Proyecto de Vida de estos niños y niñas, en la medida en que el reconocimiento de la importancia que tienen las emociones y la regulación emocional sobre

la interacción social y la estabilidad personal, permite poner en perspectiva la planeación y acción de sus conductas en cada una de sus áreas vitales.

Asumida dentro del Proyecto Educativo Institucional (artículo 25 de la Ley General de Educación), el área de educación ética y formación en valores humanos no exige el desarrollo de asignaturas específicas, excepto por las indicaciones del estudio de la comprensión cívica y práctica de la Constitución Política Colombiana y el aprovechamiento del tiempo libre y la práctica de la educación física, la recreación y el deporte (numerales a. y b. del artículo 25 de la mencionada Ley), únicos casos en los que se inscribe la obligatoriedad de asignaturas como Ciencias Sociales y Educación Física. Para las restantes condiciones y requerimientos formativos que involucra esta área de ética y valores, se sugiere su incorporación al currículo y desarrollo a lo largo de todo el plan de estudios, a través de la modalidad de “proyectos pedagógicos” (artículo 14 de la Ley 115 de 1994), y del servicio de orientación estudiantil (artículo 40 del decreto 1860, de 1994).

En estos espacios, se espera que puedan trabajarse y desarrollarse toda serie de contenidos pedagógicos que se enfoquen en contribuir al desarrollo de la personalidad de los alumnos, de manera que se fortalezca en ellos la capacidad de toma de decisiones personales, identificación de fortalezas, aptitudes e intereses, solución de conflictos y problemas individuales, familiares o grupales, la participación en la vida académica, social, comunitaria y el desarrollo de valores.

Es dentro de este marco de referencia que se inscribe la propuesta de potenciación de los componentes de la Inteligencia Emocional, como un mecanismo de trabajo formativo y psicopedagógico que favorezca no sólo a los maestros, en la aplicación de estrategias para el desarrollo del proceso de enseñanza, sino también a los alumnos en sus procesos de aprendizaje.

Su estructuración como un módulo de trabajo permitirá su aplicación como programa en el espacio de orientación estudiantil, que dentro del contexto educativo, se suele denominar

espacio de dirección de grupo. Este espacio se ha concebido como un momento específico y permanente en el cronograma de actividades académicas en las Instituciones Educativas, para que los directores de grupo realicen actividades reflexivas en torno a las problemáticas de cada grupo; de tal forma que la introducción de esta propuesta como estrategia para abordar en este espacio, puede ser enriquecedora a los fines formativos que promueve la escuela.

El bloque temático que corresponde al trabajo reflexivo de los maestros puede realizarse en jornadas pedagógicas o reuniones de maestros de manera colectiva, o trabajarse por sesiones semanales, de manera individual.

Todos los elementos conceptuales y metodológicos de la propuesta retoman los aprendizajes teóricos que se lograron durante la investigación que la sustenta y la aplicación de los elementos evaluativos presentes en las Escalas de Inteligencia Emocional (EDIEN), desarrolladas por la autora.

DELIMITACIÓN CONCEPTUAL DE LOS COMPONENTES DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

El término Inteligencia Emocional (IE), puede definirse de acuerdo con las diversas posturas teóricas que la han abordado como “la capacidad de controlar y regular los sentimientos de uno mismo y de los demás, y utilizarlos como guía del pensamiento y la acción” (Shapiro, 1997).

Los principios básicos de la IE establecen que hay una serie de aspectos más allá de lo cognitivo e intelectual y que están del lado de lo emocional y lo social para poder comprender de manera más adecuada el desarrollo personal de los individuos. (Goleman, 1997).

Las capacidades que se cuentan dentro de la Inteligencia Emocional pueden concentrarse en cinco grandes factores a saber, el autoconocimiento, autocontrol, automotivación, empatía y habilidades sociales y de comunicación; sin embargo estos cinco factores pueden también reconducirse a otros más que, igualmente, ayuden a la comprensión más clara y detallada de la sistemática red emocional que tejemos los seres humanos.

Aunque la teoría de la Inteligencia Emocional es relativamente reciente, su influencia en el campo del desarrollo humano ha ido tomando auge con gran rapidez, dadas las fuertes implicaciones que tiene para el cambio psicológico y comportamental, lo cual ha hecho que su aplicación se inserte con éxito, en todos los espacios de interacción humana como son las relaciones laborales, los sistemas de administración de recursos humanos y la educación, entre otros.

Si bien las justificaciones e implicaciones para la adopción del modelo, en cada uno de estos espacios, tiende a ser diferente de acuerdo con los objetivos de su implementación, lo cierto es que en todos, los componentes a los que se hace referencia son siempre los

mismos cinco, que desde el inicio se han contemplado como soporte de la Inteligencia Emocional. Estos cinco componentes de la IE son:

- El ***autoconocimiento o conciencia de uno mismo*** parte en el sentido de procurar una atención progresiva a los propios estados internos. Este conocimiento autorreflexivo posibilita que la mente observe, investigue y reconozca su propia experiencia, incluida la emocional, en un acto que para efectos análogos podría equipararse con la metacognición.

La base de todo proceso de control emocional está en este autoconocimiento pues es el punto de partida para abrir el camino hacia la armonía emocional. La conciencia de las emociones es la competencia fundamental sobre la que se construyen las demás, como el autocontrol emocional por ejemplo.

Puede discutirse acerca de la naturaleza y la finalidad de las emociones, lo que no se puede discutir es el hecho de que las emociones existen y nos afectan. Cuando se desconoce este panorama emocional se tiende a cerrar un ciclo indefinido que, cuando es disfuncional, produce una serie de fracasos en los acercamientos sociales.

El poder de transformación personal se sustenta básicamente en ese conocimiento. (Goleman, 1996).

- El ***autodominio o autocontrol*** hace referencia por su parte a la capacidad para soportar la activación emocional a la que se ve enfrentada una persona, en función de “manejar” la emoción más que “ser esclavo” de ella.

El objetivo es el equilibrio, no la supresión emocional, pues cada emoción tiene un valor y un significado importante. Se trata entonces de poder experimentar una emoción de manera adecuada, consecuente y coherentemente con las circunstancias en que se contextualiza. La finalidad es mantener bajo control las emociones que puedan ser perturbadoras de manera que se tienda hacia el bienestar emocional. (Goleman, 1996).

Los extremos emocionales generan alteraciones a la estabilidad, por tanto lo que se pretende entonces es saber responder a las manifestaciones de cada emoción, para así generar un equilibrio.

No se trata de no sentir ninguno o sólo un tipo de emoción, la idea es poder equilibrarlas todas en proporción con las necesidades personales.

El control del impulso es la raíz de todo autocontrol emocional pues se relaciona con la capacidad para postergar el impulso y la satisfacción emocional a cambio de obtener un beneficio mayor. De esta manera, detener la acción en el momento justo y de la manera adecuada, implica el ajuste certero del autodomio, mientras transforme la respuesta emocional. El control de los impulsos genera como consecuencia general, una mayor competencia en el plano social, pues permite incrementar la eficacia, aumentar la confianza en sí mismo y enfrentar con mayor capacidad las frustraciones de la vida. (Shapiro, 1997).

- El papel que ejerce la *automotivación emocional* como habilidad consiste en generar estados continuos de activación y “empuje” que ayude al rendimiento y a la percepción de éxito o fracaso.

El avasallamiento fisiológico y psicológico que generan ciertas emociones puede estar determinado por los dos factores anteriores (autoconocimiento y autodomio) y en aquellas ocasiones en que su actuación fracase puede presentarse lo que podría denominarse como “inhibición”. Piénsese por ejemplo, aquellas ocasiones en que estados de ansiedad profundos generan un bloqueo mental ante un examen debido a la retroalimentación negativa de la perspectiva de fracaso que centra la atención en la preocupación misma más que en el objetivo fundamental de la realización de la tarea asignada. En este caso la motivación emocional actúa como un potente arrastre de carácter ético dentro de un marco referencial cultural con respecto al trabajo, que se traduce en mayor motivación, celo y persistencia: que se vislumbra como una ventaja emocional.

Este factor ayuda a sostener la persistencia en una actividad, manteniendo el control emocional que entorpece o favorece la capacidad para pensar y planificar cómo llevar a cabo el entrenamiento con respecto a una meta determinada. (Goleman, 1996).

- La autoconciencia emocional está estrechamente ligada a la *empatía*, pues cuando ésta última se desarrolla, las emociones de los demás resuenan en cada uno de nosotros. Se

puede sentir cuáles son los sentimientos de otra persona, cuán fuertes son y qué cosas los provocan.

La empatía es la habilidad de “sentir con los demás”, de experimentar, sintonizarse con las emociones de los demás como si fueran propias. A su vez, la empatía está estrechamente relacionada con las capacidades de comunicación (tolerancia, respeto, y apertura) para saber escuchar y reconocer las necesidades y estados emocionales ajenos y permitir expresar adecuadamente los propios.

La empatía se construye sobre el autoconocimiento; cuanto más abierto se está a reconocer las propias emociones, se es más hábil para interpretar las de los demás.

El autogobierno no sólo provee la capacidad de regularse a sí mismo, genera también el saber y las demás herramientas de control emocional con las que se puede hacer frente al contacto interpersonal. Las respuestas emocionales de otros son el motor de un ciclo en el cual se gesta igualmente una respuesta emocional propia. Cuando alguno de los canales se encuentra mal sintonizado (especialmente el de la empatía) la posibilidad de obtener información clara y útil para responder socialmente se ve afectada. (Goleman, 1996).

La empatía está íntimamente relacionada con las habilidades sociales y la habilidad comunicativa, pues las más de las veces la información empática fluye a través de canales de carácter no verbal.

La clave para intuir los sentimientos de otra persona está en la habilidad para interpretar ese tipo de señales no verbales: la postura, la expresión facial, el tono de la voz, los ademanes, y ese tipo de información corporal.

Así como las habilidades y destrezas intelectuales se manifiestan principalmente a través del lenguaje estructurado, las habilidades de expresión emocional lo hacen a través de señales no verbales. Poder reconocer estas señales para encontrar el verdadero significado emocional de las situaciones, aún cuando las palabras explícitas contradigan el mensaje no verbal, es lo que se resume como empatía. Se trata de descubrir y sintonizarse con la verdad emocional, observando la forma en que se dice algo, más que a través de aquello que se dice.

- Un último factor determinante para la inteligencia emocional son las *habilidades sociales y de comunicación*. Pues representan el escalón último hacia la socialización de las habilidades emocionales.

La inteligencia emocional no sólo tiene valor por su utilidad personal, más aún porque se constituye en un proceso emergente que proporciona valía y sentido a las relaciones interpersonales.

La comunicación representa la capacidad para establecer un canal adecuado en donde el mensaje emocional llegue en forma correcta y sea percibido por la otra persona de manera que surta efecto.

La comunicación según lo que se ha venido describiendo, tiene entonces dos formas de establecerse: a través de lo verbal y a través de lo no verbal (o corporal).

Esta capacidad comunicativa es altamente compleja pues involucra no sólo la forma en la que se expresan los mensajes, sino también la intuición del momento adecuado para hacerlo. En síntesis, reúne las habilidades de percibir el cómo y el cuándo de una manifestación emocional. (Goleman, 1996).

Las habilidades de comunicación, unidas en esfuerzo a la empatía, crean el marco con el cual una persona puede expresar realmente lo que siente, de una manera clara, precisa y sincera, de modo tal que consiga su objetivo, y es poder recibir a su vez de la persona a quien envía su mensaje, una respuesta igualmente verdadera y precisa.

Cuando las habilidades comunicativas fallan por la emisión infructuosa de un mensaje emocional, surge en la otra persona un efecto de desconcierto y desconfianza pues ésta recibe dos mensajes contradictorios, valorados por la intuición.

Este aspecto relacionado con lo intuitivo es importante dentro de la inteligencia emocional, aunque por efectos de la vulgarización del término su significado haya perdido valor. Las señales no verbales envían un mensaje claro al sistema perceptivo de la persona, y estas señales son canalizadas por el sistema límbico aún antes de que la corteza cerebral pueda estructurar una elaboración consciente del mensaje recibido. De ese modo, cuando las palabras no concuerdan con los gestos manifestados dentro de un mensaje emocional, la

paradoja informacional genera el desconcierto. Un mensaje verbal sincero y coherente con el no verbal, convalida la intuición emocional. (Vallés y Vallés, 2000).

Relacionados con los anteriores factores básicos descritos, se encuentran otros que especifican aún más aspectos cruciales para la comprensión de la inteligencia emocional. Estos factores son la *Tolerancia a la frustración*, que relacionada con el autodominio, se refiere a la capacidad para aceptar y manejar situaciones de fracaso o pérdida, contraria a la actitud de reaccionar frente a las mismas.

La *adaptabilidad* es un concepto que sitúa a la persona en el campo del aprendizaje y ajuste de estrategias emocionales para hacer frente a situaciones nuevas.

La *expresión emocional* hace referencia a las habilidades empáticas y comunicativas en donde el carácter de la información y la forma de transmitirse a otra persona, determinan la funcionalidad o no de la habilidad.

La *flexibilidad*, directamente enlazada con la empatía, sitúa la capacidad para introducir en el propio campo de comprensión emocional un elemento de visión interpersonal (“situarse en el lugar del otro”) dentro del procesamiento y comprensión de la situación.

Todos los factores anteriormente descritos se involucran unos con otros; hacen parte integral y simultánea de la red emocional y no pueden tomarse como elementos aislados pues es su interacción la que genera la riqueza del campo (Goleman, 1996).

DELIMITACIÓN CONCEPTUAL DEL MODELO DE APRENDIZAJE COOPERATIVO

DEFINICIÓN DE GRUPO DE APRENDIZAJE COOPERATIVO

Se consideran grupos de Aprendizaje Cooperativo, aquellos en donde los niños aprenden a *comunicarse, cooperar, socializar y trabajar* con sus compañeros para comprender mejor sus conocimientos y el mundo que los rodea. (Priestley, 1996).

El aprendizaje cooperativo es una técnica muy antigua dentro de las sociedades que relaciona una serie de actitudes con una serie de logros dentro del contexto escolar.

Permite la manifestación de una serie de actitudes proactivas enfocadas a la consecución de metas comunes, a partir de objetivos académicos claramente establecidos.

ACTITUDES/ACTIVIDADES	LOGROS
Escucha empática	Progreso académico, especialmente significativo en los alumnos de bajo rendimiento
Análisis de otras respuestas alternativas	Mejora de relaciones interpersonales
Intercambio de información oral	Mejor clima y ambiente de aula
Organización dinámica para la realización de tareas	Incremento de la autoestima
Escritura de respuestas y reportes	Incremento de la motivación
Cooperación y trabajo real de equipo	Disminución del ausentismo escolar
Unificación de metas y objetivos grupales	Mayor eficiencia en el uso de recursos, especialmente del tiempo Mejora de la capacidad de instrucción y contextualización del aprendizaje.

Desarrollo de las habilidades de comunicación

Dado que promueve la participación activa de los alumnos, provee como mayor oportunidad académica, el desarrollo y ensayo de nuevas habilidades motivado por el modelamiento.

CARACTERÍSTICAS DEL GRUPO COOPERATIVO

Se conforma con grupos de alumnos elegidos al azar para desempeñar tareas específicas, relacionadas con las actividades del salón de clase. El grupo conservará los mismos miembros durante un período de tiempo establecido de antemano. Esto se plantea con el fin de lograr la instauración de una adecuada dinámica de grupo y de trabajo.

Para este caso en particular, el trabajo de aplicación del módulo de Inteligencia Emocional, conservará los mismos grupos cooperativos durante todo el proceso de ejecución de las actividades.

Las condiciones de conformación de los grupos implica que sean grupos heterogéneos (ambos sexos, rango de habilidades variado); pues busca la diversidad y variedad de talentos y nivel de habilidades en los niños y niñas. Debe representar en la medida de lo posible la diversidad social a escala, y poner así a prueba las habilidades de socialización para desarrollar la capacidad de tolerancia y lograr un nivel de comprensión en los niños y niñas acerca de que la *diferencia* es buena y productiva.

Debe estar formado por un número de integrantes impar. Esto se establece con el ánimo de evitar que dentro de los mismos grupos se dividan o formen parejas. En niños menores de seis años es conveniente que el grupo sea de máximo tres niños. Con niños de mayor edad, funcionan bien grupos de 5 a 7 miembros. El número ideal es 5, y dentro de esos 5 se debe

procurar incluir alumnos de rendimiento alto, medio y bajo, para que el grupo genere un rendimiento promedio.

Todos los miembros tienen asignadas tareas y responsabilidades dentro del grupo cooperativo; esto para evitar que las tareas se recarguen en una sola persona o que algún miembro no ejecute ninguna tarea. En cada actividad las tareas, roles o papeles se deben intercambiar, así a cada niño o niña no le corresponderá ejecutar siempre la misma tarea o rol y podrá ensayar diferentes papeles o funciones. Se debe dar particular prioridad a que los roles directivos dentro de los grupos sean repartidos equitativamente, así los alumnos más extrovertidos no serán siempre líderes y, el niño o niña con rasgos más introvertidos, en algún momento podrá ensayar la función de liderazgo. Algunos de los papeles o roles que se asignan dentro del grupo cooperativo son el de organizador (dispone el material), el reforzador (alienta los esfuerzos y respuestas), el secretario (redacta el material escrito que se requiere), el reportero (entrega los reportes o presenta ante la clase el trabajo final del grupo), el coordinador (supervisa y mantiene la actividad en marcha).

El grupo debe conservar los mismos miembros, durante el mayor tiempo posible; mientras más permanencia en el mismo grupo tengan los niños y niñas, mayores serán los beneficios en cuanto a la dinámica de trabajo y el proceso de aprendizaje cooperativo. Otra razón para mantener la disposición de los grupos el mayor tiempo posible, es que a mayor permanencia del grupo, mayor es la oportunidad de interactuar y determinar como grupo sus dificultades, para solucionarlas.

Cada miembro es responsable de sus tareas y a la vez de las de todo el grupo, para ello los niños y niñas deben trabajar solidariamente para solucionar problemas reales que se presenten dentro del grupo y esto luego lo pueden transferir a situaciones de la vida cotidiana.

Todos los miembros trabajan y cooperan juntos y obtienen una calificación de grupo. Por esta razón, deben estar atentos en cada momento e informados de cómo se está

desarrollando la actividad, no se pueden disgregar o apartar de la tarea. Todos los participantes deben poder dar cuenta de la tarea que se esté desarrollando.

Cada grupo cooperativo tiene asignadas instrucciones claras para llevar a cabo una tarea específica, de manera que se brindan orientaciones acerca de qué deben hacer, cuánto tiempo tienen para hacer la actividad, cómo deben presentarla y cómo se evaluará su desempeño. Delimitar el tiempo y las instrucciones concretas les permite a los grupos cooperativos enfocarse mejor en la actividad.

La diferencia del grupo cooperativo con el equipo de trabajo es que en el equipo de trabajo hay cierto nivel de competencia y las tareas aunque tienen una meta común, son individuales. En el grupo cooperativo, se unen diferentes fuerzas personales para realizar una tarea y lograr una meta común. En los grupos cooperativos no se trata de perder o ganar sino realizar las tareas asignadas y alcanzar los objetivos propuestos. Esto hace que se desarrolle una dependencia positiva entre el grupo, posibilitando el afianzamiento del sentido de pertenencia, pero a la vez el desarrollo del potencial individual.

El papel del maestro en los grupos cooperativos es el de mediador, guía e instructor. Es decir, sirve de puente de comunicación entre los grupos, diseña las tareas o actividades más apropiadas para el tema a trabajar y los objetivos a conseguir, reparte las tareas o actividades a los diferentes grupos de acuerdo con criterios preestablecidos con base en la necesidad de desarrollo de diferentes habilidades, ayuda a moderar la rotación de papeles, interviene en los conflictos, establece y supervisa las condiciones de desarrollo de las actividades. Presta refuerzo y apoyo a cada grupo haciendo supervisiones directas en cada uno.

Una de las primeras tareas de conformación de los grupos cooperativos consiste en darle un nombre al grupo y hacerlo conocer a los demás. Esto sirve para romper el hielo y distinguir al grupo de los demás, haciendo explícita la justificación para la elección del nombre del grupo.

En este momento, el maestro puede aprovechar para hacer un encuadre y justificar la organización de los grupos, qué es lo que logran y cuáles son los objetivos de esta formación, así como determinar las reglas de operación durante el tiempo que duren conformados los grupos cooperativos.

Luego entre todos los grupos y miembros del salón, se establecerán las normas, reglas y demás condiciones que consideren necesarias para mantener el orden de los grupos y se votarán las decisiones.

Estas reglas o normas podrán ir variando en el tiempo que duren los grupos, pero siempre las decisiones se tomarán de manera abierta y socializada. La solución de problemas basada en la estrategia de establecer las propias normas y reglas de trabajo, puede ser una de las actividades de un día de trabajo del grupo cooperativo.

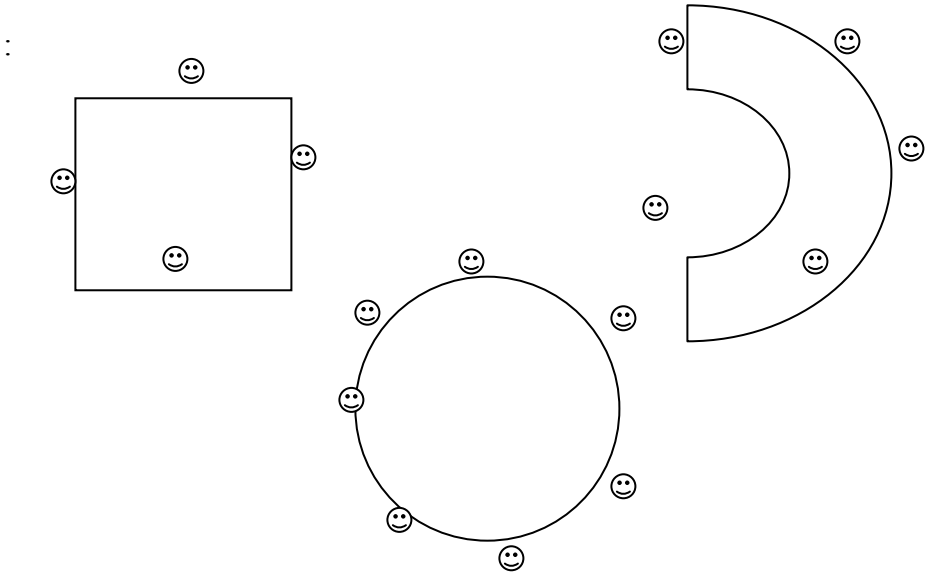
Las primeras actividades no tienen que ser académicas y pueden tener un tinte más recreativo para integrar mejor a los niños y motivarlos más. Después, a medida que pasa el tiempo, las tareas ya pueden ir enfocadas a temas más formativos, como es el caso del Módulo que se acá se propone.

ORGANIZACIÓN DEL ESPACIO FÍSICO DEL SALÓN EN LOS GRUPOS COOPERATIVOS

Se necesita planificar muy bien el uso y el control de las instalaciones y del material educativo. Los alumnos deben ser capaces de trabajar juntos y frente a frente, para conocer cuáles son las tareas del grupo. Se necesita de un espacio donde el nivel de sonido o ruido por las voces de los niños, por las tareas que realizan, no molesten a salones vecinos.

Para facilitar la tarea del maestro y fomentar la responsabilidad del grupo, el material lo recibe un solo niño del grupo y lo reparte en su grupo. El espacio físico debe ser amplio y que les permita la movilidad y comodidad a toda costa.

Disposiciones espaciales típicas de los grupos cooperativos



SISTEMA DE RECOMPENSAS Y EVALUACIÓN DE RESPONSABILIDADES INDIVIDUALES

La forma de evaluar positivamente la responsabilidad grupal cooperativa, pero destacando el aporte individual, es valorando el esfuerzo global del grupo y destacando a la vez las acciones individuales, de esta manera se comparte el reconocimiento por la actividad pero cada participante reconoce el aporte que hizo a la misma.

El aprendizaje cooperativo no tiene edad ni área, se puede desarrollar en niños de preescolar tanto como en adultos y asociado con todas las materias.

Se puede variar la técnica con el aprendizaje por parejas cooperativas, cuando por alguna razón no sea posible ni viable conformar grupos numerosos.

UNIDAD A

ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN Y REFLEXIÓN AUTOCRÍTICA DE LOS MAESTROS Y MAESTRAS

INTRODUCCIÓN DE LA UNIDAD

La responsabilidad de los maestros y en general de los adultos, hacia los niños y jóvenes en proceso de formación, está en procurar la adecuada adquisición y desarrollo de las habilidades emocionales. Pero para ello, es indispensable que los adultos ya las posean, a fin de que las reconozcan y potencien en los niños. Por esta razón un maestro debería tener conciencia de sus propias emociones y de los procesos emocionales que son típicos en él, para que pueda reaccionar y actuar en consecuencia con sus emociones y con las situaciones, de manera que fortalezca el entorno educativo.

Dada la exigente labor que implica el ser maestro, sería pertinente de igual manera que el maestro tuviese la capacidad de controlar sus emociones para afrontar de modo eficaz los acontecimientos y situaciones, a veces críticas, de la tarea educativa y así disminuir los efectos de desgaste que a veces se genera en él.

Un maestro con un adecuado nivel de Inteligencia Emocional, suele ser capaz de motivarse a sí mismo y superar los numerosos retos que plantea la labor de educar a otras personas. Así mismo, la capacidad de empatizar con alumnos, padres, colegas y otros miembros de la comunidad educativa se convierte casi en requisito indispensable del perfil del educador. En general, tener las habilidades sociales necesarias para crear y mantener relaciones con alumnos, padres y colegas y poder reconocer y dar respuesta adecuada a los conflictos que pueden presentarse en el aula, así como para encontrar la vía de comunicación más adecuada en cada situación, hace parte de las grandes habilidades humanas que determinan la labor docente.

Por esta razón es que dentro de los fines de estudio de la evaluación de las habilidades emocionales de los niños, es pertinente brindar un primer momento a la reflexión del maestro sobre sí mismo y su vida emocional; de manera que el camino de estructuración del componente afectivo y emocional, en el campo educativo, sea de doble vía.

De igual manera se sugiere realizar una sesión de repaso sobre la contextualización del Aprendizaje Cooperativo aplicado al trabajo de este módulo en el aula.

Objetivos:

- Permitir la reflexión crítica acerca de las habilidades centradas en los componentes de la Inteligencia Emocional, enfocados al contexto escolar.
- Desarrollar habilidades de autorreconocimiento y modificación de aspectos actitudinales frente a los componentes emocionales en los maestros y maestras.

SESIÓN DE INICIO

Durante esta primera sesión los maestros y maestras se reunirán en espacios de discusión grupal para compartir las apreciaciones, expectativas e inquietudes respecto al trabajo relacionado con el Aprendizaje Cooperativo y la conformación de los grupos cooperativos, con el fin de establecer puntos de coincidencia y competencia para la aplicación de la Unidad B del Módulo de trabajo con los niños y niñas, que está sustentado desde esta estrategia.

Condiciones de realización: grupal

Requerimientos previos: revisión del texto “**Delimitación Conceptual del modelo de Aprendizaje Cooperativo**”, que se encuentra en la primera parte de este módulo.

Realización de una consulta bibliográfica acerca del Aprendizaje Cooperativo.

Duración: 2 horas.

Instrucciones:

Se elige un moderador y un secretario para la sesión.

Cada maestro y maestra deberá formular una pregunta por escrito acerca de las implicaciones del Aprendizaje Cooperativo y la formación de grupos cooperativos dentro del aula.

Una vez se recojan las preguntas, el moderador irá leyendo cada una de ellas y moderando la discusión que se forme respecto a cada una. Las intervenciones podrán tener en cuenta los aspectos conceptuales originados en las consultas previas de fuentes bibliográficas, realizadas por los maestros. Finalmente se recogerán los aportes más importantes en un protocolo elaborado por el secretario de la sesión.

Observaciones:

La idea de esta sesión de inicio, previo al trabajo reflexivo de los maestros es que les permita generar espacios de reflexión crítica acerca de la estrategia que van a implementar posteriormente con los niños, de manera que tengan claridad respecto a la metodología y puedan tener en el desarrollo de las siguientes sesiones, espacios de discusión, orientación y profundización sobre el tema.

Por esta razón se sugiere realizar una sesión intermedia en la aplicación de la Unidad A, con el fin de valorar y discutir inquietudes que se hayan presentado en los maestros y maestra respecto al tema del Aprendizaje Cooperativo y la conformación de grupos cooperativos.

De igual forma se recomienda que, durante la aplicación de la Unidad B, que es el trabajo propiamente dicho con los niños y niñas en las aulas, se programe una sesión extraordinaria de discusión que permita valorar a los maestros y maestras, los avances, logros y dificultades que se hayan podido presentar en la aplicación de la estrategia.

BLOQUE 1.

Tema: Autoconocimiento.

Evaluación de las habilidades emocionales del componente de autoconocimiento:

Responda si o no a las siguientes preguntas:

1. ¿Sé cuándo estoy haciendo las cosas bien?
2. ¿Sé qué tipo de personas o situaciones me hacen sentir mal o incómodo?
3. ¿Culpo a otros por mis errores?
4. ¿Cuándo discuto con alguien vuelvo a hablar con esa persona sin rencores?
5. ¿Soy buen perdedor?
6. ¿Me considero una persona capaz y hábil?
7. ¿A veces me pongo triste o me enojo sin saber por qué?
8. ¿Me siento muy mal cuando otros me critican?
9. ¿Siempre busco ganar y ser el mejor aunque tenga que lastimar a otros?
10. ¿Hay sensaciones corporales que siempre me dan cuando tengo determinadas emociones?
11. ¿Creo que tengo capacidad y potencial para hacer todas las actividades que se me presenten?
12. ¿Siempre reacciono de la misma forma ante los problemas?

*¹

INDICADORES DE LAS HABILIDADES DEL AUTOCONOCIMIENTO:

- Reconocimiento de las creencias, ideas y estados internos propios.
- Capacidad de autocrítica
- Reconocimiento de factores influyentes en el equilibrio emocional

¹ Si usted respondió NO a 6 o más de las preguntas, el trabajo sobre el componente de autoconocimiento es primordial para usted.

- Reconocimiento de sensaciones, emociones y sentimientos

ACTIVIDADES:

1. REGISTRO DE SITUACIONES. El registro de situaciones es una técnica utilizada para ayudar a comprender los problemas que se tienen, definiendo cada elemento o factor que intervienen en ellos.

Objetivo: Propiciar el autoanálisis de los aspectos que influyen en la manifestación emocional y comportamental.

Materiales: copia del registro de situaciones. Lápiz.

Duración: variable.

Estructuración: Individual

Cambios ambientales/situaciones de la vida	Describe las situaciones o cambios que se han experimentado como estresantes y se deseen analizar.	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
Reacciones físicas	Describe los síntomas físicos o cambios en el organismo que se hayan	<hr/> <hr/> <hr/>

tenido en relación con el
problema

Emociones

Establece con palabras
simples las emociones,
afectos o estados de ánimo
que se perciben asociados
con la situación o
problema

Conductas

Describe las cosas que
usted hace o hizo en la
situación o problema y le
gustaría cambiar o mejorar

Pensamientos

Plantea cuáles son las ideas que se le cruzan por la mente cuando está en la situación o problema. ¿Qué pensó acerca de usted mismo, de los demás, del futuro?

De Mind Over Mood, por Dennis Greenberger y Christine A. Padesky. 1995. The Guilford Press.

Instrucciones:

Debe llenarse un registro por cada situación emocional problemática que se quiera analizar. Trate de establecer especialmente, situaciones que haya vivido dentro de la Institución Educativa o en el aula de clase.

2. REMEMORACIÓN DE LA CONDUCTA

Este ejercicio permite utilizar la memoria y la imaginación guiada para establecer los diferentes momentos por los que se atravesó, al enfrentar una situación problemática. Es como si se tomara una fotografía personal de cada uno de los pasos o cambios que tuvo la persona durante una situación que lo hizo sentir incómodo o mal. Trate de establecer situaciones vividas en el aula de clase o en la Institución Educativa.

Objetivo: Favorecer el reconocimiento de la responsabilidad personal en las situaciones problemáticas.

Materiales: silla cómoda para realizar el ejercicio de memoria. Hoja de papel y lápiz.

Duración: variable.

Estructuración: Individual

Instrucciones:

Cierre los ojos y recuerde dónde estaba, qué objetos había alrededor, que personas estaban cerca de usted. Trate de recordar el mayor número de detalles posible.

Ahora, recuerde exactamente cuál fue la situación o elemento que desencadenó el problema. Anótelo en una hoja.

Cierre los ojos nuevamente y recuerde exactamente que frases dijo usted y qué frases dijeron los demás. Cada frase debe ser lo más exacta posible y deberá anotarlas en orden.

Si se realizaron conductas o acciones, anótelas también en orden, según como sucedieron. (si usted se paró, cruzó los brazos, dio la espalda, empujó un objeto, algo se cayó, etc.)

Al finalizar la imaginación guiada, revise la hoja donde anotó y evalúe cada secuencia de situaciones, acciones y cosas que se dijeron en la situación.

Establezca, en qué momento preciso la situación se salió de control. ¿Fue por una acción, por una frase? ¿Qué elemento de la secuencia quisiera cambiar? ¿Depende de usted ese cambio? Si depende de usted, ¿Qué podría haber hecho diferente?

Las alternativas que establezca, anótelas y manténgalas en un lugar visible durante un tiempo. Relea las alternativas de vez en cuando para que recuerde las opciones que usted mismo tiene y puede emplear en situaciones similares.

3. BÚSQUEDA DE RASGOS.

Esta actividad permite identificar no sólo las características o rasgos principales de las personas (compañeros, alumnos u otras personas) que más nos molestan, disgustan o nos hacen sentir incómodos o impotentes, sino también el efecto de esos rasgos en uno mismo.

Objetivo: Comprender los aspectos conflictivos de la relación con el otro, a partir del análisis de componentes específicos.

Materiales: Hoja con la Figura humana. Lápiz

Duración: variable.

Estructuración: Individual

Instrucciones:

En la hoja aparece por un lado una figura humana femenina y por el otro, una figura masculina. Elija la identidad de la persona que va a analizar.

En la hoja, aparecen diferentes áreas o características que pueden ser las causas de su malestar hacia esa persona. Identifique cuál es la que más le incomoda. Si hay más de una, categorícelas en orden jerárquico.

Describa el rasgo o característica de esa persona.

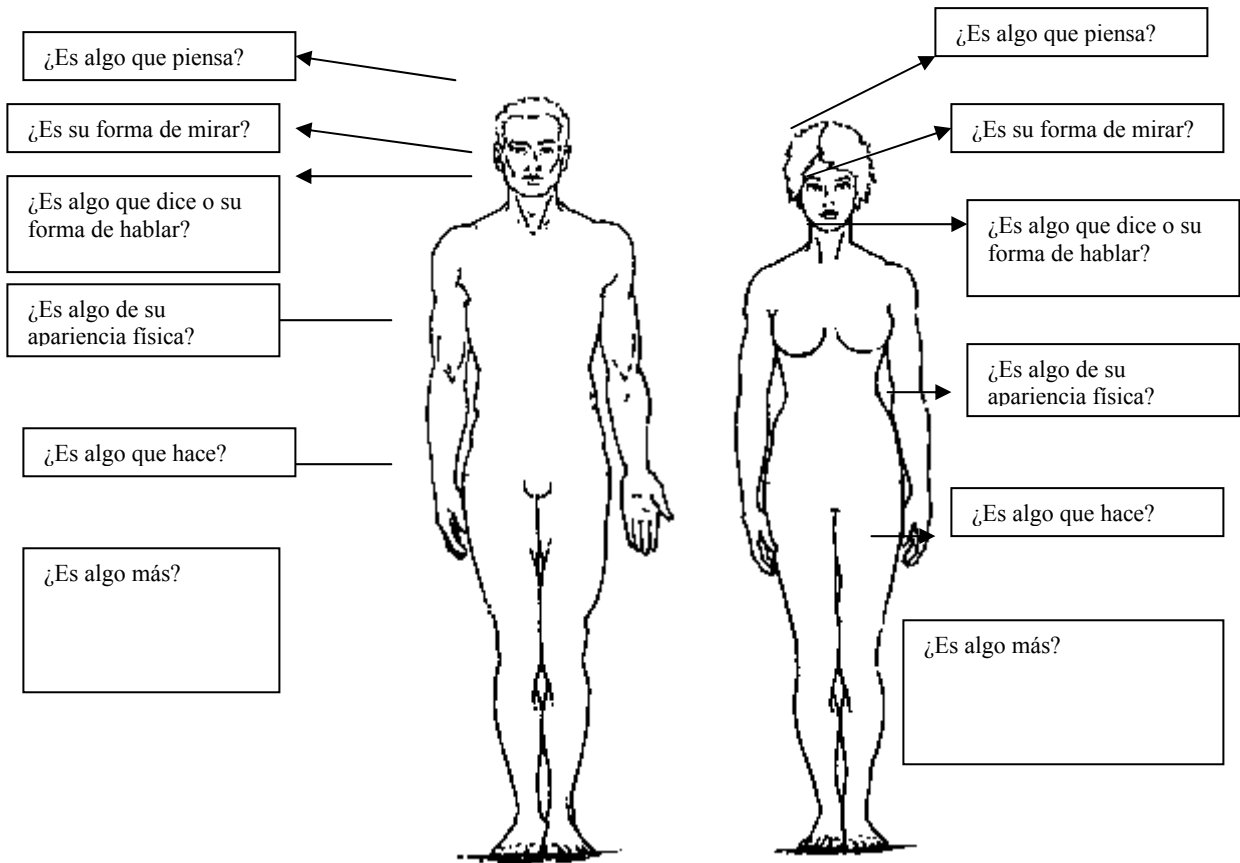
Ahora, responda las siguientes preguntas:

Cuando esa persona hace/dice/muestra eso que a usted le molesta, qué efecto tiene eso en usted? ¿Qué le hace pensar esa característica respecto a usted mismo?

En la hoja aparecen algunos ejemplos por si necesita ayuda para identificar la creencia o idea acerca de usted mismo que se ve afectada por la influencia del rasgo de la otra persona.

Ejemplos: “Me disgusta el tono de voz de esa persona, porque cuando me habla con ese tono siento que quiere imponerse y eso me hace pensar que soy más débil que ella.”

“No me gusta que se ríe demasiado y es demasiado melosa con las personas porque pienso que me opaca y me hace ver como si yo fuera demasiado tímida y que no soy capaz de ser tan dulce o amable con los demás.”



REFLEXIÓN CRÍTICA:

Analice los diferentes aspectos que salieron a flote en las tres actividades. ¿Hay algún aspecto común? ¿Hay alguna característica suya que se repita en los ejercicios?

¿Hay elementos comunes en las situaciones, personas, emociones o respuestas que usted manifiesta, y que usted las perciba como problemáticas?

¿Hay algún aspecto que pueda destacar y pueda convertir en una fortaleza respecto al autoconocimiento?

RECOMENDACIONES

Así las actividades se desarrollen de manera individual o grupal, dedíquele un espacio a la socialización de sus hallazgos. La verbalización de elementos de autorreconocimiento fortalece la capacidad de mantener conscientes estos aspectos, como forma de prepararse hacia posibles situaciones futuras donde deba poner en práctica sus habilidades emocionales.

Para reflexionar sobre las situaciones de aula:

La capacidad de reconocer los estados emocionales propios y las consecuencias en el comportamiento que estos generan son importantes para disminuir el impacto de las discusiones y malentendidos en el ámbito escolar y el aula de clase.

¿Sabe usted qué actitudes o rasgos de las personas le disgustan tanto que pueden llegar a desequilibrarlo?

Frases cotidianas que revelan la falta de autoconocimiento:

"Hoy no me hallo"

"Amanecí decaído y no sé por qué"

"Yo no sé lo que tiene ese niño, pero me logra sacar la piedra"

Saber cómo es la forma habitual en que se responde frente a determinadas situaciones y cuáles son los puntos débiles y críticos que ciertas situaciones o personas estimulan en uno, permite detener la conducta. Hacer un alto en el camino, para tomar una buena decisión, manifiesta un excelente nivel de conocimiento personal.

BLOQUE 2.

Tema: Autocontrol

Evaluación de las habilidades emocionales del componente de autocontrol:

Responda si o no a las siguientes preguntas:

1. ¿Hablo con otras personas acerca de mis problemas?
2. ¿Hay alguna emoción que prefiero reprimir?
3. ¿Cuándo me enojo me calmo fácilmente?
4. ¿Me afectan mucho ciertas situaciones por mínimas o simples que éstas sean?
5. ¿Cuándo tengo una dificultad la enfrento?
6. ¿Por más alterado que esté soy capaz de comportarme acorde con las situaciones?
7. ¿Soy siempre el responsable de las diferentes emociones que experimento?
8. ¿Cuándo alguien me hace algo malo, prefiero no hacer nada y dejar las cosas tranquilas?
9. ¿Hago o digo cosas de las que después me arrepiento?
10. ¿Me han dicho que soy muy sensible o que me molesto por cualquier cosa?
11. ¿Prefiero que las personas no se enteren de mis sentimientos?
12. ¿Pienso mucho las cosas antes de hacerlas?

*²

INDICADORES DE LAS HABILIDADES DE AUTOCONTROL:

- Manifestación de las emociones de manera adecuada, sin resistencia o sobrelimitación.
- Detención de la conducta en situaciones que ameriten control de los impulsos.
- Capacidad de resistencia o soporte de la activación emocional

² Si usted respondió NO a 6 o más de las preguntas, el trabajo sobre el componente de autocontrol es primordial para usted.

- Reconocimiento de los umbrales de sensibilidad y tolerancia.
- Capacidad de respuesta emocional acorde y coherente con la situación.

Actividades:

1. IDENTIFICACIÓN DE SIGNOS DE RESPUESTA EMOCIONAL.

Una de las principales causas para tener un bajo nivel de autocontrol, es no reconocer oportunamente los signos psicológicos, pero especialmente fisiológicos que indican que estamos a punto de tener un “estallido” emocional. Las emociones más intensas se presentan de manera intempestiva, pero existen claves que, de reconocerse a tiempo, pueden favorecer la preparación del sujeto y así propiciar el despliegue de estrategias de autocontrol emocional.

Objetivo: Identificar aspectos de respuesta emocional, observables en el comportamiento.

Materiales: ninguno

Duración: 30 minutos

Estructuración: Individual

Instrucciones:

Si tiene la oportunidad, previamente registre todas las condiciones o signos corporales que acompañan, según su percepción, sus respuestas emocionales más intensas. De no ser posible, analice con base en sus recuerdos cuáles son estas manifestaciones. (Si es necesario, pídale a las personas cercanas a usted que le ayuden a identificar signos de los que usted no se percata).

Identifique las situaciones en las que usted presenta alguna(s) de la(s) siguiente(s) manifestaciones fisiológicas:

-los cambios de temperatura corporal

-la sudoración

- el enrojecimiento de ciertas zonas del cuerpo
- la resequedad en la boca
- el humedecimiento de las mucosas de los ojos, nariz, boca, etc.
- el aumento o disminución de la frecuencia cardiaca
- los cambios en el ritmo de la respiración
- el entumecimiento o debilitamiento de ciertos músculos.
- los temblores o cosquilleos del cuerpo
- la contracción de los músculos de la garganta
- la tensión de los músculos faciales
- la aparición de dolores específicos
- otros signos corporales de modificación emocional.

¿Cuáles de esos signos fisiológicos son los que más fácilmente percibe?

¿Cuáles aparecen primero y cuáles suceden posteriormente?

¿Qué estados emocionales se asocian con cuáles signos fisiológicos en usted?

Una vez haya valorado la intensidad, frecuencia, y periodicidad de sus manifestaciones fisiológicas, relaciónelas con los estados emocionales que son más frecuentes o problemáticos en usted.

Haga un mapa mental de detección de estos signos, para que le sirvan de mensaje de alerta para prepararlo a asumir las situaciones problemáticas de otra forma más adecuada.

2. ESTRATEGIAS DE DETENCIÓN/PAUSA DE LA CONDUCTA.

Uno de las dificultades más frecuentes que presentan los individuos, al momento de hacer frente a una situación incómoda o problemática, es que al no tener tiempo y calma para pensar reflexivamente cuál es la mejor estrategia o alternativa de respuesta o acción, responden de manera impulsiva y sin posibilidad de anticipar las consecuencias de sus determinaciones. Es importante tener conciencia de la capacidad de reflexionar frente a la situación de forma general, y en esa medida posibilitar la dilatación de una

respuesta por segundos o minutos, con el fin de tener mayor probabilidad de acierto en la acción elegida como respuesta.

Por esta razón, y de acuerdo con las características de personalidad y estilo de cada individuo, es posible identificar estrategias que permitan hacer un alto momentáneo en la cadena de respuesta emocional, con el fin de propiciar un tiempo más largo de reflexión que culmine con la manifestación de una acción conductual más adecuada.

Objetivo: Proponer estrategias prácticas que faciliten el desarrollo del autocontrol.

Materiales: hoja de papel y lápiz.

Duración: 1 hora

Estructuración: Individual

Instrucciones: Describa una situación en la que haya tenido que responder de manera inmediata y sin tener oportunidad de pensar acertadamente si era la opción más viable o no y de la cual posteriormente se haya arrepentido o valorado de manera diferente.

Ahora, describa de manera general su estilo de personalidad, de acuerdo con las tipologías más frecuentes: introvertido, extrovertido, enérgico, decidido, pasivo, sumiso, entre otros.

Con base en la identificación de su estilo de personalidad, realice una lluvia de ideas con estrategias que le permitirían tomarse un tiempo para pensar mejor cuál es la mejor alternativa de respuesta en esa situación y que se acomode a su temperamento.

Son válidas todas las opciones posibles: diplomáticas, creativas, humorísticas, discretas. (ejemplos: simular un ataque de tos, pedir un momento ya que lo están llamando por el celular, hacer una contrapregunta para ganar tiempo, etc.)

La idea es que después de elaborado el listado, evalúe en orden de viabilidad y adaptación, las estrategias a las que con mayor facilidad usted podría recurrir para ganar segundos o minutos de respuesta, de forma que se prevengan las conductas impulsivas.

3. AUTOVERBALIZACIONES POSITIVAS. VADEMÉCUM DE TARJETAS.

La capacidad para ejercer autocontrol implica un esfuerzo consciente por regular las respuestas que se dan a diversas situaciones y tratar de detener o inhibir aquellas que sean de carácter irreflexivo o impulsivo. Sin embargo, esta actividad implica un esfuerzo grande por parte del sujeto para poder contrarrestar el efecto de los hábitos de respuesta que ha adquirido a lo largo de los años. Una manera de favorecer este proceso de cambio, brindando estímulo y refuerzo positivo dentro de los límites del pensamiento es a través de las autoverbalizaciones positivas.

Éstas se constituyen en mensajes que el sujeto se da a sí mismo, como mecanismo de autorrecompensa y estímulo para llevar a cabo una tarea. Las autoverbalizaciones positivas se caracterizan por ser mensajes cortos que brindan motivación para el cambio o refuerzan una acción percibida como adecuada. Se considera que es una manera adecuada de establecer un diálogo interno explícito, en aquellas personas que no poseen la suficiente confianza en sí mismas o requieren aún de procesos conscientes y controlados para tomar ciertas decisiones. Algunos ejemplos son: “lo hice bien”, “yo se que puedo”, “esta vez he mejorado”, “calma, no hay por qué alarmarse”, “piensa, seguro que hay algo que puedo hacer en este momento”, etc.

Poder evocar a voluntad las autoverbalizaciones positivas es una tarea que exige algo de memoria y la adecuación del hábito del diálogo interno. Para aquellas personas en quienes este hábito aún no está automatizado, se puede recurrir al vademécum de tarjetas. Esto consiste en mantener en el bolsillo o en un lugar de acceso permanente, una serie de tarjetas con los mensajes positivos escritos en ellas, para consultarlos en caso de necesidad.

Objetivo: Proponer estrategias que fortalezcan la capacidad de control del pensamiento.

Materiales: Hoja de papel, lápiz, tarjetas de cartulina de 10x 7 cms.

Duración: 1 hora y 30 mins.

Estructuración: Individual

Instrucciones:

Elaborar una lista de mensajes positivos que uno se pueda dar a sí mismo y que propicien la calma y la actitud proactiva.

Relacionar cada verbalización positiva con una o varias situaciones del aula o del ambiente de trabajo en donde sería pertinente hacer uso del mensaje.

Escribir cada autoverbalización positiva en una tarjeta de 10 x 7 cms.

Organizar las tarjetas de acuerdo con la clasificación de situaciones que el sujeto haya elegido.

REFLEXIÓN CRÍTICA:

Todas las personas buscamos tener el control de nuestro cuerpo, mente y ambiente. Sin embargo, este control muchas veces escapa a nuestra voluntad y es cuando debemos emplear estrategias o técnicas que faciliten su alcance. Sin embargo, no todas las personas utilizan las mismas estrategias, pues muchas de ellas son consistentes con el estilo de personalidad, temperamento o hábitos de las personas.

Indague con las personas cercanas a usted, cuáles son las estrategias que utilizan los demás frente a situaciones que perciben como problemáticas. Esto le ayudará a contrastar sus necesidades y ponerlas en perspectiva, para valorarlas de manera más objetiva.

RECOMENDACIONES

Haga ejercicios, ensayos o actividades conscientes de autocontrol cada vez que tenga oportunidad. Como el alcance del autocontrol, parte de la adquisición y automatización de una serie de hábitos de respuesta, mientras más los ponga en práctica, más fácil le será acceder a ellos.

Para reflexionar sobre las situaciones del aula:

La posibilidad de experimentar una emoción bien sea positiva o negativa, de forma adecuada es lo que permite que los malentendidos o las situaciones problemáticas se contengan y no trasciendan más allá del momento.

¿Hay situaciones o personas que lo descontrolan tanto, que pierde la cabeza y después no sabe ni por qué reaccionó de determinada manera?

Acciones que revelan la falta de autocontrol:

Gritar sin medida y sin pausa

Echar cantaleta por largo rato

Hacer o decir cosas de las que después se arrepiente, por ejemplo, aplicar ciertos castigos a los alumnos.

Muchas situaciones de nuestro trabajo en el aula o de las actividades diarias nos generan estados emocionales que pueden llegar a ser muy intensos. Actuar de manera controlada, siendo coherentes con nuestras emociones pero manteniendo la conciencia de uno mismo y el dominio de nuestras respuestas, puede ser la clave para mantener el equilibrio y la armonía de las situaciones diarias.

BLOQUE 3.

Tema: Automotivación

Evaluación de las habilidades emocionales del componente de automotivación:

Responda si o no a las siguientes preguntas:

1. ¿Considero que mis logros personales, académicos y laborales son el resultado exclusivo de mi capacidad y tenacidad?
2. ¿Insisto sin dudar para lograr mis propósitos o deseos?
3. ¿Me siento con la energía y ganas suficientes para llevar a cabo mis actividades?
4. ¿Soy autónomo(a) para orientar mis actividades y definir qué debo hacer?
5. ¿Pienso que soy hábil, ágil y con talento para realizar mis actividades?
6. ¿Con base en lo que he hecho con mi vida hasta ahora, considero que tengo mucho más para hacer y ofrecer?
7. ¿Aunque hay actividades o labores que no me resultan bien, sé que puedo mejorar?
8. ¿Resuelvo fácilmente las dificultades que se me presentan en el desarrollo de mis actividades?
9. ¿Tengo un proyecto de vida estructurado en mis áreas personal, social, familiar y laboral?
10. ¿Prefiero la seguridad de la planeación a la emoción de la aventura y la improvisación?
11. ¿Termino las actividades y proyectos que comienzo?
12. ¿Me guío por mi propio criterio, sin tener que consultar permanentemente con los demás, para tomar las decisiones?

*3

³ Si usted respondió NO a 6 o más de las preguntas, el trabajo sobre el componente de automotivación es primordial para usted.

INDICADORES DE LAS HABILIDADES DE AUTOMOTIVACIÓN:

- Capacidad de activación y empuje para el desarrollo de actividades en situaciones de vulnerabilidad o adversas.
- Capacidad para sobreponerse a estados de inhibición.
- Reestructuración de percepciones negativas en el autoconcepto.
- Capacidad para pensar y planificar actividades con un objetivo o meta en mente.

Actividades:

1. VALORACIÓN DE LOS GRADOS DE RESPONSABILIDAD PERSONAL.

Dado que una de las habilidades implicadas en el desarrollo de la automotivación es la de reponerse a estados de inhibición o lo que comúnmente llamamos “Bloqueos” cuando encontramos obstáculos, es necesario trabajar la posibilidad de reconocer cuándo estos bloqueos se deben realmente a circunstancias externas (ajenas a nosotros) y cuando corresponden a la activación de mecanismos internos asociados a las interpretaciones erróneas que hacemos de las situaciones.

Para lograr elaborar estos juicios es recomendable elaborar un análisis paralelo de las acciones, conductas, eventos y hechos externos e internos implicados en las situaciones.

Si se encuentra ante una situación de “bloqueo” o de pérdida o disminución de la automotivación, tome papel y lápiz y proceda a hacer un mapa de la situación. En este mapa paralelo, se ubican en una columna, las acciones y responsabilidades de otras personas, en una columna aparte las situaciones o eventos “accidentales” y producto del azar, cuya responsabilidad no depende de ninguna persona en particular (ejemplo; el clima, un accidente, algo inesperado) y por último, en una columna aparte las acciones, ideas y conductas que usted haya ejecutado o que haya manifestado en relación con la situación.

Evalúe de manera objetiva cada una de las columnas y trate de establecer una relación entre las acciones de los demás, las situaciones producto del azar y las acciones que dependen de usted. Frente a las que dependen de usted, establezca si son producto de una idea exagerada, arbitraria o evaluada impulsiva y apresuradamente y piense la mejor forma de tomar correctivos.

Objetivo: Analizar las actitudes justificativas para los estados de inhibición.

Materiales: Papel y lápiz

Duración: No aplica

Estructuración: individual

La elaboración de 3 columnas en el papel en donde se pueda separar lo que corresponde a la responsabilidad de otras personas, al azar o las circunstancias y a las propias acciones, permite visualizar la relación entre estos eventos, para poder juzgar si la mayor parte de las dificultades percibidas pertenecen a las columnas externas al sujeto o si por el contrario son atribuibles al mismo sujeto, de forma que se explique el bloqueo o manifestación de pérdida o disminución de la automotivación.

2. ORGANIZACIÓN PASO A PASO.

Un aspecto en el que se refleja el componente de automotivación en las personas, es el de la capacidad de planificación y búsqueda de logros.

Si se comprende la automotivación como la activación proveniente de la propia percepción del sujeto, que se ancla a la búsqueda y consecución de metas y objetivos, es comprensible la forma en como la automotivación tiene una gran influencia en la capacidad para diseñar, planificar, ejecutar y evaluar las actividades y acciones que van orientadas a los objetivos que el sujeto se ha trazado.

Sin embargo, esta tarea de planificación se convierte en ocasiones en una labor que desborda la percepción de capacidad de las personas. A veces, aunque los objetivos estén claros, surge en las personas la pregunta. ¿Y por dónde empiezo?. La poca claridad y dificultad de las personas para establecer estrategias que les permitan iniciar y mantener un ritmo adecuado para la planificación y posterior ejecución de sus actividades, se convierte en foco de desmotivación, impactando así la imagen que el sujeto construye de sí mismo en relación con la competencia para desarrollar dicha actividad. En términos prácticos: si no logro empezar, me atraso y si me atraso empiezo a considerar que no puedo realizar la tarea o actividad, lo cual va disminuyendo progresivamente las ganas o deseos de llevar a cabo realmente la tarea.

Esto es muy común con la planeación de actividades para el trabajo por áreas en los y las maestras. En ocasiones la planeación involucra las clases y actividades de la semana, el mes o incluso el período académico completo, lo cual se convierte en un reto de organización para el docente. Incluso puede llegar a interferir con la planeación de actividades personales.

Para contrarrestar los efectos de esta situación se recomienda aplicar la estrategia del paso a paso, a través de la elaboración de una lista de acciones, que desglosan la tarea en subtareas que pueden cumplirse una a una y en momentos específicos y diferentes, generando la percepción de que se ha avanzado en la realización de la tarea.

Objetivo: Proveer una herramienta práctica de organización personal.

Materiales: hoja de papel con el diseño de dos columnas (una para anotar la acción a ejecutar y otra para anotar el momento o la hora en que debe realizarse), lápiz.

Duración: media a una hora

Estructuración: individual o grupal.

Una vez se tenga claro la actividad o actividades que deben planearse, se procede a desglosar cada actividad por sub-tareas y sub-objetivos a cumplir en un momento determinado.

Ejemplo: si se debe planear una clase de español en donde el objetivo es que a partir de la lectura de un cuento se establezca el vocabulario de dicho cuento, qué debo hacer primero para la planeación?

1. Establecer cuál es el objetivo de la clase: inmediatamente
2. Determinar el género o tipo de cuento –momento: en media hora
3. Para determinar el cuento más adecuado, consultar una base de datos: momento: en 40 minutos
4. Ir a la biblioteca por el cuento. Momento: mañana en la mañana
5. Sacarle copia al cuento: cuando esté en la biblioteca
6. Leer el cuento. Momento: en el descanso
7. Subrayar las palabras que deseo trabajar en el componente semántico con los niños. Momento: en el siguiente descanso.
8. Elaborar en el computador el listado de palabras. Momento: en la tarde cuando tenga el computador libre.

El paso a paso es una estrategia de planeación que tiene gran impacto en la automotivación del docente, pues le facilita el manejo de su agenda, aumentando su percepción de eficiencia y disminuyendo el efecto de aplazar, olvidar o confundir tareas y sus momentos de realización.

3. MODIFICACIÓN DE CONCEPTOS DE HABILIDAD.

Uno de los elementos que favorece el desarrollo de la automotivación está ligado al componente del autoconocimiento, en la medida en que cuando se reconocen las fortalezas y debilidades propias, se mantiene en el centro de la atención los puntos críticos del perfil personal y así se establecen condiciones de motivación para mantener los aspectos positivos y modificar los que se valoran como negativos.

Sin embargo, en el lenguaje cotidiano, las personas utilizamos una serie de calificativos para juzgar nuestras habilidades, que en ocasiones, pueden ejercer una presión “invisible” sobre la valoración global que hacemos de nuestra competencia. El lenguaje tiene una riqueza e importancia tal en nuestra vida, no sólo por el efecto de interacción social que proporciona, sino por que es el mediador de nuestras ideas. Cuando las personas hacemos juicios acerca de nosotros mismos y de los demás, utilizamos un vocabulario específico, que representa con exactitud las creencias e ideas que tenemos en consecuencia, hacia nosotros mismos y hacia las otras personas.

Este léxico o vocabulario, de forma inconsciente pero persistente, moldea no sólo la actitud sino la motivación que se ejerce para la realización de las actividades, en función de la valoración que se hace de las situaciones y las personas implicadas en las situaciones.

Si en su vocabulario aparecen con frecuencia palabras como: “negado”, “inútil”, “incapaz”, “bruto”, y otras que hacen referencia a la incapacidad inmodificable de la competencia de un sujeto, es probable que la actitud que se presente asociada a las acciones encaminadas a interactuar con las personas a las que se les ha dado ese calificativo, sea de carácter negativo.

Si estas palabras aparecen asociadas con los compañeros de trabajo, alumnos o con uno mismo, puede resultar que como consecuencia, no se “tengan ánimos” de trabajar con esos compañeros, esos alumnos o uno mismo no sienta ánimos de realizar las actividades.

La valoración semántica arbitraria ejerce un peso directo sobre la posibilidad de automotivación.

Por esta razón, se propone un análisis acerca del vocabulario emocional y calificativo con el cual se juzgan las capacidades y potencial de uno mismo y de las personas que le rodean.

Objetivo: analizar los elementos lingüísticos que intervienen en la valoración de la competencia o capacidad personal y social.

Materiales: papel, lápiz, diccionario

Duración: dos horas

Estructuración: grupal

En grupos establezcan las palabras con las que en el lenguaje común, y las conversaciones informales, se valoran las capacidades de las personas con las que se tiene contacto cotidiano (compañeros de trabajo, alumnos y uno mismo). La actividad se establece de forma grupal para ayudar en el proceso de retroalimentación de cada participante, pues en ocasiones el propio sujeto no es tan consciente del vocabulario que emplea con mayor frecuencia, mientras que para las demás personas esto puede ser fácilmente identificable.

Una vez se haya elaborado el listado de calificativos que más frecuentemente se utilizan para valorar la competencia o capacidad de las personas, se procede a darles significado (qué quieren decir estas palabras para cada sujeto?, qué representan? Qué concepto de sujeto revelan?). Este significado “personal” se va a contrastar con el significado preciso que el diccionario presenta para la palabra seleccionada. Se analiza en grupo las diferencias o discrepancias que existen entre el significado que atribuye la persona a la palabra y lo que realmente significa; así como la implicación que tiene la utilización de estas palabras para valorar la capacidad o competencia de los sujetos. Finalmente y más importante aún, se debe discutir la relación que existe entre la automotivación para el trabajo pedagógico a partir del significado que tienes para el maestro las personas que lo rodean.

REFLEXIÓN CRÍTICA:

La posibilidad de encontrar un argumento que sirva como refuerzo de la motivación intrínseca y que genere el estado de automotivación como componente de la inteligencia emocional, está ligado al reconocimiento objetivo de las propias capacidades y potencial, así como el de los demás y el de las situaciones que afrontamos. Si se tienen claras las fortalezas y debilidades, así como los factores que influyen en lo que dentro del lenguaje popular conocemos como “bloqueo” o “desmotivación”, tendremos la oportunidad de establecer con mayor claridad nuestros objetivos y metas en cada una de las áreas de nuestra vida, así como las estrategias para conseguirlos y obtener la satisfacción que su logro genera.

RECOMENDACIONES

La automotivación depende exclusivamente del sujeto. Conocerse y saber afrontar las situaciones; así como mantener el control y la estabilidad emocional, son factores clave que, sumados a la claridad para establecer objetivos, planear y llevar a cabo las actividades, proporcionan el estado mental propicio para recurrir a estrategias que transformen el deseo en energía eficiente para convertirlo en realidad.

Para reflexionar sobre las situaciones del aula:

Hay oportunidades en las que el desarrollo de las actividades diarias no se presenta tal cual se las tenía planeadas. Estos momentos de dificultad se convierten en un verdadero obstáculo, infranqueable para aquellas personas que no logran reconocer su cuota de responsabilidad o influencia en estas actividades.

Acciones que revelan la falta de automotivación:

- Delegar sin justificación (no porque se trate de una estrategia de trabajo en equipo, sino por temor, desidia o negligencia).
- Aplazar la realización de tareas o actividades que ya se tenía estructuradas.
- Necesidad de consultar todas las decisiones, acciones o ideas con otras personas, cuando no es pertinente o necesario.

Los estímulos externos (motivación extrínseca) se convierten en un aliciente para el desarrollo de las actividades, pero no son la fuente y objetivo primordial para el desarrollo personal y laboral. La confianza en sí mismo, y el reconocimiento objetivo del potencial individual son las fuentes reales de la motivación que representa el logro de las metas y la satisfacción personal.

Los maestros y maestras, muchas veces por la carga y responsabilidad laboral que se les asigna, reaccionan con algunas de las conductas que se mencionan en el párrafo anterior, lo cual representa una disminución en su potencial de trabajo pedagógico y en la calidad de su clima laboral.

BLOQUE 4.

Tema: Empatía

Evaluación de las habilidades emocionales del componente de empatía:

Responda si o no a las siguientes preguntas:

1. ¿Me doy cuenta de los estados de ánimo de mis alumnos?
2. ¿Percibo las emociones que manifiestan mis compañeros(as) de trabajo?
3. ¿Reconozco los cambios emocionales que se dan en las personas a mí alrededor cuando surge un problema?
4. ¿Soy capaz de diferenciar emociones que tienen diferencias sutiles como la rabia, la ira, el enfado o la frustración?
5. ¿Comprendo, aunque no necesariamente deba aceptar o justificar, las causas que llevan a que las personas manifiesten emociones que se consideran negativas?
6. ¿En una discusión soy capaz de escuchar el punto de vista del otro, con el ánimo de comprender sus razones?
7. ¿Considero que todas las personas tienen la misma capacidad que yo para afrontar las situaciones?
8. ¿Me comporto con las otras personas, como yo espero que ellas se porten conmigo?
9. ¿Mis estados de ánimo y emociones pueden manifestarse de la misma forma que en otras personas?
10. ¿Los demás tienen un punto de vista acerca de su vida emocional tan válido como el mío?
11. ¿Me he llegado a identificar con los sentimientos de otra persona que ni siquiera conozco?
12. ¿Me gusta compartir y prestar mi ayuda cuando otro la necesita?

*4

INDICADORES DE LAS HABILIDADES DE EMPATÍA:

- Capacidad de reconocimiento de emociones y estados internos en los demás.
- Reconocimiento de niveles e intensidad de las emociones de los otros.
- Comprensión de factores o causas de la conducta de otros.
- Reconocimiento de igualdad y reciprocidad en el estatus social y personal de los demás y el propio.

Actividades:

1. PREGUNTAR ANTES DE JUZGAR.

Una de las acciones que más fácilmente realizamos los seres humanos es emitir un juicio o una valoración acerca de las acciones de otra persona. Esta habilidad de reconocimiento social se desarrolla desde la primera infancia, a la par con otras habilidades cognitivas claves para el desarrollo representacional. Sin embargo, si bien es muy fácil de activar, en la mayoría de las personas es muy difícil de moderar, anteponiendo las razones y explicaciones reales a las interpretaciones propias. Esto, en términos prácticos implica que somos muy buenos para juzgar a los demás, pero algo deficientes para investigar y comprender la verdad de los fenómenos que existen tras las reacciones de las personas. Esto implica que tenemos una fuerte tendencia a “crear” nuestras historias acerca de los demás, antes que indagar directamente con ellos las verdaderas razones de sus acciones. Esta tendencia se presenta con frecuencia en las situaciones dentro del aula.

Si bien hay situaciones en las que no es prudente o posible preguntar y contrastar directamente con el otro, lo que a éste le está sucediendo para encontrar la verdad tras su conducta, por lo menos es posible hacerse cuestionamientos que nos ayuden

⁴ Si usted respondió NO a 6 o más de las preguntas, el trabajo sobre el componente de empatía es primordial para usted.

a valorar más objetivamente las manifestaciones emocionales y de comportamiento que tienen los demás.

Objetivo: Promover rutinas de evaluación crítica y reflexiva para la comprensión social.

Materiales: papel y lápiz, láminas con situaciones de conflicto

Duración una hora y media

Estructuración: grupal

En grupos, se van a analizar una serie de láminas donde se representa la imagen de un conflicto.

Ejemplo: una de las láminas ilustra la llegada de un maestro a la secretaría de la escuela y al entrar, le solicita a la secretaria un marcador. La secretaria, que se encuentra hablando por teléfono, le contesta al maestro con un tono de voz alto y con claras señales de enojo que no tiene, que busque el marcador en otra parte.

Instrucciones:

La labor de cada grupo será la de identificar cuál es la interpretación más común que hacen las personas acerca de la conducta de la secretaria.

A continuación, deberán elaborar un protocolo de preguntas que ayudarían a elaborar una hipótesis objetiva acerca de las razones por las que la secretaria ha contestado de esta forma.

En la socialización de los protocolos se establecerán en orden de mayor a menor claridad, las preguntas cuyas respuestas proporcionarían más información acerca de las causas que justificarían la reacción de la secretaria.

Este protocolo de preguntas será editado y se entregará una copia a cada participante para que lo ponga en práctica cuando se enfrente a una situación problemática.

2. CLAVES DE RECONOCIMIENTO SOCIAL DE EMOCIONES COMPLEJAS.

Dentro del repertorio humano de emociones, se encuentran las denominadas “emociones primarias” (miedo, alegría, tristeza, rabia, amor, sorpresa) que se caracterizan por ser respuestas claras y automáticas frente a situaciones concretas y cuyas manifestaciones gestuales son típicas e inconfundibles. Sin embargo, hay otro tipo de emociones que se constituyen a partir de lo que podría llamarse una “combinación” de diferentes emociones primarias (frustración, decepción, orgullo, satisfacción). Estas emociones tienen una alta frecuencia de aparición en la vida diaria y presentan un mayor grado de dificultad, pues no presentan manifestaciones gestuales tan claras o específicas como las emociones primarias.

Estas emociones “combinadas” son precisamente las que mayor dificultad en su interpretación, manejo y socialización presentan a los seres humanos; por ello es importante reflexionar acerca de su manifestación y comprensión.

Objetivo: Desarrollar habilidades de evaluación y reconocimiento de emociones complejas que no presentan claves gestuales exclusivas.

Materiales: tarjetas con los nombres de las emociones primarias y las combinadas, tablero y marcador.

Duración: 2 horas y media

Estructuración: grupal

Instrucciones:

Con todo el grupo de participantes reunido, se reparten las tarjetas con los nombres de las diferentes emociones. Cada participante deberá “actuar” la emoción que le fue asignada, para que los demás la identifiquen. Si la persona no es capaz de representar la emoción puede pedir apoyo a otro compañero. Si después de 3

intentos la emoción no es descubierta, se revela su nombre y se anota en el tablero para discutirla posteriormente.

La discusión se centrará en reconocer cuáles emociones son más fácilmente identificables y cuáles son difíciles de reconocer exclusivamente por la clave gestual. Se busca entonces que los participantes reflexionen acerca de la necesidad de establecer mecanismos tanto verbales como no verbales para expresar y comprender los estados emocionales propios y de los demás.

Listado de Emociones:

Aburrimiento
Admiración
Alegría
Alivio
Amor
Ansiedad
Apatía
Aprecio
Arrepentimiento
Asco
Cariño
Confusión
Consternación
Culpa
Decepción
Desamparo
Deseo
Desesperación
Desilusión

Desprecio
Diversión
Dolor
Enfado
Escrúpulo
Exasperación
Expectación
Éxtasis
Frustración
Gratitud
Hastío
Horror
Ilusión
Impaciencia
Incertidumbre
Indecisión
Indignación
Inferioridad
Miedo
Orgullo
Pánico
Pesar
Preocupación
Remordimiento
Satisfacción
Simpatía
Sorpresa
Sospecha
Tedio
Temor

Ternura
Tranquilidad
Tristeza
Vanidad
Vergüenza

3. SEMEJANZAS Y DIFERENCIAS CON LOS IGUALES.

Esta actividad se refiere a la posibilidad de encontrar rasgos de identificación con las personas del entorno.

Generalmente los seres humanos establecemos vínculos de afinidad e identificación con las personas que son más cercanas a nosotros y con quienes abiertamente reconocemos rasgos comunes.

Sin embargo, el principio de empatía a trabajar con esta actividad, se centra en reconocer aspectos que permitan identificarse, incluso con sujetos que no comparten nuestras mismas características.

Objetivo: Reconocer los principios personales que se establecen para la socialización.

Materiales: papel y lápiz

Duración: 2 horas

Estructuración: individual

Instrucciones:

Se le entrega el material a cada uno de los participantes. A continuación se les pide que encuentren cuáles son los aspectos comunes (de semejanza) y los aspectos de diferencia con las siguientes personas:

- el mejor amigo(a).

- la pareja.
- un compañero(a) de trabajo con quien nunca haya tenido una relación. cercana.
- el vigilante de la institución.
- un alumno con dificultades de aprendizaje.
- un niño de preescolar.
- la madre/padre de un alumno con problemas de rendimiento académico.
- el rector(a)/coordinador(a).
- un indigente.

REFLEXIÓN CRÍTICA: La empatía si bien es un componente que todos reconocemos como común y necesario para las relaciones interpersonales, no siempre sabemos desarrollar en toda la gama de habilidades que implica. A los seres humanos se nos facilita el reconocer de manera general los puntos de identificación con el otro, pero cuando se trata de que de manera específica se pongan en juego los procesos de equilibración de los derechos propios y ajenos, sobrevienen las dificultades para ejecutar esa tarea de “ponernos en el lugar de los demás”.

RECOMENDACIONES

Cuando se encuentre en una situación en la que no comprende las motivaciones y razones que los demás pueden tener para justificar su conducta, hágase preguntas simples, basadas en el sentido común, que pudieran explicar el comportamiento de las personas. ¿Podría esa persona estar enfrentando un problema, que la tiene fuera de control?, ¿podría estar enferma?

Recuerde: las hipótesis más sencillas, son las que tienen más probabilidad de ser las más acertadas.

Para reflexionar sobre las situaciones del aula:

Uno de los componentes que mayor relevancia tiene para favorecer la interacción personal es la empatía. Ésta permite sintonizar los canales de sensibilidad personal y social, que son la puerta de entrada a la comunicación y la negociación para llegar a acuerdos y lograr el trabajo conjunto.

Dentro del campo educativo, el desarrollo de la empatía no sólo es primordial para el proceso de formación del alumno; el maestro debe también potenciar todos sus recursos personales enfocados en este aspecto, pues este componente será el que le facilite la labor de establecer procesos y estrategias de enseñanza que favorezcan a cada alumno en particular, de acuerdo con sus capacidades, características y necesidades, fortaleciendo de tal forma el proceso de aprendizaje en cada uno de ellos.

Acciones que revelan la falta de empatía:

- Hablar sin pausa y sin dirigir la mirada al otro
- Criticar sin dar espacio a la justificación, defensa o explicación del otro.
- Negarse a compartir actividades grupales
- Juzgar las conductas y manifestación de las emociones de los demás, sin reflexionar sobre sus causas

La empatía es la responsable de facilitar el proceso de mediación, que dentro de las concepciones constructivistas, es uno de los elementos esenciales para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, dentro del ámbito de la escuela.

BLOQUE 5.

Tema: Habilidades Sociales

Evaluación de las habilidades emocionales del componente de habilidades sociales:

Responda si o no a las siguientes preguntas:

1. ¿Soy capaz de expresar mis ideas sin sentirme ansioso(a) o avergonzado(a)?
2. ¿Cuando quiero algo, lo digo claramente?
3. ¿Cuándo hablo, mi actitud es coherente con lo que digo?
4. ¿Soy un buen lector del lenguaje corporal y de los gestos de las personas?
5. ¿Noto con facilidad los cambios que tienen las personas cuando están hablando?
6. ¿Soy capaz de reconocer los estados de ánimo o emociones de las personas, sólo con observarlas?
7. ¿Cuándo hablo, la gente me entiende de una vez y claramente lo que digo?
8. ¿Cuándo los demás me hablan, entiendo fácilmente su punto de vista?
9. ¿Soy un(a) buen(a) conversador(a)?
10. ¿Soy discreto(a) para hablar de asuntos delicados con otras personas?
11. ¿Usualmente las personas me buscan para conversar conmigo?
12. ¿Me gusta conversar con cualquier persona, independientemente de su edad, sexo o condición social?

*5

⁵ Si usted respondió NO a 6 o más de las preguntas, el trabajo sobre el componente de habilidades sociales es primordial para usted.

INDICADORES DE LAS HABILIDADES SOCIALES:

- Capacidad de expresión adecuada de estados internos, intenciones, deseos y creencias propias.
- Capacidad de expresión y comprensión de información transmitida a través de canales no verbales.
- Capacidad de expresión y comprensión de información transmitida verbalmente.
- Desarrollo del tacto social y sentido de la oportunidad para expresar puntos de vista y opiniones.
- Habilidad social con pares y adultos.

Actividades:

1. EXPRESIÓN DE ARGUMENTOS

No todas las personas tienen la misma capacidad para estructurar su discurso, de forma tal, que éste sea coherente con su hilo de pensamiento. Una de las quejas que usualmente se escucha a las personas es que no encuentran las palabras precisas para expresar con claridad sus ideas y así hacerse comprender. Esto revela una dificultad en una de las habilidades sociales, asociada con la capacidad expresiva.

Esta actividad consiste en estructurar un monólogo de máximo 1 minuto para explicar un concepto complejo, de forma que se pueda valorar la claridad, pertinencia y coherencia de los argumentos expresados.

Objetivo: Valorar la capacidad de argumentación y concreción en la expresión de ideas, a través del lenguaje oral.

Materiales: listado de conceptos

Duración: 1 hora

Estructuración: grupal

Instrucciones: Se elijen previamente una serie de conceptos que no sean ni muy sencillos, ni muy complejos. A cada participante se le entrega un papel en donde va escrito el concepto que debe explicar. Se le da un minuto para que prepare sus argumentos. Pasado este tiempo deberá dirigirse al público y en máximo un minuto dar a conocer sus ideas. La idea de la conceptualización es lograr explicar el concepto con ideas claras sin necesidad de recurrir de manera redundante a ejemplificaciones o analogías.

La evaluación de la actividad consistirá en que el público retroalimentará al participante acerca de elementos como: el vocabulario utilizado, el tono de voz, la velocidad de explicación, la claridad o redundancia y la coherencia y pertinencia de las ideas expresadas, para confirmar que el concepto quedó o no, claro para el público.

Listado de conceptos:

- Amor
- Venganza
- Pasión
- Compromiso
- Proyecto
- Concejo
- Maqueta
- Nutriente
- Tradición
- Azúcar
- Petróleo
- Evolución
- Cerebro
- Abecedario
- Evaluación

2. CONTRADICCIONES GESTUALES:

La comunicación, como sistema complejo de relaciones entre diferentes tipos de habilidades expresivas y receptoras, implica un alto nivel de congruencia entre la parte verbal de la comunicación (lo que se dice) y la parte no verbal de la comunicación (lo que se actúa). La claridad y veracidad de un mensaje queda representada por la relación unívoca entre las palabras que se dicen y los gestos que acompañan esas palabras.

Para demostrar esta relación funcional entre lo expresivo y receptor del lenguaje, en cuanto a lo verbal y no verbal, se propone una actividad en grupo que contemple establecer estos componentes de forma separada y poder percibir su efecto en las demás personas.

Objetivo: analizar la relación entre el componente verbal y no verbal en la expresión de un mensaje.

Materiales: tarjetas con mensajes para expresar, y con instrucciones acerca de los gestos que deben acompañar ese mensaje.

Duración: 2 horas

Estructuración: grupal.

Instrucciones:

A cada participante se le asignará una tarjeta con el mensaje o idea que debe decir y el gesto con el cual lo debe acompañar.

La condición del ejercicio está dada en función de que el gesto solicitado sea contrario al tipo de mensaje elegido.

Se analizará en grupo el efecto que tiene para el público la contradicción entre el lenguaje verbal y no verbal y las habilidades expresivas de cada participante.

Una variación del ejercicio puede ser que cada participante exprese el mensaje, asegurándose de que el componente gestual con que lo acompaña sea plano; es decir, que diga las palabras pero con un lenguaje gestual neutro, que no revele ningún tipo de emoción ni intencionalidad, para valorar en el grupo el efecto y fuerza expresiva del mensaje.

MENSAJE	GESTO QUE LO DEBE ACOMPañAR
“Hoy debes ser fuerte; tienes que ir a hablar con el jefe que está enojado”	“satisfacción”
“Felicitaciones! Te ganaste la moto que estaban rifando”	“dolor”
“Mi perrito se murió esta mañana”	“orgullo”
“Entiendo perfectamente cómo te sientes”	“incredulidad”

3. CARRUSEL DE CONVERSACIONES:

Si bien las habilidades sociales resaltan como elemento importante dentro de la comprensión de la comunicación intencional y motivada hacia la transmisión de un mensaje particular, hacen también referencia a las habilidades para efectuar en términos prácticos la interacción.

Los procesos de relación humana se sustentan en la posibilidad de acercamiento y mantenimiento del contacto humano, para que a través de éste se viabilice la intencionalidad de la comunicación que va representada en el mensaje.

Por ello, además de las habilidades expresivas asociadas con la claridad de pensamiento y fluidez verbal, se asocian aquellas que desde la pragmática, facilitan en primera instancia la cercanía afectiva y social entre las personas.

Esta actividad va enfocada al análisis y potenciación de estas habilidades, representadas en la capacidad para iniciar, mantener y terminar una conversación espontánea con personas conocidas o desconocidas.

Objetivo:

Analizar las habilidades sociales para iniciar, mantener y concluir una conversación breve.

Materiales: mesas y sillas. Formatos de evaluación para cada participante. Escarapelas con los nombres de los participantes.

Duración: 2 horas

Estructuración: grupal

Instrucciones:

El número de participantes debe ser par.

El número total de participantes no debe ser mayor a 20 personas.

No importa si los participantes se conocen o no previamente. Se les pide que se dividan en dos grupos (grupo A y grupo B). Los participantes del grupo A se mantendrán en sus sillas y sus mesas permanentemente. Los participantes del grupo B serán quienes roten de mesa en mesa, hasta que hayan hablado con todos los participantes del grupo A.

Cada uno de los participantes tendrá sus formatos de evaluación en donde evaluará las conversaciones que haya tenido, de acuerdo con una serie de indicadores que aparecen dentro del formato. Estos son:

- Actitud
- Presentación
- Simpatía

- Fluidez
- Claridad para hablar
- Disposición de acuerdo con el lenguaje corporal (si mira a los ojos, se muestra cómodo, su postura refleja tranquilidad y apertura)
- Ingenio y recursividad para encontrar tópicos de conversación.
- Habilidad, tacto y diplomacia para terminar la conversación. (si termina la conversación abruptamente o establece una forma adecuada de darle finalización).

Las calificaciones de los formatos se dan en forma cualitativa, con valores desde Muy Baja, Baja, Media, Alta, Muy alta.

Las conversaciones tendrán una duración de 7 minutos. Llegado a este límite de tiempo, sonará una campana que indica que los participantes del grupo B deben terminar la conversación y pasar a otra mesa.

Al finalizar, se hace una retroalimentación a cada uno de los participantes con los comentarios de sus parejas de conversación. Es necesario destacar tanto los aspectos positivos como los negativos. Esta retroalimentación puede ser tenida en cuenta para identificar las fortalezas y debilidades en las habilidades sociales de cada uno de los asistentes.

REFLEXIÓN CRÍTICA: Juzgar las capacidades y posibilidades reales de cada persona, enfocadas a los procesos de comunicación es una tarea importante en la vida cotidiana de cada sujeto, puesto que pocas veces nos encontramos realmente solos. Y aunque realmente fuera así, requerimos habilidades de comprensión y expresión para establecer una conexión interna con los propios estados mentales, emociones y sentimientos que permiten entender la propia conducta y poder de esta forma mantener los niveles de autocontrol.

Esta tarea de valoración de las habilidades sociales es esencial en el campo de la educación; más para los maestros y maestras quienes en todo momento están siendo el

punto de interrelación entre la escuela como estructura formal, la familia como sistema de relación y el alumno(a) como sujeto en proceso de formación.

RECOMENDACIONES:

Prestar atención a las dificultades y debilidades en el área de las habilidades sociales y de comunicación es una manera de propiciar la apertura hacia el mejoramiento continuo, no sólo para fortalecer el perfil profesional como docentes, sino el personal.

Para reflexionar sobre las situaciones del aula:

La interacción es una condición indispensable para que se desarrollen los procesos que requieren del componente de comprensión social.

Sin esta interacción, las relaciones sociales no se presentan, mantienen o fortalecen. Y valga decir, que la implicación de este aspecto, afecta particularmente los procesos en los cuales debe existir, como condición necesaria, una mediación con carácter dialéctico como es la del maestro con el alumno, y del alumno con sus pares.

Acciones que revelan la falta de habilidades sociales:

- Avergonzarse o no ser capaz de expresar lo que se piensa o siente.
- Generar confusión o malestar en las personas cuando nos dirigimos a ellas, a causa de nuestra actitud.
- Estar implicado frecuentemente en malos entendidos, rumores, discusiones o enfrentamientos con otras personas.

El adecuado desarrollo de las habilidades sociales es un elemento que favorece el intercambio que se establece en los procesos de mediación, especialmente dentro del contexto de desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Es necesario reflexionar acerca de las estrategias que estamos aplicando para ayudar a nuestros alumnos a mejorar la calidad de sus habilidades sociales, y también para mejorar las nuestras como maestros; siempre desde la perspectiva de formar como mejores ciudadanos, y sujetos para la vida social.

VALORACIÓN DE LA UNIDAD “A” DE ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN Y REFLEXIÓN AUTOCRÍTICA DE LOS MAESTROS Y MAESTRAS

En vista de que esta primera unidad del módulo, tiene como objetivo propiciar a través de la acción, la reflexión acerca de los componentes de la Inteligencia Emocional presentes en los maestros y maestras, es necesario que tras su finalización se socialice la expectativa cumplida y el autoexamen que cada participante realiza. Esto engloba el desempeño tanto del autoconocimiento, como el autocontrol y las habilidades sociales.

Sin embargo, es necesario recordar que una de las razones por las cuales se establece esta condición de valoración previa de las propias habilidades emocionales de cada uno de los docentes es porque el paso siguiente se establece a partir del trabajo de estos mismos componentes, con los alumnos. Para los maestros y maestras será más sencillo centrarse y orientarse en la labor reflexiva y formativa con los niños y niñas, a partir de la experiencia de trabajo previa que han tenido. Esto les permitirá aprovechar y contextualizar mucho más desde lo pedagógico, las actividades que se proponen en la UNIDAD “B”, enfocada al trabajo con el alumno.

A continuación elabore las conclusiones, sustentadas en la reflexión socializada de los maestros y maestras. _____

DESCRIPCIÓN Y CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES DE LA UNIDAD A

BLOQUE	COMPONENTE	NÚMERO DE SESIONES A EJECUTAR	FRECUENCIA SEMANAL	DURACIÓN EN MESES DE LA APLICACIÓN DE LA PROPUESTA
1	Autoconocimiento	3	1	$\frac{3}{4}$ MES
2	Autocontrol	3	1	$\frac{3}{4}$ MES
3	Automotivación	3	1	$\frac{3}{4}$ MES
4	Empatía	3	1	$\frac{3}{4}$ MES
5	Habilidades Sociales	3	1	$\frac{3}{4}$ MES
			TOTAL	4 MESES

UNIDAD B

ACTIVIDADES DE REFLEXIÓN Y FORMACIÓN PARA NIÑOS Y NIÑAS. ÉNFASIS EN ACTIVIDADES PARA FORTALECER LOS COMPONENTES DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN NIÑOS Y NIÑAS CON DIFICULTADES DE APRENDIZAJE

Introducción de la Unidad

Dado que se reconoce dentro de los modelos pedagógicos contemporáneos (como el constructivista), la importancia no sólo del aspecto cognitivo, sino también la influencia de variables motivacionales, ambientales y especialmente sociales y emocionales para favorecer el desarrollo de los procesos de aprendizaje, es pertinente estructurar una propuesta que apunte al trabajo pedagógico de los maestros y maestras con sus alumnos, enfocado en el fortalecimiento de los aspectos social y emocional.

Esto, desde la perspectiva de su introducción como una herramienta más, para complementar la labor formativa que debe hacerse desde la perspectiva curricular, en el área de la ética, formación de valores y fomento de la convivencia escolar y procesos de inclusión.

Si bien la propuesta de trabajo con los niños y niñas que acá se propone, tendría utilidad práctica con cualquier tipo de población escolarizada en básica primaria, tiene aún más pertinencia cuando se piensa en su aplicación a la población que presenta Dificultades de Aprendizaje. Esto, en vista de que está pensada particularmente para este grupo poblacional, a partir de los hallazgos establecidos en la investigación sobre Dificultades de Aprendizaje y su relación con los componentes de la Inteligencia Emocional (Cuadros, 2008), que sustenta este diseño.

En la elaboración y rastreo teórico que se estableció para la investigación que dio origen a esta propuesta, se encontró que diferentes autores (Mercer, 2000; Pickar y Tori, 1986; Gresham y Reschly, 1986) refieren problemas en los procesos de adaptación escolar en niños y niñas con Dificultades de Aprendizaje, debido frecuentemente a la implicación de factores emocionales que interfieren, particularmente, con su desarrollo social. Establecer con claridad qué aspectos emocionales influyen realmente en estos procesos de adaptación y socialización es lo que motivó el diseño de esta propuesta de formación y trabajo psicopedagógico con esta población.

Para su diseño, debía como primera medida establecerse el tipo de metodología indicada para su puesta en acción, siempre teniendo en cuenta las fortalezas y debilidades de los componentes emocionales que estos niños y niñas presentan dentro de su perfil, establecido dentro del estudio desarrollado con ellos en el municipio de Medellín. Tomando en cuenta que uno de los componentes emocionales en los que mejor desempeño presentan, es el componente de la empatía, se ha establecido como estrategia metodológica la utilización del aprendizaje cooperativo como eje dinamizador de las actividades que se proponen.

Esto a su vez tenderá a retroalimentar y fortalecer los componentes emocionales en los que presentan mayor debilidad que son el autoconocimiento y las habilidades sociales y de comunicación.

Esto facilita, por un lado, la introducción de elementos que van acordes con las expectativas y habilidades de los niños y niñas, y por otro lado, facilitar la interacción social, que se convierte en agente viabilizador de los procesos de reflexión y formación que se pretenden.

La relación entre el aprendizaje cooperativo y el desarrollo de la empatía se centra en la posibilidad de favorecer los intercambios significativos y modeladores de los niños dentro de las actividades planeadas con esta estrategia, centrándose en la capacidad de retroalimentación que este tipo de actividad puede proveerles.

Ha de tenerse en cuenta que previa a la aplicación de esta Unidad B del Módulo, el maestro o maestra deberá haber realizado la sesión de discusión y formación en los aspectos básicos de la conformación de grupos cooperativos, planteada en la Unidad A.

Sin embargo, a continuación se ofrece un breve repaso acerca del concepto.

El planteamiento de trabajo pedagógico con grupos, a través de la aplicación de la estrategia del aprendizaje cooperativo, permite que los alumnos puedan *comunicarse, cooperar, socializar y trabajar* con sus compañeros para comprender mejor sus conocimientos y el mundo que los rodea (Priestley, 1996).

Dado que el aprendizaje cooperativo se basa principalmente en la interacción, las actitudes que fomenta en los alumnos, a partir de su implementación, son

...la escucha empática, el análisis de respuestas diferentes a las suyas, el intercambio de información oral, la organización dinámica para la realización de tareas, la cooperación y trabajo real de equipo y la unificación de metas y objetivos grupales. A partir del desarrollo y manifestación de estas actitudes, los logros generales que proporciona se centran particularmente en fortalecer las relaciones interpersonales, mejorar el clima y ambiente del aula, incrementar la autoestima de cada alumno, incrementar los niveles de motivación, hacer más eficientes el uso de los recursos (especialmente del tiempo), mejorar la capacidad de instrucción y contextualización del aprendizaje y desarrollar las habilidades de comunicación. (Priestley, ibídem).

Si a esto se suma que el desarrollo de la empatía, entendida como la habilidad para sintonizarse con los estados del otro y así fortalecer la interacción e integración social, es una de las habilidades que en mejor nivel presentan los niños y niñas, se tiene como resultado que este enlace estratégico es totalmente pertinente de acuerdo con las metas que se persiguen con la aplicación de la propuesta.

En el desarrollo de actividades basadas en la estrategia cooperativa, se unen diferentes fuerzas personales para realizar una tarea y lograr una meta común. En los grupos cooperativos no se trata de perder o ganar sino realizar las tareas asignadas y alcanzar los objetivos propuestos. Se desarrolla una dependencia positiva entre el grupo, sin centrarse en el aspecto de la competencia.

Objetivos:

- Activar elementos de reflexión acerca de los componentes de la Inteligencia Emocional, en los niños y niñas, contextualizados en situaciones de la escuela.
- Posibilitar el trabajo cooperativo que establezca pautas de mediación docente y entre pares, para fortalecer las habilidades referidas a los componentes de la Inteligencia Emocional en los niños y niñas.

BLOQUE 1.

Tema: Autoconocimiento.

Para tener en cuenta:

INDICADORES DE NIVEL ADECUADO EN LAS HABILIDADES DE AUTOCONOCIMIENTO:

- El niño(a) expresa sus ideas basadas en su propio criterio y creencias.
- Es capaz de diferenciar las distintas emociones que puede llegar a sentir en determinadas situaciones.
- Sabe identificar qué situaciones o personas le incomodan o le hacen sentir mal.
- Es capaz de hablar de sus sentimientos, sus ideas e intenciones.
- Puede relacionar los eventos y situaciones de su vida cotidiana con sus estados de ánimo.

Actividades:

*Este bloque es uno de los que más trabajo y tiempo implica, pues a través de las actividades, se establecen las bases para el trabajo de los demás componentes (autocontrol, automotivación, empatía y habilidades sociales) y es adicionalmente, uno de los componentes que más hay que reforzar en los niños y niñas con Dificultades de Aprendizaje. Hay que dedicarle varias sesiones de trabajo especialmente a la actividad de diferenciación de los tipos de emociones.

Desde el inicio de las actividades se proponen y organizan los grupos cooperativos, cuya conformación será permanente para todas las actividades que así lo requieran.

1. DIFERENCIACIÓN DE EMOCIONES.

Esta actividad debe realizarse en varias sesiones. Se recomienda una sesión por cada grupo de emociones.

Objetivo: Conocer y diferenciar las emociones humanas.

Materiales: imágenes de rostros representando diferentes emociones.

Duración: 1 hora cada sesión.

Estructuración: Grupal

Instrucciones:

Sesión 1. La serie de sesiones debe iniciar con una conceptualización acerca de lo que son las emociones y cómo en el lenguaje corriente las personas nos referimos a ellas como sentimientos o “estados de ánimo”.

Para ello puede utilizarse la siguiente definición: “Una emoción es algo que sentimos en el cuerpo cuando estamos en una situación que nos hace reaccionar. Las emociones nos indican cómo estamos y qué podemos hacer. Las emociones aparecen de repente y nos ayudan a entender cómo nos afecta una situación”.

A continuación se establece la relación de lo que en el lenguaje cotidiano los niños consideran que son las emociones. La maestra pide que se escuchen entre todos y se aporten ideas a las de los compañeros.

Para finalizar, se pide que en los grupos cooperativos monten una pequeña dramatización donde se ejemplifique lo que son las emociones.

Sesión 2. En esta sesión se explica a los niños que existen muchas emociones. Hay una gama de emociones que cuando la gente las experimenta se sienten bien, y otras que cuando se experimentan, la gente se siente mal.

Se elabora de forma conjunta entre los grupos un listado de emociones que hagan sentir bien y uno de las que hacen sentir mal.

A continuación se relata la historia “Perdidos en el bosque”. Esta historia muestra cómo para poder sobrevivir, dos hermanitos tuvieron que enfrentar una serie de peligros y retos en un bosque de su pueblo en donde se perdieron.

La idea del relato es demostrar que aunque los niños experimentaron emociones de las que “hacen sentir bien” y otras que “hacen sentir mal”, todas fueron necesarias para lograr que los niños salieran del bosque y no murieran.

La maestra debe demostrar con ejemplos prácticos, que las emociones percibidas como negativas, tales como el miedo, la rabia, o la tristeza tienen una utilidad para quien las experimenta.

La conclusión de la sesión es demostrar que todas las emociones son valiosas y se puede reconocer su utilidad para enfrentar alguna situación.

Historia: “Perdidos en el bosque”

Autora: Olga Cuadros.

“En el pueblo de Vatisbú, vivía una familia de apellido “Valentón”.

En una casa ubicada junto al parque infantil en la parte de abajo del pueblo, vivían el señor Juan Valentón, su esposa Dominica, y sus 5 hijos: Manuel, Lalita, Julio, Mario y Tomás Valentón. El señor Juan Valentón era tendero. Su tienda, aunque humilde, tenía una serie de pequeños tesoros que a los niños les encantaba explorar. Los enormes tarros repletos de dulces, confites y chocolates se convertían en el mayor anhelo y riqueza de los pequeños valentoncitos. Aunque claro está, durante sus juegos debían estar muy atentos a la mirada de su padre, pues cuando ya estaban muy revoltosos, Don Juan se levantaba de su curtida silla y lanzando un pequeño aullido amenazaba: “Salgan de aquí si no quieren que los castigue”.

La sola presencia de su padre, junto a este aullido amenazante les infundía un miedo profundo que invadía sus cuerpos... toda la piel se les ponía de gallina, y un frío cortico

les corría por la espalda y hacía temblarles las piernas. Ya habían aprendido a reconocer esta sensación: era la advertencia más clara de que debían salir de allí para proteger sus tesoros de dulce y evitar ser castigados.

Los 5 hijos aún eran pequeños y todos estudiaban en la escuela San Luis de Vatisbú. Manuel y Tomás eran muy buenos estudiantes. Tomás aún recordaba como si fuera ayer, aunque en realidad hubieran pasado ya casi seis meses, cuando se ganó el concurso de ortografía de la clase. Ah! Cómo había sido de bonita esa experiencia. Los aplausos, las felicitaciones de maestros y compañeros...y la medalla! Lo que a Tomás más le había gustado de esta experiencia además de los halagos fue esa hermosa medalla. Toda dorada, redonda y grande como la luna. Cuando volvía a mirar su medalla, el pecho se le hinchaba de orgullo. Soy bueno! Si señor! –se decía a sí mismo-. Y el orgullo y satisfacción de haber hecho bien la tarea de ortografía y de seguirla haciendo y saberse bueno para ella, era lo que le impulsaba cada vez a quererla seguir haciendo.

Para Tomás el orgullo era el motor que lo empujaba a hacer religiosamente sus tareas todas las tardes. Guardaba secretamente el deseo de que nuevamente ganara otro concurso, para volver a sentir aquella sensación tan bonita. Orgullo y satisfacción eran para él, sus más preciados tesoros, junto a sus chocolates de 100 pesos.

Pero así como Manuel y Tomás eran de buenos estudiantes, Julio y Mario eran de los peores de la clase.

Julio y Mario, quizá por ser los más pequeños de la casa, eran algo perezosos y tercos. Y esta actitud se demostraba en su forma de portarse en la clase. No había sino que verlos, bostezando y cerrando los ojos en clase de matemáticas.

No en vano el profesor Castillo los había bautizado como los “gemelos perezosos”. Sin embargo, y contrario a sus hermanos, Julio y Mario nunca se sintieron avergonzados de su constante aburrición en clase. Todo lo contrario: cuando la aburrición atacaba, sentían la necesidad de pensar en cosas diferentes para hacer. Nuevos planes y aventuras eran planeadas precisamente en esos momentos de aburrición. Si la

aburrición no hubiera estado presente en sus vidas, jamás habrían planeado aquella visita al río Grande. Y vaya que ese paseo había sido provechoso, ese día encontraron un total de 10 bolitas de cristal, una gorra y un perrito que adoptaron y bautizaron con el nombre de “Dopy”. La aburrición para ellos era la fuente de inspiración para el cambio.

Y precisamente, con lo aburridos que estaban en esta clase de español, se miraron y comenzaron a imaginar el plan de la tarde para ir a jugar al bosque.

Julio, tan soñador como siempre, propuso ir al centro del bosque, al cerro de La Vieja, para poder elevar la cometa que había hecho esa semana. A Mario le pareció buena idea, siempre y cuando llevaran comida suficiente para animar el espíritu y el estómago.

Esa tarde, luego de almorzar, los dos hermanos tomaron rumbo cuesta arriba hacia el cerro de La Vieja. Era un largo camino hasta el cerro, pero no importaba el cansancio, pues de vez en vez, una lecherita les daba fuerza y la idea de aventura los llenaba de alegría.

Mmmm! Alegría! Que bonita emoción. La alegría para ellos significaba tomar fuerza de donde no había, sentir el cuerpo livianito, preparado para correr todo el planeta si fuera necesario. La Alegría para ellos era el hilo que los movía para poder llevar a cabo todas sus travesuras.

Cuando llegaron a la estatua de la virgen, se pusieron a pensar.

¿Para dónde es que se coge?, preguntó Mario. Para la derecha! -afirmó muy seguro Julio. Y dicho y hecho tomaron el sendero de la derecha y enfilaron piernas y pies rumbo a lo que ellos pensaban sería el cerro.

Pero 40 minutos después aún no daban con el rastro. Mario se empezó a impacientar. Julio se hacía el desentendido y seguía caminando feliz, como quien no quiere la cosa.

Luego de completar una hora de caminata, Mario finalmente se detuvo. Se rascó la cabeza y dijo: “Me parece que nos perdimos”. A Julio, la indirecta de que por su culpa habían tomado el camino equivocado no le gustó y prefirió ignorar a su hermano. Pero la impaciencia de Mario se tornó ansiedad. Se pasó las manos por la cara, se mordió las uñas, respiró fuerte y seguido hasta que logró llamar la atención de Julio.

-Bueno, qué?, le preguntó Julio a su hermano. –Qué es lo que tienes?

-Estoy nervioso – respondió Mario. Creo que nos perdimos y ya no veo el pueblo desde acá. -¿Dónde estamos?

Julio no pudo responder. Él tampoco sabía donde estaban en ese momento.

Lo único que atinaron a hacer, fue seguir caminando.

Y caminaron y caminaron hasta que les dolieron las piernas. Pero también hasta que les dio hambre. Se sentaron bajo un árbol y se repartieron la comida que llevaban. Comieron lo suficiente como para ganar energía y volver a llenar el corazón de ánimo. Y siguieron caminando.

Después de mucho andar, finalmente notaron que estaba oscureciendo. Y se montaron a un árbol para tratar de ver si desde lo alto se alcanzaba a ver para qué lado estaba el pueblo. Pero nada! No vieron nada conocido.

Para cuando cayó la noche, ambos niños estaban ya muy asustados. Decidieron parar en un planito, y descansar debajo de un arbusto que había. La noche estaba fría y el viento les entraba por los huequitos de la camisa, entre los botones. Se taparon con la cometa como pudieron, y comieron el resto de la comida. Pensaron que la mañana, traería consigo alguna solución.

La noche fue mas larga de lo que pensaban y ninguno de los dos pudo dormir, aunque no se dijeron ni una sola palabra.

Cuando empezó a amanecer, Mario fue consciente nuevamente de la situación en la que estaban y comenzó a llorar. Julio no supo que hacer al ver a su hermano llorando y

cuando éste le empezó a echar la culpa por haberse perdido, una rabia profunda y espesa lo empezó a invadir. Se dio cuenta de que con la rabia que tenía, quería agarrar a golpes a Mario, por ser tan chillón y alarmista. Cuando Mario vio a su hermanito apretando los dientes, frunciendo el ceño y con ojos como llamas que quemaban, supo inmediatamente que debía correr y alejarse de él un poco. Se escondió detrás de otro arbusto a esperar a que Julio se calmara.

-Si no lo veo, no lo creo- pensó. Menos mal me di cuenta de que Julio tenía rabia, sino me hubiera quedado ahí y me hubiera dado un golpe.

Ese día, a esa hora y en ese minuto, Mario aprendió que la rabia es una señal de alarma que dan las personas, como anunciando que si no se alejan un poquito, algo muy malo les puede pasar y por lo que el “rabioso” no va a responder.

Cuando Julio se calmó y el día floreció completamente, hicieron las paces y buscaron algo para comer. No les quedaba sino un paquete de galletas que duró muy poco y no les quitó el hambre. Y por eso se dedicaron a buscar una mata de moras silvestres, que abundaban por la región.

A la mata de moras no la encontraron, pero lo que sí hallaron fue una planta bajita, frondosa, con unas frutitas moradas como uvas miniatura. Mario se alegró de encontrar algo comestible y se lanzó a recoger frutos. Julio en cambio sintió algo de sospecha y lo detuvo. Y la sospecha le permitió tomarse su tiempo para pensar y no hacer algo tonto e impulsivo. Miró de cerca los frutos y sintió deseos de olerlos antes de probarlos. Oler los frutos le produjo un asco indescriptible. Olían realmente mal.

Cuando estaban discutiendo si se podían comer o no, recordaron entonces lo que su padre, Don Juan, un día les advirtió, cuando estaban cortando la maleza del solar de la casa: si una fruta tiene colores brillantes, morados, verdes o azulosos y además huele fuerte, no se come! Es veneno!.

Menos mal esperaron para comerlos, de otro modo ya se habrían intoxicado. La sospecha en este caso, fue bastante útil.

Mientras los niños estaban perdidos en el bosque, sus papás y hermanos estaban desesperados en el pueblo. Al ver caer la noche y que los dos hermanitos no llegaron a dormir, Don Juan y Doña Dominica, comenzaron a buscar a sus dos hijos. Fueron a ver a la policía del pueblo, pero como era tan tarde y los dos niños tenían fama de traviesos, los policías no les pusieron atención ante sus ruegos para que salieran a buscarlos. Sólo cuando Doña Dominica comenzó a llorar desconsolada, fue que los policías fijaron su atención en ella. Pobrecita Dominica! Sus ojos se llenaron de lágrimas que no dejaron de caer, bajó la cabeza en señal de pesadumbre y tristeza profunda. Así, toda acongojada, parecía más pequeñita y vulnerable de lo que en realidad era. Esta imagen tan triste y desgarradora fue lo que conmovió los corazones de los 3 policías de turno, que aceptaron patrullar la zona cercana al bosque. Sólo la tristeza de mamá Dominica, tuvo un efecto en los tres hombres.

Los policías estuvieron buscando y gritando los nombres de los niños muchas horas en el sendero cercano al bosque, pero el frío y la imposibilidad de meter el carro en el bosque no les permitieron continuar sino hasta la mañana siguiente, cuando la luz del día les permitiera continuar la búsqueda a pie.

Cuando Julio y Mario ya habían dado varias vueltas sobre el mismo sitio, y estaban a punto de llorar de hambre, lograron ver una columna de humo que salía unos metros al frente suyo. Se dirigieron hacia la fuente y encontraron un cambuche hecho de pajas y ramas, dentro del cual alcanzaron a ver la figura de una mujer.

Corrieron hacia la casucha con la esperanza de ser salvados y el corazón queriéndoseles salir del pecho de lo contentos que estaban por encontrar a una persona en el medio del bosque, pero cual sería su sorpresa al ver que la mujer era una anciana tuerta y arrugada como una pasa.

El golpe de la sorpresa fue tan grande que pararon en seco. Y esa pausa les permitió evaluar con más calma la situación. Se dieron cuenta de que la vieja estaba sola, pero

no lo estaría por mucho tiempo, pues tenía servidos dos platos de comida y estaba por comenzar a comer de uno de ellos.

La anciana, al ver a los dos niños les gritó que se acercaran. En tono regañón y desconfiado les preguntó quienes eran y qué hacían en un lugar tan lejos del pueblo. Los niños contaron su historia y no habían terminado de hablar cuando los dos estallaron en un llanto que era mezcla de tristeza y arrepentimiento por su osadía. La vieja, inmediatamente reconoció lo que les pasaba a los niños: sus rostros reflejaban la culpa por saberse irresponsables, y aventureros poco cuidadosos. Y esa culpa honesta y abierta, despertó en la anciana un profundo sentimiento de ternura y compasión hacia los niños. Lo que siguió fue una reacción en cadena.

Minutos después apareció el hijo de la anciana; un hombre grande, de brazos gruesos y sucio como la misma mugre. Era un campesino designado para cuidar esa parte del bosque, que recibía en ese momento la visita de la madre anciana. La culpa y arrepentimiento de los niños que había despertado la compasión de la anciana, alentó a que se manifestara la solidaridad del hijo. El campesino compartió la comida con los dos niños, quienes no dudaron en devorar el guiso y agradecer al mismo tiempo la bondadosa colaboración.

El campesino finalmente acompañó a los dos hermanos, hasta el sendero de vuelta al pueblo. Cuando entraron por el camino de la antigua iglesia de Tonchalá, muchos habitantes del pueblo los reconocieron y llamaron a la policía. Minutos después estaban reunidos con sus padres y hermanos, contando la aventura entre satisfechos y arrepentidos.

Debido a la experiencia, los muchachos prometieron mejorar su actitud y disposición para el estudio y sobra decir que, como cosa usual, los castigaron; y desde entonces, la elevada de cometas se hace en el parque infantil, juiciositos y bajo la atenta mirada de muchos ojos vigilantes de la gente del pueblo y de sus padres.”

Sesión 3.

A partir de esta sesión, se comienzan a trabajar los tipos de emociones, clasificadas de acuerdo con la situación que las propicia.

La dinámica de estas sesiones será siempre la misma. En primera instancia se establece el listado de emociones en el tablero. Se pide a los grupos cooperativos, que definan cada emoción y para aquellas que no se reconozcan o se sepa en qué consisten, se tiene la mediación de la docente.

La consigna de análisis de los grupos es encontrar el punto común de cada grupo de emociones. ¿En qué se parecen? ¿Qué tipo de situaciones pueden hacer que aparezcan este tipo de emociones?

Las respuestas de los grupos cooperativos, tras la discusión correspondiente, será socializada y complementada por todo el grupo en pleno.

Luego la maestra procederá a explicar la naturaleza y rasgos comunes de cada grupo de emociones.

Uno de los puntos clave de la estrategia consiste en propiciar el desarrollo de la habilidad de los niños para identificar emociones que no son claramente reconocibles a través de los gestos y que son producto de la combinación de otras emociones: ejemplo: la frustración como mezcla de rabia con tristeza.

La actividad se finaliza con creaciones colectivas de los niños y niñas (cuentos, dibujos, rimas, poemas, dramatizaciones), centradas en el tema de cada grupo de emociones, trabajadas sesión por sesión.

Sesión 3: EMOCIONES ENFOCADAS EN LA ACCIÓN

- Emociones derivadas de la experiencia de realización de deseos: Alegría, satisfacción, complacencia.
- Emociones derivadas de experimentar una situación que sale mal: Decepción, frustración.
- Emociones de impulso, necesidad o motivación: Deseo, afán.
- Emociones negativas contra lo que obstaculiza el deseo: Enfado, cólera, despecho, exasperación, indignación, rabia, rencor, resentimiento.

Sesión 4: EMOCIONES ENFOCADAS EN LA AUTOEVALUACIÓN:

- Emociones derivadas de la evaluación negativa de uno mismo: Vergüenza, ansiedad, culpa, arrepentimiento, pesar, remordimiento.
- Emociones derivadas de la evaluación positiva de uno mismo: Orgullo, dignidad, soberbia, vanidad.
- Emociones producto de la falta de la propia vitalidad y energía: Desánimo, decaimiento, apatía.
- Emociones derivadas de la sensación de la falta de recursos necesarios para actuar: Inseguridad, duda, incertidumbre, indecisión, confusión, desconcierto, perplejidad.

Sesión 5: EMOCIONES ENFOCADAS EN LA EVALUACIÓN DE OTROS:

- Emociones derivadas de experimentar aspectos positivos recibidos de otra persona: Gratitud, agradecimiento.
- Emociones derivadas de la experiencia de la pérdida de alguien o algo querido o contraria a nuestros deseos o proyectos: Tristeza, desconsuelo, pesar, confusión, desamparo, desolación.
- Emociones derivadas de la experiencia de apego hacia otra persona: Amor, aprecio, simpatía, cariño, ternura.
- Emociones de aversión duradera o negación del valor de alguien: Desprecio, displicencia, indiferencia, odio, antipatía, resentimiento.

Sesión 6: EMOCIONES ENFOCADAS EN LA EVALUACIÓN DEL ENTORNO:

- Emociones derivadas de la aparición de un peligro o algo que excede la posibilidad de control: Miedo, ansiedad, pánico, temor, terror, susto, fobia.
- Emociones derivadas de la experiencia de la ausencia o disminución de un estímulo desagradable: Alivio, tranquilidad, calma, placidez, serenidad, certidumbre, seguridad.
- Emociones de aversión física o psicológica: Asco, repulsión.
- Emociones negativas de cambio o alteración: Ansiedad, preocupación, angustia, agobio, impaciencia.
- Emociones derivadas de la aparición de algo inesperado: Sorpresa, asombro, extrañeza, estupor, perplejidad, admiración.
- Emociones derivadas de la ausencia de estímulos relevantes o activadores: Aburrimiento, fastidio, hastío, tedio.

Sesión 7: EMOCIONES ENFOCADAS EN LA EVALUACIÓN DEL FUTURO:

- Emociones derivadas de la evaluación negativa del futuro: Desesperanza, desesperación, desconfianza, sospecha.
- Emociones derivadas de la evaluación positiva del futuro: Expectación, esperanza, ilusión, confianza.

2. ¿QUÉ ME PASA?

Esta actividad busca ayudar a los niños y niñas a identificar cada una de las consecuencias que aparecen cuando se ven enfrentados a una situación problemática.

Objetivo: Propiciar el análisis de los aspectos que influyen en lo que se piensa, siente y hace.

Materiales: tablero y marcadores o tiza. Figura de 45 cms con la imagen de un niño y una niña. Tarjetas, lápiz y cinta pegante.

Duración: 2 horas

Estructuración: grupal

Instrucciones:

Se dispone a los niños y niñas reunidos por mesas de trabajo. En el tablero se pegan las figuras del niño y la niña.

A cada alumno se le entregan 10 tarjetas y un lápiz. Y se les cuenta la siguiente historia:

“El niño se llama Diego y la niña Marcela. Ellos son vecinos y amigos desde hace mucho tiempo. Esta mañana Diego se dio cuenta de que Marcela se llevó su borrador y ahora lo tiene en su bolsita de colores. Cuando Diego le pidió su borrador a Marcela, ella le dijo que si se lo regalaba porque como él es mal estudiante, él no lo utiliza. A Diego no le gustó que Marcela le robara su borrador y menos que le dijera que él es mal estudiante. “

A continuación se les pide a los alumnos que decidan por grupos, lo siguiente:

1º grupo: definir qué sentimientos tuvieron Diego y Marcela. Deberán escribirlos uno a uno en las tarjetas, para luego pegarlos junto a las figuras.

2º grupo: Qué pensó Diego acerca de Marcela. Qué pensó Marcela acerca de Diego.

3º grupo: Cuáles fueron las acciones que hicieron Diego y Marcela.

4º grupo: ¿Cómo se podría solucionar la situación de Diego y Marcela?

Una vez que los grupos hayan elaborado sus respuestas designan un representante que pega las tarjetas junto a las figuras.

La maestra ayuda a los niños y niñas a evaluar la calidad de las respuestas de los diferentes grupos.



La actividad final es establecer la diferencia entre pensar, sentir y hacer.

3. MI MENTE TRABAJA

Esta actividad permite reforzar el trabajo de conceptualización que se realizó con la actividad anterior, respecto a la diferencia entre pensar, sentir y hacer.

Objetivo: Propiciar la diferenciación de los estados internos y las conductas (pensamientos o ideas, sentimientos/emociones y acciones o comportamientos)

Materiales: Historieta

Duración: 1 hora y media

Estructuración: Grupal

Instrucciones:

La maestra lee una definición de lo que es el pensamiento (qué son las ideas que tenemos en la mente). Lee una definición de lo que son los sentimientos y las emociones y una de lo que son las acciones o comportamientos.

A continuación muestra una historieta a los alumnos en donde aparece la figura de un niño que acaba de quebrar un vaso en su casa. Con una viñeta que sale de su cabeza, se representa lo que está pensando: “Me van a regañar”. Ésta es la idea que aparece en la cabeza del niño (lo que cree que va a suceder). Con una viñeta que sale de su boca se representa el llanto del niño y la expresión “buáaa” como indicador de que está llorando, además se muestra el gesto particular de tristeza del niño quien tiene los ojos entrecerrados, lágrimas en sus ojos y las manos cubriendo sus mejillas. La historieta muestra al niño escondiéndose debajo de una mesa para que no lo encuentre su mamá.

La tarea de los grupos cooperativos es decidir entre todos qué elementos de la historieta hace referencia a lo que el niño piensa, qué elementos hacen referencia a los sentimientos/emociones del niño y qué elementos hacen referencia a las acciones que toma o cosas que hace.

La maestra retroalimenta las respuestas y complementa en caso de presentarse contradicciones.

REFLEXIÓN CRÍTICA:

Reconocer la diferencia entre los estados internos (pensamientos, emociones, intenciones) es muy importante para los niños y niñas, especialmente para aquellos que se ven sometidos a situaciones desfavorables o estresantes, como las que afrontan los alumnos que por tener dificultades de aprendizaje, presentan problemas para afrontar situaciones de evaluación. Reconocer con claridad estos aspectos es un primer paso hacia la autorregulación.

RECOMENDACIONES

Refuerce con los niños y niñas en los diferentes espacios académicos, el concepto de emoción y su relación con el comportamiento. Propicie el análisis y la valoración de las emociones que surgen en los niños y niñas durante la realización de actividades.

Para reflexionar con los alumnos sobre las situaciones de aula:

A Camilo le pasó algo malo esta mañana al salir de su casa y llegó a la escuela muy triste y con muy mala cara.

Los compañeros pensaron que estaba enojado porque no miraba a nadie y tampoco quería jugar.

Un niño de otro salón lo empezó a molestar y se pelearon en el patio de la escuela.

Cuando la maestra llamó a Camilo para preguntarle lo que había pasado, Camilo se quedó callado y no dijo nada.

La maestra le preguntó cómo se sentía y Camilo no le pudo responder.

¿Por qué Camilo no le responde a su maestra?

¿Sabrá Camilo cómo se siente él mismo?

¿Qué le ayudaría a Camilo a poder contarle a los demás lo que le ha sucedido en el día de hoy, desde que salió de su casa?

BLOQUE 2.

Tema: Autocontrol

Para tener en cuenta:

INDICADORES DE NIVEL ADECUADO EN LAS HABILIDADES DE AUTOCONTROL:

- El niño(a) demuestra sus emociones de manera adecuada (no las reprime, ni se extralimita).
- Es capaz de detener su conducta y quedarse tranquilo, en situaciones que ameriten control de los impulsos.
- Es capaz de sobrellevar bien las situaciones en donde se manifiestan con mucha intensidad las emociones.
- Responde emocionalmente de manera acorde y coherente con las situaciones.

Actividades:

1. IDENTIFICACIÓN DE SIGNOS DE RESPUESTA EMOCIONAL.

Ayudar a los niños y niñas a identificar las manifestaciones fisiológicas, psicológicas y comportamentales que acompañan a las respuestas emocionales, es importante para fortalecer el reconocimiento de las claves que permiten regular estas emociones.

Las emociones más intensas se presentan de manera intempestiva, pero existen claves que, de reconocerse a tiempo, pueden favorecer la preparación del sujeto y así propiciar el despliegue de estrategias de autocontrol emocional.

Objetivo: Ayudar a la niños y niñas en la identificación de respuestas emocionales, observables en el comportamiento.

Materiales: ninguno

Duración: 2 horas

Estructuración: Grupal

Instrucciones:

Se ponen como ejemplos situaciones cotidianas, que sean familiares para los niños y niñas.

Ejemplo: el regaño de un maestro.

Una pelea con un hermano.

Una burla proveniente de un compañero.

Cometer un error en público.

La idea es que los mismos niños, en sus grupos cooperativos comenten cómo experimentan este tipo de situaciones.

Deben establecer algunos aspectos que se les hace explícitos:

-Cuando están en esa situación, ¿qué sienten en el cuerpo? (un nudo en la garganta, dolor de estómago, frío, sudor, temblor, calor, mareo, etc).

-¿Cuál es la emoción que aparece en esa situación?

-¿Cuando están en esa situación qué es lo que más mal los hace sentir?

-¿Cuando están en esa situación qué quisieran hacer?

-¿Cuando están en esa situación qué es lo que realmente hacen?

Luego de que los grupos cooperativos socializan sus respuestas, se comparan entre los diferentes grupos y se elabora un condensado o especie de “perfil” con el que los niños pueden identificar las manifestaciones típicas de diferentes tipos de emociones.

2. ESTRATEGIAS DE MODELAMIENTO.

Uno de las dificultades más frecuentes que presentan los niños y niñas, especialmente cuando se sienten presionados y juzgados por los compañeros de grupo, es hacer frente a una situación incómoda o problemática, y poder decidir la mejor y más adecuada acción a realizar en esa situación.

Por lo regular la sensación de vulnerabilidad e inseguridad que se crea en un sujeto que se siente amenazado por la presencia de un gran grupo que lo juzga, lo lleva a responder de manera impulsiva y sin posibilidad de anticipar las consecuencias de sus acciones. Lo que se busca en el sujeto es la posibilidad de reflexionar frente a la situación de forma general, y en esa medida posibilitar la toma de decisiones más adecuada. Sin embargo, a los niños les cuesta bastante elegir una estrategia autónoma e independiente; por esta razón es que la estrategia del modelamiento, proveniente de la teoría del aprendizaje social, es una buena opción como forma de mediación, especialmente del maestro hacia el alumno.

Objetivo: Ofrecer estrategias de autocontrol en diferentes tipos de situaciones escolares, a partir del modelamiento de una figura de identificación para los alumnos.

Materiales: tablero y marcador

Duración: 2 horas

Estructuración: grupal

Instrucciones:

Se le pide a los grupos cooperativos que “creen” dos personajes de su misma edad: una niña y un niño. Deberán darle todas las características necesarias: nombre, edad, apariencia física. Estos personajes se convertirán en los “modelos” del grupo.

La maestra elegirá algunas situaciones problemáticas, que hayan ocurrido dentro del grupo o que la maestra considere pertinente. Se relatará el suceso con detalle describiendo las respuestas y acciones que ejecutaron los protagonistas de cada suceso. Los niños y niñas de los grupos cooperativos participarán opinando acerca de la forma en que consideran podrían darse respuestas y acciones alternativas a las que presentaron los protagonistas de la historia. Luego, la maestra indicará lo que los dos personajes “modelo” harían y se contará a manera de historia.

Los niños deberán luego elaborar una representación gráfica, donde expresen las actitudes elaboradas a partir de los dos modelos.

3. IMÁGENES DE AUTORREFERENCIA POSITIVA. VADEMÉCUM DE TARJETAS.

La capacidad para ejercer autocontrol implica un esfuerzo consciente por regular las respuestas que se dan, a diversas situaciones; y tratar de detener o inhibir aquellas que sean de carácter irreflexivo o impulsivo. Sin embargo, esta actividad implica un esfuerzo grande por parte del sujeto para poder contrarrestar el efecto de los hábitos de respuesta que ha adquirido a lo largo de los años. Una manera de favorecer este proceso de cambio en los niños y niñas, brindando estímulo y refuerzo positivo dentro de los límites del pensamiento, es a través de las imágenes de autorreferencia positiva.

Éstas se constituyen en imágenes a modo de historieta dibujadas en tarjetas, que el sujeto se muestra a sí mismo, como mecanismo de autorrecompensa y estímulo para llevar a cabo una acción. Las imágenes de autorreferencia positiva se caracterizan por representar mensajes claros que brindan motivación para el cambio o refuerzan una acción percibida como adecuada. Se considera que es una manera de establecer una reflexión interna, a partir de una clave que actúa como recordatorio, en aquellos individuos que no poseen la suficiente confianza en sí mismos o requieren aún de procesos conscientes y controlados para tomar ciertas decisiones.

Los dibujos o imágenes deberán representar las acciones ideales a ejecutar, en determinados tipos de situaciones, de manera que sirvan como ejemplos alternativos para el niño y la niña, en situaciones iguales o semejantes.

Para que se convierta en una herramienta práctica, y logre su cometido de servir como medio de referencia para el niño(a), debe asegurarse que el niño(a) tenga fácil acceso a las tarjetas. Por ello, las tarjetas deberán ser de un tamaño pequeño (tipo lámina de álbum de stickers), con el fin de que puedan almacenarse en un “bolsillo” que el niño o niña puedan cargar consigo. Esto facilitará su consulta y revisión, en caso de necesidad.

Objetivo: Proponer estrategias que a partir del componente gráfico, fortalezcan la capacidad de control del pensamiento a través del modelamiento.

Materiales: tarjetas de cartulina de 10x 7 cms.

Duración: para la selección de situaciones a representar en las tarjetas dos sesiones de 2 horas cada una.

Estructuración: grupal

Instrucciones:

Con los niños y niñas, en el aula de clase, se establece una discusión acerca de cuáles son las situaciones que mayor malestar y dificultad de afrontamiento se presentan en la escuela. En los grupos cooperativos se discute cuáles son las acciones o actitudes más adecuadas para afrontar estas situaciones problemáticas. Con los aportes de cada grupo cooperativo, se socializan las elaboraciones y se toman las decisiones respecto a las conductas más acertadas. Este listado de situaciones problemáticas y su correspondiente acción para afrontarlas de manera adecuada, se representa gráficamente en tarjetas que para este efecto se envía a una litografía o taller de diseño para que sean elaboradas.

De acuerdo con los recursos de que se disponga, se puede mandar a elaborar un solo juego de tarjetas o tantos juegos de tarjetas como niños y niñas tenga el aula.

Lo ideal es que cada alumno pueda tener su propio juego de tarjetas para que lo cargue en su bolsillo y así pueda recurrir a éste, en el momento en que lo necesite.

REFLEXIÓN CRÍTICA:

Lograr que los niños y niñas comprendan lo que implica el autocontrol es una meta que, aunque requiere trabajo y elaboración constante, una vez alcanzada, implica regulación consciente y voluntaria del cuerpo, mente y ambiente. Para ello, debemos emplear estrategias o técnicas que faciliten su alcance, siempre pensando en las expectativas, posibilidades y necesidades de los alumnos. Por tanto, no debe descuidarse el reconocimiento del estilo de personalidad, estilo de aprendizaje, y hábitos del niño(a).

RECOMENDACIONES

Proponga que las actividades no sólo se realicen en el aula de clase o dentro de la escuela; es importante comprometer el espacio y tiempo de la casa y la familia como complemento.

Para reflexionar con los alumnos sobre las situaciones de aula:

¿Cuántas veces nos pasa en el salón o en la casa, que alguien nos hace algo malo y nos sentimos tan mal o nos da tanta rabia que hacemos cosas sin pensar, de las que después nos arrepentimos?

Algunas veces los niños y los adultos estamos en situaciones que no logramos entender o en las cuales no sabemos que hacer, y entonces nos ponemos “nerviosos” y terminamos haciendo algunas cosas que luego nos parece que no eran las más recomendables.

Un ejemplo de ello es que me saquen al tablero y me de tanto miedo o vergüenza que me ponga a llorar.

Ó, que en el descanso otros niños me molesten y yo los persiga o les pegue.

Ó que algo no me salga bien y me sienta tan mal, que me ponga triste y aburrido(a) y ya no quiera hacer nada más.

BLOQUE 3.

Tema: Automotivación

Para tener en cuenta:

INDICADORES DE NIVEL ADECUADO EN LAS HABILIDADES DE AUTOMOTIVACIÓN:

- El niño(a) es capaz de encontrar argumentos que lo impulsen y motiven a desarrollar actividades, aún en situaciones estresantes o adversas.
- Es capaz de sobreponerse a estados de inhibición o pereza.
- Puede modificar sus percepciones negativas, referidas a sus habilidades y capacidades.
- Planifica actividades con un objetivo o meta clara en mente.

Actividades:

1. ¿CÓMO PUEDO LLEGAR A SER?

Uno de los factores que interviene en el desarrollo de la automotivación es el reconocimiento objetivo de las habilidades y capacidades con que se cuenta.

Esto implica poder hacer una evaluación paralela entre el potencial real y el ideal (las condiciones actuales y lo que se puede llegar a desarrollar). Para lograr esto es importante que los alumnos puedan distinguir entre las condiciones reales y las ideales, pues muchas veces los niños y niñas se centran en las condiciones ideales sin tomar en cuenta sus habilidades reales y al no poder cumplir con las expectativas que ellos mismos se plantean, sobrevienen estados de frustración o ansiedad.

Objetivo: Posibilitar el análisis de capacidades y habilidades reales de los alumnos en contraste con el ideal que ellos mismos se plantean.

Materiales: Tablero, marcador.

Duración: 2 horas

Estructuración: grupal.

Instrucciones:

Cuando se vaya a comenzar con el grupo una nueva temática de alguna de las áreas académicas, este ejercicio se puede realizar para ayudar a centrar a los alumnos respecto a las condiciones en que se puede desarrollar esa temática.

Se dibuja en el tablero la figura de un niño y/o niña. Se especifica que ese dibujo los representa a todos como estudiantes.

A continuación se establecen varias áreas de análisis que se van a delimitar en el tablero:

- condiciones físicas
- actitudes
- acciones

Se pide a los grupos cooperativos que participen, manifestando cuáles consideran que son las condiciones reales y actuales que presentan ellos y sus compañeros respecto a cada una de las áreas de análisis (ejemplo: para hacer una tarea de sociales, que implica dibujar y colorear mapas, una de las acciones necesarias es aplicar el color con el lápiz de color específico, sin salirse de los límites del mapa. ¿Cuál consideran los niños que podría ser el resultado ideal en cada niño y niña respecto a esta acción? ¿Todos son en este momento capaces de llegar a ese nivel de resultado? ¿Qué haría falta para que quienes no son capaces de colorear de la forma en que se espera, lo hagan? (habría que indicar cómo tomar el lápiz de color, cuánta presión aplicarle, cómo ubicarlo en relación con el papel para obtener el efecto deseado, etc.)

La idea es que en la medida en que se va desarrollando la discusión, se vaya construyendo un perfil del “alumno ideal” que conciben los niños y niñas y el “alumno real” que participa en este momento en la actividad.

De este modo los niños y niñas podrán contrastar su propia expectativa con su capacidad real y poder determinar cuáles son los aspectos específicos que deben mejorar o fortalecer para acercarse a su propio ideal.

Hay que tener especial cuidado de construir el ideal de los alumnos y tratar de que no interfiera la expectativa del maestro o maestra, respecto a lo que él o ella consideran su “alumno ideal”.

2. ORGANIZACIÓN PASO A PASO.

Un aspecto en el que se refleja el componente de automotivación en los alumnos, es el de la capacidad de planificación y búsqueda de logros.

Si se comprende la forma en que el alumno(a) diseña, planifica, ejecuta y evalúa el desarrollo de sus actividades, el maestro puede ayudar a regular ese proceso.

Sin embargo, esta tarea de planificación se convierte en ocasiones en una labor que supera las posibilidades de los alumnos, haciendo que no sepan cómo, cuándo o por dónde comenzar a realizar sus tareas o actividades. La poca claridad y dificultad de los alumnos para establecer estrategias que les permitan iniciar y mantener un ritmo adecuado para la planificación y posterior ejecución de sus actividades, se convierte en foco de desmotivación, afectando así la imagen que ellos construyen de sí mismos en relación con la competencia para desarrollar dicha actividad. Es allí donde aparece la lógica de pensamiento siguiente: si no logro empezar, me atraso y si me atraso empiezo a considerar que no puedo realizar la tarea o actividad, lo cual va disminuyendo progresivamente las ganas o deseos de llevar a cabo realmente la tarea.

Para contrarrestar los efectos de esta situación se recomienda aplicar la estrategia del paso a paso, a través de la elaboración de una lista de acciones, que desglosan la tarea

en subtarear que pueden cumplirse una a una y en momentos específicos y diferentes, generando la percepción de que se ha avanzado en la realización de la tarea.

La estrategia del “paso a paso” de automotivación favorece el seguimiento de instrucciones, lo cual minimiza la carga de la memoria de corto plazo y puede proveer una estrategia para el desarrollo de la memoria de trabajo.

Objetivo: Proveer una herramienta práctica de organización para los alumnos.

Materiales: hoja de papel con el diseño de dos columnas (una para anotar la acción a ejecutar y otra para anotar el momento o la hora en que debe realizarse), lápiz.

Duración: dos horas

Estructuración: grupal.

ACCIÓN A REALIZAR

FECHA Y HORA PARA REALIZARLA

Una vez se tenga claro la actividad o actividades que deben planearse, se procede a desglosar cada actividad por sub-tareas y sub-objetivos a cumplir en un momento determinado.

Ejemplo: si el alumno debe leer un texto y a partir de allí responder una serie de preguntas y elaborar un dibujo, qué debe hacer primero para la planeación?

- Poner el libro sobre la mesa: inmediatamente.
- Abrir la página del texto que debe leer: en un minuto.
- Leer el texto una vez: dentro de 5 minutos.
- Leer y comprender cada pregunta de la tarea: dentro de media hora.

- Volver a leer el texto, pensando una por una en cada una de las preguntas: dentro de 45 minutos.
- Responder cada una de las preguntas: cada vez que se vaya encontrando en el texto la respuesta.
- Releer las respuestas dadas: 10 minutos después de haber terminado de elaborarlas.
- Elegir la mejor y con base en ella hacer e dibujo correspondiente: al finalizar.

El paso a paso es una estrategia de planeación que tiene gran impacto en la automotivación del alumno, pues le facilita el manejo de su tiempo, y le permite tener una mayor perspectiva acerca de los requerimientos de cada paso de la tarea, aumentando su percepción de eficiencia y disminuyendo el efecto de aplazar, olvidar o confundir tareas y sus momentos de realización.

3. MODIFICACIÓN DE CONCEPTOS DE HABILIDAD.

Uno de los elementos que favorece el desarrollo de la automotivación está ligado al tipo de lenguaje que se utiliza para calificar el propio desempeño. En la medida en que se reconocen las fortalezas y debilidades propias, se mantiene en el centro de la atención los puntos críticos que hay que mejorar y así se establecen condiciones de motivación para mantener los aspectos positivos y modificar los que se valoran como negativos.

Sin embargo, en el lenguaje cotidiano, los niños y niñas utilizan una serie de calificativos para juzgar las propias habilidades y las de los compañeros que pueden llegar a ser hirientes o desvalorizantes, y pueden ejercer una presión “invisible” sobre la valoración que hacen de su habilidad global. Hay que mostrarles a los niños y niñas que el lenguaje, y en particular las palabras, tienen mucha importancia en nuestra vida, porque los seres humanos estamos preparados para creer firmemente en las palabras que decimos.

Así, si todo el tiempo estamos diciéndonos a nosotros mismos o a otras personas que son “torpes”, “brutas”, “lentas”, etc; tanto nosotros como las demás personas terminaremos por creernos de verdad “brutos, torpes o lentos” y así mismo nos comportaremos.

El vocabulario que usemos, de forma inconsciente pero persistente, moldea no sólo la actitud sino la motivación que se ejerce para la realización de las actividades, en función de la valoración que se hace de las situaciones y las personas implicadas en las situaciones.

Por esta razón, se propone un análisis acerca del vocabulario emocional y calificativo con el cual se juzgan las capacidades y potencial de uno mismo y de las personas que le rodean.

Objetivo: analizar los elementos lingüísticos que intervienen en la valoración de la competencia o capacidad personal y social.

Materiales: papel, lápiz, diccionario

Duración: dos horas

Estructuración: grupal

En los grupos cooperativos, se les pide a los alumnos que establezcan las palabras con las que en el lenguaje común, y las conversaciones informales, se valoran las capacidades propias y las de los compañeritos de clase. La actividad se establece de forma grupal para ayudar en el proceso de retroalimentación de cada alumno, pues en ocasiones el propio niño o niña no es tan consciente del vocabulario que emplea con mayor frecuencia, mientras que para los demás compañeros esto puede ser fácilmente identificable.

Una vez se haya elaborado el listado de calificativos que más frecuentemente se utilizan para valorar la competencia o capacidad propia y de los compañeros, se procede a darles significado (qué quieren decir estas palabras para cada alumno?, qué representan? Son palabras que estimulan o que hacen sentir mal?). Este significado “personal” se va a contrastar con el significado preciso que el diccionario presenta para la palabra seleccionada. Se analizan en grupo las diferencias que existen entre el significado que

atribuye el alumno a la palabra y lo que realmente significa; así como la implicación que tiene la utilización de estas palabras para valorar la capacidad o competencia de las personas. Finalmente y más importante aún, se debe discutir la relación que existe entre la motivación para realizar las actividades y tareas a partir del significado que tiene para el niño o niña, las palabras con que es calificado.

REFLEXIÓN CRÍTICA:

La motivación generada de manera interna y autónoma, para el desarrollo de las actividades depende principalmente de la percepción y la evaluación que cada quien haga de sí mismo, a partir de los juicios de los demás, que se convierten en espejos a través de los cuales nos proyectamos.

Reconocer las condiciones reales de habilidad y capacidad para la ejecución de nuestras actividades cotidianas se convierte en la mejor herramienta para potenciar esa automotivación.

RECOMENDACIONES

Como maestro o maestra, promueva de manera permanente en el alumno no sólo el reconocimiento de habilidades, capacidades y talentos, sino la reflexión acerca de lo que se quiere lograr y por qué se quiere lograr. Sólo la claridad acerca de en qué consiste la meta y por qué se quiere llegar allí, es lo que le proporcionará a los niños y niñas el impulso motivacional para recorrer todo el camino.

Para reflexionar con los alumnos sobre las situaciones de aula:

Una de las dificultades más grandes que pueden presentarse dentro del salón, y que afecta directamente la dinámica del trabajo de grupo y por tanto la disciplina, es que los alumnos no demuestren disposición y ánimo para desarrollar las actividades propuestas.

Maestros y alumnos debemos ser claros y precisos a la hora de plantear el desarrollo de las actividades y tareas a realizar. Esto implica que el maestro tenga claro el objetivo de la actividad; qué habilidad promueve, qué tipo de logro implica y cuáles son las condiciones mínimas de preparación que requieren los niños y niñas para su ejecución.

Y así mismo, pueda transmitir esta información al alumno.

Si el niño tiene clara la idea de qué es lo que debe hacer, cómo lo debe hacer y especialmente por qué lo debe hacer, podrá poner al servicio de la tarea todo su potencial y su esfuerzo, pues la meta para él será clara.

La buena planeación genera como consecuencia un alto nivel de expectativa y es éste elemento el que permite sortear las dificultades que puedan presentarse.

BLOQUE 4.

Tema: Empatía

Para tener en cuenta:

INDICADORES DE NIVEL ADECUADO EN LAS HABILIDADES DE EMPATÍA:

- El niño(a) reconoce las emociones y estados internos en los demás.
- Diferencia los niveles e intensidad de las emociones de los otros.
- Comprende los factores o causas de la conducta de otros.
- Reconoce que hay igualdad y reciprocidad entre su estatus como alumno y el de sus compañeros de clase, maestros y demás personas de su comunidad académica.

Actividades:

1. PREGUNTAR ANTES DE JUZGAR.

Una de las conductas que tanto los adultos como los niños hacemos más fácilmente es juzgar o criticar. Esta actitud se desarrolla desde la primera infancia y se va haciendo más frecuente a medida que crecemos. Sin embargo, si bien es muy fácil juzgar, es muy difícil juzgar de manera justa y objetiva, anteponiendo las razones y explicaciones reales, a las interpretaciones propias. Esto, en términos prácticos implica que somos muy buenos para juzgar a los demás, pero algo deficientes para investigar y comprender la verdad de los fenómenos que existen tras las reacciones de las personas. Esto implica que tenemos una fuerte tendencia a “crear” nuestras historias acerca de los demás, antes que indagar directamente con ellos las verdaderas razones de sus acciones. Esta tendencia se presenta con frecuencia en las situaciones dentro del aula. Y es lo que conocemos en el lenguaje popular como el “chisme”.

Si bien hay situaciones en las que no es prudente o posible preguntar y contrastar directamente con el otro, lo que a éste le está sucediendo para encontrar la verdad tras su conducta, por lo menos es posible hacerse cuestionamientos que nos ayuden a valorar más objetivamente las manifestaciones emocionales y de comportamiento que tienen los demás.

Objetivo: Promover rutinas de evaluación crítica y reflexiva para la comprensión social.

Materiales: papel y lápiz, láminas con situaciones de conflicto.

Duración: dos horas

Estructuración: grupal

En los grupos cooperativos, se van a analizar una serie de láminas donde se representa la imagen de un conflicto.

Instrucciones:

La labor de cada grupo cooperativo será la de identificar cuál es la interpretación más común que hacen los alumnos acerca de la conducta de las personas implicadas en la lámina.

A continuación, deberán elaborar una lista de preguntas que se le podrían hacer a las personas de las láminas para saber qué les está pasando, sin ser imprudentes o llegar a ser molestos.

En la socialización de las listas de preguntas, se establecerán en orden de mayor a menor claridad, las preguntas cuyas respuestas proporcionarían más información acerca de las causas que justificarían la reacción de las personas.

Este listado de preguntas se escribirá en el tablero para que los alumnos lo copien y lo pongan en práctica cada vez que se enfrenten a una situación problemática.

Se aplicará un sistema de Economía de fichas (sustracción de puntos) cuando la pregunta vaya acompañada de burla o maltrato.

2. LOS DIFERENTES ESTILOS DE PERSONALIDAD

Los seres humanos, debido a nuestras características sociales, buscamos identificarnos de manera permanente con las personas de nuestro entorno en las que reconozcamos aspectos comunes o semejantes a los nuestros. De esta forma, los niños y niñas se identifican con sus pares en función de su edad, su nivel de habilidad o su complementariedad.

Sin embargo, los alumnos no siempre son conscientes de la diversidad de estilos de conducta, de estilos de personalidad y de actitudes. Por ello, reconocer esa diversidad en un contexto con el que puedan identificarse, servirá para ampliar el repertorio de características que les sirven para desarrollar la empatía, entendida como capacidad de ponerse en el lugar del otro para comprender su motivación personal.

Para ello, se hará un proceso de reflexión a partir de una película cuyos protagonistas son niños sometidos a una serie de situaciones de interacción social complejas, en las que se despliegan diferentes tipos de actitudes y conductas, de acuerdo con el estilo de personalidad de cada individuo.

Objetivo: Propiciar la reflexión acerca de la diversidad, a través del análisis de una película.

Materiales: película “El señor de las moscas” (Lord of the Flies) de Harry Hook, del año 1990, tablero y marcador.

Duración: una sesión de 2 horas. En una parte de la sesión se observarán fragmentos de la película. En la otra parte de la sesión, se realizará el análisis respectivo.

Estructuración: grupal.

Instrucciones:

El grupo en pleno asistirá a la proyección de la película “El señor de las moscas”.
Previo al inicio de la película se les cuenta a modo de síntesis el nodo de la película:
“Se trata de un grupo de niños que son alumnos de una escuela militar y cuando van en un viaje en avión, tienen un accidente y caen al océano. Logran salvarse al llegar a una isla desierta. Dentro del grupo, hay distintos estilos de personalidad en los niños: algunos son activos y dominantes, otros son pasivos y sumisos, otros son muy nerviosos, otros muy aventureros, a algunos les gusta estar solos y a otros les gusta estar en grupo. Para poder sobrevivir, se organizan como un grupo, pero aparecen dos líderes. Uno es un alumno, que organiza al grupo basado en las normas de convivencia cooperativa y otro es un rebelde que le gusta dominar a sus compañeros manteniéndolos nerviosos y asustados. Para que logren convivir en armonía y se puedan entender los unos a los otros, deberán desarrollar su propia sociedad, lo cual tendrá poderosas consecuencias para todos. “

Se les pide a los alumnos que presten particular atención a los estilos de conducta, actitud y personalidad de cada niño en la película.

En un segundo momento de la sesión de trabajo, se realizarán en los grupos cooperativos discusiones centradas en los siguientes aspectos:

- ¿Qué tipos de niños había en el grupo?
- ¿Las conductas de los niños tenían alguna justificación?
- ¿Por qué los dos líderes se comportaban de esa manera?
- ¿Por qué el grupo se dividió en dos bandos?
- ¿En nuestro grupo se pueden identificar esas mismas actitudes?
- ¿Qué se puede hacer para convivir de mejor manera cuando entre todos tenemos tantas diferencias?

Tras la socialización, la maestra o maestro complementarán las conclusiones de los niños.

3. SEMEJANZAS Y DIFERENCIAS CON LOS IGUALES.

Esta actividad se refiere a la posibilidad de encontrar rasgos de identificación con las personas del entorno.

Generalmente los niños y niñas son muy hábiles para reconocer los puntos de semejanza y diferencia básica con los demás. La idea de esta actividad es llevarlos a reconocer que esas semejanzas y diferencias no se dan sólo en aspectos superficiales como la apariencia o la conducta, sino en el estilo de vida y valores sociales y personales.

El principio de empatía a trabajar con esta actividad, se centra en reconocer aspectos que permitan identificarse, incluso con sujetos que no comparten nuestras mismas características.

Objetivo: Reconocer los principios personales que se establecen para la socialización.

Materiales: papel y lápiz

Duración: 2 horas

Estructuración: Grupal

Instrucciones:

Se le entrega el material a cada uno de los alumnos. A continuación se les pide que encuentren cuáles son los aspectos comunes (de semejanza) y los aspectos de diferencia con las siguientes personas:

- El mejor amigo(a).
- Un hermano(a) (si no tiene hermanos, con un primo o prima o un miembro de su familia)
- Un compañero(a) de clase con quien nunca haya tenido una relación cercana.
- el vigilante de la institución.
- Un alumno con Dificultades de Aprendizaje

- Una profesora de primaria
- Un niño de preescolar.
- Un indigente.

Tras realizar esta elaboración, se socializan los resultados. La maestra o maestro deberán hacer énfasis en identificar los aspectos de semejanza y diferencia no superficiales, sino de valores personales, sociales y de estilo de vida.

REFLEXIÓN CRÍTICA: La empatía es un componente que todos reconocemos como común y necesario para las relaciones interpersonales. De hecho es la habilidad que mejor capacidad de reflexión genera en los niños y niñas. Sin embargo, no siempre sabemos desarrollar toda la gama de actitudes que implica, como la tolerancia, comprensión, participación, etc. A los seres humanos se nos facilita el reconocer de manera general los puntos de identificación con el otro, pero cuando se trata de que, de manera específica se pongan en juego los procesos de equilibrio respecto a los derechos propios y ajenos, sobrevienen las dificultades para ejecutar esa tarea de “ponernos en el lugar de los demás”.

RECOMENDACIONES

Fortalezca la idea en los alumnos de que ellos son gestores de paz y convivencia, gracias a sus habilidades de empatía. De esta forma ellos podrán identificarse con el rol de transformadores activos y multiplicadores de las habilidades que poseen, enfocadas a las relaciones sociales.

Para reflexionar con los alumnos sobre las situaciones de aula:

La empatía no necesariamente significa simpatía.

Los alumnos y el maestro(a) deben clarificar que la solidaridad, la comprensión de la realidad de los demás y asumir una postura justa respecto a las condiciones de las personas que lo rodean a uno, no significan tomar partido o hacer alianza con estas personas.

Es simplemente reconocer que las demás personas tienen las mismas condiciones, derechos y obligaciones que yo; y en esa medida también tienen una historia de vida, deseos, necesidades y actitudes que sustentan sus acciones.

Poder tomar estos aspectos en consideración implica reconocerlos como personas que están en las mismas condiciones que yo, sin que necesariamente tengamos que estar de acuerdo con lo que hacen o dicen.

Esta actitud "empática" es la única manera de asegurar la convivencia escolar, que está centrada en el concepto de tolerancia, tan necesario actualmente para poder sobrellevar las situaciones de discriminación y falta de respeto y responsabilidad social.

BLOQUE 5.

Tema: Habilidades Sociales

Para tener en cuenta:

INDICADORES DE NIVEL ADECUADO EN LAS HABILIDADES SOCIALES:

- El niño(a) es capaz de expresar de forma adecuada estados internos, intenciones, deseos y creencias propias.
- Expresa y comprende información transmitida a través de canales no verbales.
- Expresa y comprende información transmitida verbalmente.
- Es prudente y tiene tacto social, así como sentido de la oportunidad para expresar puntos de vista y opiniones.
- Se relaciona fácilmente con pares y adultos.

*Este es el componente que más debe reforzarse en los niños y niñas con Dificultades de Aprendizaje; por tal razón, y junto al componente de autoconocimiento, se le dedican un número mayor de sesiones.

Actividades:

1. ¿CÓMO ME EXPRESO?

No todos los alumnos tienen el mismo nivel de fluidez al hablar, dado que en algunos la introversión, timidez o inseguridad puede interferir con su capacidad para manifestar verbalmente sus ideas y pensamientos.

Uno de los problemas principales que presentan los niños y niñas, especialmente al hablar en público es que por el temor o vergüenza de someterse a la evaluación grupal, no encuentran las palabras precisas y claras para manifestar sus ideas,

haciendo que entre sonrisas, muletillas y frases entrecortadas asuman que los demás pueden “adivinar” lo que están pensando.

Esta actividad consiste en estructurar un monólogo de máximo 3 minutos para contar una experiencia, de forma que se pueda valorar la claridad, y coherencia al hablar.

Objetivos: Fomentar en los niños y niñas la capacidad de evaluación respetuosa y objetiva de las habilidades expresivas.

Materiales: ninguno

Duración: 2 horas

Estructuración: grupal

Instrucciones: Se le pide a cada alumno que piense en una experiencia positiva que haya tenido últimamente, puede ser de la escuela o de su hogar. Tiene 5 minutos para preparar lo que va a decir; pues tiene 3 minutos para contar al grupo la experiencia.

Luego de los 5 minutos de preparación deben salir voluntariamente al frente a contar su experiencia. Si bien el orden de salida es voluntario, todos los niños y niñas deberán participar de la experiencia.

Previo a la evaluación de la actividad se habrán trabajado elementos de respeto y responsabilidad en los alumnos, para que se sientan cómodos y libres de presión o burla al salir al frente.

La evaluación de la actividad consistirá en que el grupo de alumnos retroalimentará al alumno que vaya saliendo al frente, acerca de elementos como: el vocabulario utilizado, el tono de voz, la velocidad de explicación, la claridad y la coherencia de las ideas expresadas, para confirmar que la historia quedó clara para el grupo.

2. EVALUANDO MI OTRO YO.

Dado que las habilidades sociales, involucran componentes verbales y no verbales, para los niños y niñas es muy importante poder reconocer y controlar hasta cierto punto sus manifestaciones verbales (tono de voz, volumen, fluidez, pausas, claridad, entonación, etc.), pero también es muy importante reconocer las manifestaciones no verbales asociadas con el lenguaje corporal y la gestualidad, que muchas veces pasan desapercibidos para los alumnos.

Esta actividad va encaminada al reconocimiento de ambos componentes en cada individuo.

Objetivo: posibilitar el reconocimiento de los elementos verbales y no verbales de las conductas sociales de los niños.

Materiales: grabadora o video grabadora y equipo reproductor de video.

Espejo de pared

Duración: 2 horas

Estructuración: grupal.

Instrucciones:

Se les pide a los niños que en parejas, se hagan preguntas a la manera de una entrevista. Las preguntas las elaborarán previamente.

El entrevistado deberá responder las preguntas mirándose al espejo y será grabado por su entrevistador.

La grabación le permitirá posteriormente analizar elementos del lenguaje verbal tales como:

- Volumen de voz
- Entonación
- Timbre

- Fluidez
- Velocidad
- Claridad
- Contenido de las respuestas

La visualización frente al espejo le permitirá al entrevistado analizar elementos del lenguaje no verbal tales como:

- Atención personal
- Expresión facial
- Mirada
- Sonrisa
- Postura
- Orientación
- Distancia
- Gestos
- Apariencia personal

En caso de tener la video grabadora los dos componentes podrán analizarse con el video. El alumno que opere como entrevistador ayudará al entrevistado a hacer sus análisis y le brindará retroalimentación. Luego, intercambiarán los roles para que ambos niños pasen por la experiencia de analizarse.

3. CONTRADICCIONES GESTUALES:

Si bien en los niños y niñas en edad escolar existe una comprensión implícita de los procesos de comunicación, acerca de la relación entre el componente verbal y el no verbal de las habilidades expresivas y receptoras; a nivel consciente y voluntario no hay totalmente desarrollados procesos de regulación explícita de estos componentes. Es decir, que los niños y niñas pueden coordinar la parte verbal de la

comunicación (lo que dicen) y la parte no verbal de la comunicación (lo que actúan), pero sin saber específicamente cómo lo hacen.

Para demostrar esta relación funcional entre lo expresivo y receptivo del lenguaje, en cuanto a lo verbal y no verbal, se propone una actividad en los grupos cooperativos que contemple establecer estos componentes de forma separada y poder percibir su efecto en los compañeros.

Objetivo: analizar la relación entre el componente verbal y no verbal en la expresión de un mensaje.

Materiales: tarjetas con mensajes para expresar, y con instrucciones acerca de los gestos que deben acompañar ese mensaje.

Duración: 2 horas

Estructuración: grupal.

Instrucciones:

Para la realización de esta actividad se requiere que el grupo ya haya trabajado de manera exhaustiva las actividades del bloque 1 de autoconocimiento, en relación con el conocimiento de los tipos de emociones y sus significados.

A cada alumno se le asignará una tarjeta con el mensaje o idea que debe decir y el gesto con el cual lo debe acompañar.

La condición del ejercicio está dada en función de que el gesto solicitado sea contrario al tipo de mensaje elegido.

Se analizará en cada grupo cooperativo el efecto que tiene para los compañeros la contradicción entre el lenguaje verbal y no verbal y las habilidades expresivas de cada alumno.

Ejemplos:

MENSAJE	GESTO QUE LO DEBE ACOMPañAR
“Profesora, lo siento! Se me perdió el cuaderno donde tenía la tarea”	“aburrición”
“Me gané un carrito en la piñata de mi primo”	“dolor”
“Mi perrito se murió esta mañana”	“alegría”
“El lápiz que me prestaste se me cayó y se quebró”	“sorpresa”

4. CARRUSEL DE CONVERSACIONES:

El carrusel de conversaciones está pensado como una actividad para favorecer los procesos de relación de todos los miembros del grupo entre ellos y a la vez como un ejercicio de refuerzo de las habilidades sociales expresivas y receptoras, enfocadas en la interacción.

Por ello, desde el aspecto pragmático, se busca facilitar en primera instancia la cercanía afectiva y social entre los alumnos.

Esta actividad va enfocada al análisis y potenciación de estas habilidades, representadas en la capacidad para iniciar, mantener y terminar una conversación espontánea con personas conocidas.

Puede tener una variación y es que al carrusel se invite no sólo a los alumnos de un grupo, sino a los alumnos de otro grupo con quienes los niños y niñas hayan tenido poca o ninguna interacción. De este modo se fomentaría en ellos el trabajo en las habilidades para entablar conversaciones con pares, basadas en el componente de atención a la diversidad, la tolerancia y la diferencia. Este ejercicio no sólo fortalece las habilidades pragmáticas para iniciar, mantener y finalizar una conversación casual, sino que propicia el desarrollo de la tolerancia, flexibilidad y adaptabilidad,

al permitirle al niño(a) pensar en relacionarse con personas con las que no necesariamente se identifica, como son otros niños desconocidos.

Objetivo:

Analizar las habilidades sociales para iniciar, mantener y concluir una conversación breve.

Materiales: mesas y sillas. Formatos de evaluación para cada participante. Escarapelas con los nombres de los participantes.

Duración: 2 horas

Estructuración: grupal

Instrucciones:

El número de alumnos debe ser par.

El número total de alumnos no debe ser mayor a 40 individuos.

No importa si los alumnos se conocen o no previamente. Se les pide que se dividan en dos grupos (grupo A y grupo B). Los participantes del grupo A se mantendrán en sus sillas y sus mesas permanentemente. Los participantes del grupo B serán quienes roten de mesa en mesa, hasta que hayan hablado con todos los participantes del grupo A.

Cada uno de los participantes tendrá una hoja donde habrá un formato de evaluación en donde va a calificar las conversaciones que haya tenido con otros niños, de acuerdo con una serie de indicadores que aparecen dentro del formato.

Estos son:

- Nombre del niño(a) con el que habló
- Amabilidad
- Respeto
- Simpatía
- Fluidez (si habló mucho o poquito)
- Claridad para hablar

- Contacto gestual (si miró a los ojos, si le dio la mano, si se volteó para otro lado, o le dio la espalda al hablar, etc.)
- Si encontraron tema para hablar y si el tema fue interesante.
- si se despidieron de manera abrupta o si terminaron la conversación de forma amable.

Las calificaciones de los formatos se dan en forma cualitativa, con valores de SI y NO.

Las conversaciones tendrán una duración de 7 minutos. Llegado a este límite de tiempo, sonará una campana que indica que los alumnos del grupo B deben terminar la conversación y pasar a otra mesa.

Al finalizar, se hace una retroalimentación a los alumnos con los comentarios de sus parejas de conversación. Es necesario destacar tanto los aspectos positivos como los negativos. Esta retroalimentación puede ser tenida en cuenta para identificar las fortalezas y debilidades en las habilidades sociales de cada uno de los niños y niñas.

5. REVELÁNDOME A MÍ MISMO(A).

Una de las dificultades más grandes que presentan los alumnos (y más los alumnos con Dificultades de Aprendizaje) es darle a conocer a las demás personas sus sentimientos y/o pensamientos de manera clara. Muchas veces para contarle a los demás lo que nos pasa, empezamos nuestras verbalizaciones con lo que los demás nos hacen sentir. Esto no sólo dificulta la tarea, sino que se corre el riesgo de que la otra persona (nuestro interlocutor) se sienta ofendido y que comience una discusión más que una conversación.

Por esta razón es que se plantea la posibilidad de elaborar nuestros mensajes y verbalizaciones con el esquema de “cuando tú... (acción concreta), yo ...(sentí).”

Objetivos: Favorecer el desarrollo de una estrategia de verbalización de los estados internos, sentimientos y pensamientos de forma no agresiva y directa.

Materiales: lápiz y papel

Duración: 30 minutos

Estructuración: Primer momento: individual. Segundo momento: grupal

Instrucciones:

En el tablero se demuestra el esquema de acción/sentimiento, mostrándoles a los niños y niñas que este tipo de oraciones permiten comunicar adecuadamente un mensaje emocional, Esta estrategia se emplea como método para explorar la conexión entre acciones y sentimientos, en la cual una oración simple describe las emociones percibidas como resultado de la acción de otra persona, a la manera de “cuando tú (acción), yo sentí (emoción)”. Una afirmación de acción/sentimiento establece la relación de una acción de una persona y el resultado emocional que produjo en otra; así evita que se cargue el mensaje con reproches y justificaciones que logran poner a la defensiva a la otra persona y conducir a una discusión.

Luego se les pide que individualmente elaboren con las frases de acción/sentimiento, tres situaciones de disgusto o pelea que hayan tenido recientemente en la escuela o la casa.

Una vez cada alumno haya elaborado sus tres frases, las compartirán en el grupo y sacarán conclusiones respecto al efecto que generan en las personas que las escuchan.

6. CONOCIENDO MIS DERECHOS ASERTIVOS

Muchos de los temores que los seres humanos presentamos en el momento de expresar lo que pensamos o sentimos, están relacionados con la incertidumbre de cómo van a tomar las demás personas o cómo van a interpretar lo que manifestamos. Eso hace que en las relaciones sociales, muchas veces se prefiera pasar por cauteloso, tanto que puede llegarse al punto de inhibir nuestros deseos y no manifestar lo que queremos o deseamos.

Esto es muy frecuente en los niños, para quienes muchas veces, por el temor y la falta de seguridad en su derecho a opinar y decir lo que siente, prefiere guardar silencio y aislarse de las situaciones.

Por esta razón se propone el trabajo de conocimiento y reconocimiento de los derechos asertivos, como forma de garantizar la certeza de que se cuenta con el aval social para manifestar de manera adecuada todos y cada uno de los pensamiento y sentimientos.

Objetivos: reconocer los derechos asertivos, como estrategia para la toma de conciencia y confianza en la manifestación de sentimientos y pensamientos.

Materiales: hoja de derechos asertivos

Duración: 50 minutos

Estructuración: grupal

Instrucciones: a cada grupo cooperativo se le reparte la hoja con los derechos asertivos. La maestra comenzará leyendo cada uno y explicando al grupo en qué consiste.

Una vez comprendidos, a cada grupo cooperativo se le asignará el análisis de un derecho asertivo. Respecto a éste deberán analizar las ventajas y desventajas de ponerlo en práctica dentro del salón de clases y de la escuela. Posteriormente se socializarán las reflexiones de cada grupo cooperativo.

REFLEXIÓN CRÍTICA: Fomentar el desarrollo de las habilidades sociales en los niños y niñas es una tarea esencial en el campo de la educación; ya que de hecho, es uno de los componentes más básicos para el proceso de formación académico y personal.

Muchas de las dificultades de relación y de comprensión en lo académico y lo social, que se presentan en etapas más avanzadas del desarrollo de estos niños y niñas (en la adolescencia y la adultez) son el resultado de las carencias y dificultades básicas en esta área que se van presentando desde la primera infancia.

RECOMENDACIONES:

Programar actividades permanentes dentro de las áreas académicas que exijan la puesta en práctica de las habilidades sociales de los alumnos, no sólo a través de la presentación oral en público, sino a través del trabajo en equipo que requiera de interacción directa y personal.

Para reflexionar con los alumnos sobre las situaciones de aula:

Una parte importante de la vida en la escuela es la relación con otras personas. Esas otras personas están representadas en figuras de autoridad como maestros, coordinadores y rectores, pero también involucra el contacto con otros individuos con los que uno reconoce puntos comunes y con los que debe establecer interacción permanente; estas personas se convierten en el mayor apoyo y a la vez influencia para la construcción del perfil personal.

Poder llevar esa relación en términos de cordialidad, respeto y armonía exige que cada persona tenga muy buenas habilidades no sólo para comprender y saber llevar a las demás personas, sino también para que con sus propios recursos pueda manifestar quién es y qué quiere, a los demás.

Esto se reproduce en lo que se considera un intercambio. Este intercambio se debe entender como un puente, en el que justo a la mitad cada sujeto se encuentra con el otro y deben permitirse el camino libre.

Este intercambio está basado en el uso de la palabra, pero también en las verdades que nos cuenta el cuerpo. Lo que pensamos y sentimos se transmite a través de nuestras palabras y nuestros gestos y posturas.

VALORACIÓN DE LA UNIDAD “B” DE ACTIVIDADES DE REFLEXIÓN Y FORMACIÓN PARA NIÑOS Y NIÑAS

ÉNFASIS EN ACTIVIDADES PARA FORTALECER LOS COMPONENTES DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN NIÑOS Y NIÑAS CON DIFICULTADES DE APRENDIZAJE.

- Dado que el trabajo específico de los componentes de la Inteligencia Emocional con los alumnos, tiene como objetivo potenciar sus habilidades emocionales enfocadas al mejoramiento de la relación consigo mismos y con los demás, es pertinente que una parte de la evaluación sea realizada por los mismos alumnos.

Para ello, la misma modalidad de aprendizaje cooperativo puede ser de gran ayuda para favorecer su discusión y autoevaluación, de manera que los niños y niñas puedan pensar acerca de sus logros, avances y aspectos por mejorar.

- También es pertinente que las personas significativas de su entorno participen de la evaluación de sus progresos, por tanto el informe de padres y maestros a este respecto es importante. Y de igual forma los alumnos deben conocer estas devoluciones.

DESCRIPCIÓN Y CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES DE LA UNIDAD B

BLOQUE	COMPONENTE	NÚMERO DE SESIONES A EJECUTAR	FRECUENCIA SEMANAL	DURACIÓN EN MESES DE LA APLICACIÓN DE LA PROPUESTA
1	Autoconocimiento	9	1	2 MESES
2	Autocontrol	4	1	1 MES
3	Automotivación	3	1	1 MES
4	Empatía	4	1	1 MES
5	Habilidades Sociales	3	1	1 MES
			TOTAL	6 MESES

BIBLIOGRAFÍA DEL MÓDULO DE POTENCIACIÓN DE LOS COMPONENTES DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL.

Goleman, D. (1996) *La inteligencia emocional. Por qué es más importante que el cociente intelectual*. Javier Vergara Editor S.A. Argentina.

Goleman, D. (1997) *El punto ciego*. Barcelona: Plaza y Janés.

Greenberger, D., Padesky, C. (1995). *El control de tu estado de ánimo*. Buenos Aires: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.

Gresham, F.M., Reschly, D.J.. Social Skills Deficits and Low Peeracceptance of Mainstreamed Learning Disabled Children. *Learning Disability Quarterly*, Vol. 9. 1986. 169-177.

Mercer, C. D. (2000) *Dificultades de Aprendizaje*. Tomo 1 y 2. Barcelona: Ediciones CEAC.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. *Serie Lineamientos Curriculares*. Disponible en:

www.menweb.mineduacion.gov.co/lineamientos/etica/desarrollo.asp?id=2 - 30k - .
Consultado el 07 de mayo de 2008.

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

Pickar, D.B., Tori, C.D. The Learning Disabled Adolescent: Eriksonian Psychosocial Development, Self-concept and Delinquent Behavior. *Journal of Youth and Adolescence*. Volume 15, N° 5. 1986. Springer Netherlands.

Priestley, M. (1996). *Técnicas y estrategias del pensamiento crítico*. México: Editorial Trillás.

9.3 ANEXO C.

CONSENTIMIENTO INFORMADO



CONSENTIMIENTO PARA PARTICIPAR EN UN ESTUDIO DE INVESTIGACIÓN

“Características de las Dificultades de Aprendizaje en niños y niñas de 8 a 11 años de las Instituciones Educativas Oficiales de Medellín”

Investigadora principal: Luz Helena Uribe Pedroza
Coinvestigadores: Olga Elena Cuadros, Liliana María Echeverry, María Elena Vélez, Luz Ángela Gómez y David A. Pineda

1. INTRODUCCIÓN

A usted señor (a) _____ representante legal del niño
_____ le estamos invitando a participar en un estudio de
investigación de algunos profesores de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia en asocio con el Grupo Neuropsicología y Conducta de la Universidad de San Buenaventura.

En primer lugar, le recordamos que hace aproximadamente un año, su hijo participó en la primera fase de este proyecto de investigación; sin embargo, le queremos reiterar que la participación del niño en esta segunda fase también es absolutamente voluntaria. Es decir, que si usted lo desea, puede negarse a participar o retirarse del estudio en cualquier momento sin tener que dar explicaciones.
En segundo lugar, algunas personas tienen creencias personales, ideológicas y religiosas que pueden estar en contra de los procedimientos que se desarrollan dentro de las investigaciones de corte educativo y psicológico, como contestar preguntas sobre la conducta privada, hablar de sus emociones, aceptar un diagnóstico clínico o psicológico, etc. Si usted tiene creencias de este tipo, de firmar cualquier acuerdo sobre su participación en la investigación, por favor hágaselo saber a alguno de los investigadores de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia que desarrollan este proyecto con el aval del grupo de investigación Neuropsicología y Conducta de la Universidad de San Buenaventura.

2. INFORMACIÓN SOBRE EL ESTUDIO DE INVESTIGACIÓN

A continuación haremos una descripción detallada del estudio de investigación. Antes de tomar cualquier decisión de participación, por favor tómese todo el tiempo que necesite para preguntar, aclarar y/o discutir todos los aspectos relacionados con este estudio y sus posibles dudas con cualquiera de los investigadores, con sus amigos, familiares u otros profesionales en quienes usted confíe.

2.1. PROPÓSITO

El propósito del estudio en esta segunda fase es analizar las características cognitivas, comportamentales y emocionales asociadas al rendimiento académico de los niños y niñas entre 8 y 11 años de las instituciones educativas del sector público de la ciudad de Medellín. Además de conocer más profundamente el rendimiento académico de su hijo, para poder cumplir con este objetivo utilizaremos diferentes instrumentos que nos permitirán tener una visión más clara de las características cognitivas,

comportamentales y emocionales asociadas a su desempeño escolar y a las posibles necesidades educativas que pueda presentar. De forma similar, se aplicarán otros instrumentos a los padres y los maestros; de manera que podamos tener información sobre su historia escolar y de desarrollo, así como sobre sus percepciones con relación al proceso educativo que sigue el niño. Usted, su pareja, los maestros y su hijo no tienen la obligación de responder algo que no deseen, pero queremos transmitirles la seguridad de que todas sus respuestas serán tratadas de manera absolutamente confidencial. Es decir, ninguna persona por fuera del grupo de investigadores se enterará de lo que usted ha contestado.

Si en el transcurso del estudio encontramos un hallazgo que sea muy importante para el proceso educativo o la salud de su hijo, nosotros se lo haremos saber de forma oportuna.

2.2. PROCEDIMIENTO

Dado que su hijo ha sido elegido para participar en esta segunda fase del estudio, se realizará una programación con la institución educativa, en la cual se encuentra matriculado, para realizar una evaluación psicoeducativa y cognitiva, así como una valoración comportamental y emocional. Para ello, también debemos contar con su colaboración y la del maestro(a); dado que además de la realización de una pequeña entrevista para conocer más profundamente su historia de desarrollo y el proceso educativo seguido por su hijo hasta el momento, les solicitaremos diligenciar un cuestionario que dará cuenta de los aspectos comportamentales y emocionales asociados a este proceso. La evaluación psicoeducativa, cognitiva, comportamental y emocional del niño consistirá en la administración de una serie de pruebas que recrean actividades mentales y propias del contexto educativo, así como situaciones cotidianas, que, a su vez, nos permitirán observar las habilidades del niño, su desarrollo cognitivo, su actitud frente al proceso educativo y sus necesidades educativas (en caso de ser necesario). Esta evaluación puede durar cinco (5) sesiones de aproximadamente 45 minutos cada una.

Una vez realizado todo el proceso de evaluación, le haremos llegar un informe con los resultados y recomendaciones. Además, les invitaremos a la realización de un taller en el que les proporcionaremos información sobre estrategias que pueden ser empleadas en el ambiente familiar y, en caso de ser necesario, junto con el maestro(a) diseñaremos un plan de acción para orientar el proceso educativo del niño y realizar las adaptaciones curriculares y las adecuaciones ambientales necesarias. Si Usted lo desea, podrá contar con información permanente con respecto al desarrollo del proceso de investigación.

Si su hijo está tomando alguna medicación, lo puede seguir haciendo mientras se somete a la evaluación. Sin embargo, sería conveniente que nos informara sobre las medicinas y las dosis que recibe.

2.3. INCONVENIENTES, MALESTARES Y RIESGOS

El diligenciamiento de los cuestionarios y la administración de las pruebas que comprenden el proceso de evaluación no representan ningún riesgo para el niño, los padres o los maestros. El único inconveniente son las preguntas sobre conductas privadas, que pudieran causar molestia o vergüenza. Garantizamos su derecho a la intimidad y la de su hijo, manejando esta información a un nivel confidencial absoluto. Esta información será personal y no será divulgada a personas ajenas al grupo de investigación. No se publicarán ni se divulgarán, a través de ningún medio, los nombres de las instituciones educativas o los participantes en el estudio.

2.4. BENEFICIOS

Debe quedar claro que no habrá ningún beneficio económico para el grupo de investigación o los participantes en este estudio. Este proyecto busca beneficiar no sólo el proceso de escolarización de cada uno de los niños y niñas que participen en él, sino que además se plantea como una contribución para el mejoramiento de la calidad de la educación en la ciudad de Medellín.

2.5. RESERVA DE LA INFORMACIÓN Y SECRETO

La información personal que usted dará a nuestros investigadores en el curso de este estudio permanecerá en secreto y no será proporcionada a ninguna persona diferente a usted bajo ninguna circunstancia. A los cuestionarios se les asignará un código de tal forma que el personal técnico, diferente a los docentes investigadores, no conocerá su identidad. Sólo algunos investigadores (estrictamente los profesores responsables del estudio) tendrá acceso al código y a su identidad verdadera para poder localizarle en caso de que las evaluaciones detecten alguna enfermedad mental en su hijo, que deba tratarse rápidamente. El equipo general de la investigación y el personal de apoyo sólo tendrá acceso a los códigos pero no a su identidad. Los entrevistadores que evalúen a su hijo y que no pertenezcan al staff de investigadores tendrán acceso a su identidad en el momento en que se le esté realizando la evaluación, pero no conocerán el código de los resultados, por razones de seriedad del diseño de la investigación y para que usted pueda tener la certeza de que su identidad y sus datos personales no serán revelados.

3. INFORMACIÓN COMPLEMENTARIA

Hay varios puntos generales que queremos mencionar para ayudarle a comprender algunos temas que indirectamente se relacionan con su participación en este estudio de investigación:

Derecho a retirarse del estudio de investigación

Usted puede retirarse del estudio en cualquier momento. Sin embargo, los datos obtenidos hasta ese momento seguirán formando parte del estudio a menos que usted solicite expresamente que su identificación y su información sea borrada de nuestra base de datos. Al retirar su participación, usted deberá informar al grupo investigador si desea que sus respuestas sean eliminadas y los cuestionarios que se llenaron acerca de su hijo serán incinerados.

Información médica no prevista

Como mencionamos previamente, durante el desarrollo de esta investigación es posible (aunque no deseable) que se obtenga información no prevista acerca de la salud mental de su hijo. Si esta información se considera importante para el cuidado de la salud de su hijo, nosotros le recomendaremos el especialista adecuado. No obstante, en ese caso nuestra investigación no podría cubrir los costos de dicha atención. Si nosotros podemos ofrecerle información relevante acerca de la enfermedad encontrada, se la daremos personalmente. Si usted obtiene información por parte de otros médicos o psicólogos de alguna enfermedad importante que no conocía antes de vincularse a este estudio, por favor contáctenos para incluirla en su historia clínica y del desarrollo, pues podría ser importante para nuestro estudio.

Solicitudes de la historia clínica y del desarrollo

Si en el curso de la investigación su hijo se inscribe o ya está inscrito en alguna compañía de seguros médicos o en alguna EPS, es posible que eventualmente alguna de estas compañías soliciten al grupo de investigación el envío de la historia recogida en este estudio. En ese caso, los profesores de la Universidad de Antioquia que desarrollan este proyecto de investigación con el aval del Grupo de Neuropsicología y Conducta de la Universidad de San Buenaventura, le solicitarán una copia de la autorización firmada por usted a la compañía de seguros de salud o a la EPS para poder hacer entrega de dicha información. Sólo con su consentimiento escrito se dará información a compañías de seguros y EPS. Usted tiene que saber antes de dar esta autorización, que es posible que la información consignada en la historia clínica y de desarrollo pueda perjudicar o favorecer las condiciones de afiliación a la compañía de seguros o a la EPS.

Relaciones familiares

En el curso de este estudio es posible que nosotros conozcamos información acerca de las relaciones de los miembros de la familia. Es posible que se obtenga información secreta para los padres o para los hijos, por ejemplo, una adopción no revelada, o una relación parental mantenida en secreto, o conductas que el niño o niña pueda sentir vergonzosas si son conocidas por los padres o los maestros (por ejemplo, el uso clandestino de sustancia psicoactivas, etc.). Nosotros no tenemos programado revelar o confrontar este tipo de secretos. Además, en caso de ser necesario, tampoco la daremos a otros médicos la remisión de su historia clínica y de desarrollo. Sin embargo, hay excepciones extraordinarias en donde las decisiones

médicas acerca de la salud mental de su hijo dependerán de esta información. En ese caso, nosotros le daremos esa información de la manera más reservada a los médicos encargados de su tratamiento.

Al estar de acuerdo con la participación en esta investigación, usted no está cediendo ningún derecho acerca del acceso o conocimiento que usted tiene de la historia clínica y de desarrollo de su hijo. Para ampliar información acerca de sus derechos por favor contactarse con la Dra. Luz Helena Uribe Pedroza, docente e investigadora de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

4. CONSENTIMIENTO INFORMADO

Después de haber leído comprensivamente toda la información contenida en este documento en relación con el estudio “**Características de las Dificultades de Aprendizaje en niños y niñas de 8 a 11 años de las Instituciones Educativas Oficiales de Medellín**” y de haber recibido del Doctor(a) _____ explicaciones verbales sobre ella y satisfactorias respuestas a mis inquietudes, habiendo dispuesto del tiempo suficiente para reflexionar sobre las implicaciones de mi decisión libre, consciente y voluntariamente, manifiesto que he resuelto autorizar la participación de _____ de quien soy el representante legal o tutor, dada su imposibilidad para firmar este documento con completa autonomía por ser menor de edad.

Además, expresamente autorizo al equipo de investigación para utilizar la información codificada en otras futuras investigaciones.

En constancia, firmo este documento de Consentimiento Informado, en presencia del investigador _____ y un testigo (maestro, maestra del niño o coordinador de la Institución Educativa), en la ciudad de Medellín el día _____ del mes de _____ del año _____.

Nombre, firma y documento de identidad del Padre, Madre o Representante legal:

Nombre _____ Firma: _____
C.C.

Nombre, firma y documento de identidad del Investigador

Nombre _____ Firma: _____
C.C.

Nombre, firma y documento de identidad del Testigo

Nombre _____ Firma: _____
C.C.

5. CONSENTIMIENTO DEL NIÑO

Entiendo que existen trastornos del aprendizaje en algunos niños y niñas, que les impiden obtener un rendimiento académico normal en relación con los niños y niñas de su misma edad, y que el Grupo de Neuropsicología y Conducta están investigando sobre este problema para entenderlo y manejarlo mejor. Se me ha explicado, que si yo participo en este estudio mis padres y mis maestros responderán algunas preguntas sobre mí y es posible que yo también sea llamado para que responda algunas preguntas o para algunas entrevistas con un psicólogo o neuropsicólogo. Entiendo que el ser llamado a estas entrevistas no significa que yo tenga trastornos del aprendizaje y que mi participación es una colaboración para el estudio que puede beneficiar el rendimiento escolar de los niños y niñas que tienen trastornos del aprendizaje y a mí mismo en el caso de que yo tuviera o no ese problema.

He recibido explicaciones sobre este proyecto de investigación en términos sencillos que yo he podido comprender y he tenido la oportunidad de hacer preguntas. Estoy de acuerdo en participar en este estudio con el consentimiento de mis padres o representante legal y con la condición de que en cualquier momento tengo la libertad de retirarme de la investigación y que mi nombre o identificación no aparecerá en publicaciones que se hagan de estos estudios.

Firma del Niño

7. ANEXO

Estudios Futuros

Nuestros planes de investigación aparecen resumidos en el formato de consentimiento. Los resultados de nuestra investigación serán grabados con un código numérico y estos no serán colocados en su historia clínica y de desarrollo. Los resultados serán publicados en revistas de literatura científica garantizando que la identificación de los participantes no aparecerá en estas publicaciones.

Es posible que en el futuro su historia clínica y de desarrollo, así como las respuestas a las pruebas y cuestionarios sean utilizadas para otras investigaciones cuyos objetivos y propósitos no aparecen especificados en el formato de consentimiento que Usted firmará. Si esto llega a suceder, toda su información será entregada de manera codificada para garantizar que no se revelará el nombre del niño(a) o de ninguno de los informantes. De igual manera, si otros grupos de investigadores solicitan información para hacer estudios cooperativos, la información se enviará sólo con el código. Es decir, su identificación no saldrá fuera de la base de datos codificada de nuestro grupo de investigación.

Yo estoy de acuerdo en autorizar que tanto la información de la historia clínica y de desarrollo, como la de las pruebas y cuestionarios, de mi representado legal pueda ser utilizada en otras investigaciones en el futuro.

Nombre, firma y documento de identidad del Padre, Madre o Representante legal:

Nombre _____ Firma: _____

9.4 ANEXO D.

Cuadro 18. Escala Niños - EDIEN según dificultad de aprendizaje, sexo y edad

		Dificultad de Aprendizaje				Sexo				Edad			
		Si tiene DA		No tiene DA		Masculino		Femenino		≤9 Años		≤10 Años	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1. Cuando me enojo me calmo rápidamente	Si	8	33.3	7	29.2	10	34.5	5	26.3	5	23.8	10	37.0
	A veces	13	54.2	7	29.2	12	41.4	8	42.1	13	61.9	7	25.9
	No	3	12.5	10	41.7	7	24.1	6	31.6	3	14.3	10	37.0
2. Aunque no sea capaz de hacer ciertas tareas, me doy ánimo para hacerlas	Si	15	62.5	20	83.3	19	65.5	16	84.2	15	71.4	20	74.1
	A veces	8	33.3	4	16.7	9	31.0	3	15.8	5	23.8	7	25.9
	No	1	4.2			1	3.4			1	4.8		
3. Aunque haya tareas o actividades que no hago muy bien, sé que puedo mejorar	Si	23	95.8	19	79.2	25	86.2	17	89.5	19	90.5	23	85.2
	A veces	1	4.2	3	12.5	3	10.3	1	5.3	2	9.5	2	7.4
	No			2	8.3	1	3.4	1	5.3			2	7.4
4. Aunque me sienta triste o aburrido(a), juego y realizo actividades que me gustan	Si	13	54.2	13	54.2	13	44.8	13	68.4	10	47.6	16	59.3
	A veces	5	20.8	9	37.5	9	31.0	5	26.3	7	33.3	7	25.9
	No	6	25.0	2	8.3	7	24.1	1	5.3	4	19.0	4	14.8
5*. Hay cosas que quiero tener o lograr y sé cómo conseguirlas	Si	4	16.7	4	16.7	6	20.7	2	10.5	3	14.3	5	18.5
	A veces	9	37.5	9	37.5	12	41.4	6	31.6	10	47.6	8	29.6
	No	11	45.8	11	45.8	11	37.9	11	57.9	8	38.1	14	51.9
6*. Para ganar y ser el mejor, no hay que lastimar y hacer sentir mal a los demás	Si	20	83.3	20	83.3	26	89.7	14	73.7	19	90.5	21	77.8
	A veces	4	16.7	1	4.2	3	10.3	2	10.5	1	4.8	4	14.8
	No			3	12.5			3	15.8	1	4.8	2	7.4
7. Cuando estoy feliz, me siento con ganas de moverme	Si	16	66.7	15	62.5	19	65.5	12	63.2	15	71.4	16	59.3
	A veces	7	29.2	7	29.2	9	31.0	5	26.3	5	23.8	9	33.3
	No	1	4.2	2	8.3	1	3.4	2	10.5	1	4.8	2	7.4
8*. Cuando las personas me dicen una cosa, yo entiendo bien lo que me quieren decir	Si	7	29.2	8	33.3	12	41.4	3	15.8	6	28.6	9	33.3
	A veces	11	45.8	11	45.8	13	44.8	9	47.4	12	57.1	10	37.0
	No	6	25.0	5	20.8	4	13.8	7	36.8	3	14.3	8	29.6
9*. Cuando me da rabia no hago cosas de las que después me pueda arrepentir	Si	8	33.3	1	4.2	5	17.2	4	21.1	4	19.0	5	18.5
	A veces	4	16.7	5	20.8	7	24.1	2	10.5	4	19.0	5	18.5
	No	12	50.0	18	75.0	17	58.6	13	68.4	13	61.9	17	63.0
10*. Cuando me dicen algo que no me gusta, no respondo con violencia	Si	18	75.0	11	45.8	17	58.6	12	63.2	14	66.7	15	55.6
	A veces	5	20.8	7	29.2	10	34.5	2	10.5	5	23.8	7	25.9

		Dificultad de Aprendizaje				Sexo				Edad			
		Si tiene DA		No tiene DA		Masculino		Femenino		≤9 Años		≤10 Años	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
	No	1	4.2	6	25.0	2	6.9	5	26.3	2	9.5	5	18.5
11*. Cuando una actividad es difícil, me esfuerzo por hacerla	Si	6	25.0	8	33.3	10	34.5	4	21.1	8	38.1	6	22.2
	A veces	8	33.3	11	45.8	12	41.4	7	36.8	6	28.6	13	48.1
	No	10	41.7	5	20.8	7	24.1	8	42.1	7	33.3	8	29.6
12. Las cosas que hago para resolver mis problemas dependen de cómo me sienta	Si	21	87.5	11	45.8	18	62.1	14	73.7	13	61.9	19	70.4
	A veces	2	8.3	11	45.8	8	27.6	5	26.3	7	33.3	6	22.2
	No	1	4.2	2	8.3	3	10.3			1	4.8	2	7.4
13. En la cara se me nota lo que siento, sin tener que decirlo con palabras	Si	13	54.2	11	45.8	14	48.3	10	52.6	9	42.9	15	55.6
	A veces	6	25.0	5	20.8	5	17.2	6	31.6	3	14.3	8	29.6
	No	5	20.8	8	33.3	10	34.5	3	15.8	9	42.9	4	14.8
14. Hay diferencia entre estar aburrido y estar triste	Si	18	75.0	14	58.3	20	69.0	12	63.2	14	66.7	18	66.7
	A veces	4	16.7	3	12.5	4	13.8	3	15.8	2	9.5	5	18.5
	No	2	8.3	7	29.2	5	17.2	4	21.1	5	23.8	4	14.8
15. Me gusta hablar por igual con los niños o niñas de mi edad y con las personas adultas	Si	14	58.3	12	50.0	18	62.1	8	42.1	17	81.0	9	33.3
	A veces	9	37.5	7	29.2	8	27.6	8	42.1	3	14.3	13	48.1
	No	1	4.2	5	20.8	3	10.3	3	15.8	1	4.8	5	18.5
16*. Cuando mi mamá quiere que me quede juicioso(a), yo me porto bien	Si	17	70.8	17	70.8	19	65.5	15	78.9	14	66.7	20	74.1
	A veces	6	25.0	7	29.2	10	34.5	3	15.8	7	33.3	6	22.2
	No	1	4.2					1	5.3			1	3.7
17. Pienso en lo que me gustaría ser cuando esté grande	Si	22	91.7	21	87.5	26	89.7	17	89.5	18	85.7	25	92.6
	A veces	2	8.3	3	12.5	3	10.3	2	10.5	3	14.3	2	7.4
18. La gente me entiende fácilmente lo que le digo	Si	7	29.2	10	41.7	10	34.5	7	36.8	10	47.6	7	25.9
	A veces	12	50.0	12	50.0	15	51.7	9	47.4	9	42.9	15	55.6
	No	5	20.8	2	8.3	4	13.8	3	15.8	2	9.5	5	18.5
19*. Todas las personas reaccionan diferente cuando tienen sentimientos como la rabia, la alegría o la tristeza	Si	11	45.8	12	50.0	17	58.6	6	31.6	9	42.9	14	51.9
	A veces	9	37.5	8	33.3	8	27.6	9	47.4	7	33.3	10	37.0
	No	4	16.7	4	16.7	4	13.8	4	21.1	5	23.8	3	11.1
20*. Si tengo un problema prefiero pensar en cómo me siento en vez de jugar	Si	9	37.5	8	33.3	9	31.0	8	42.1	7	33.3	10	37.0
	A veces	8	33.3	7	29.2	10	34.5	5	26.3	5	23.8	10	37.0
	No	7	29.2	9	37.5	10	34.5	6	31.6	9	42.9	7	25.9
21. Le digo cosas bonitas o piropos a otras personas	Si	13	54.2	14	58.3	17	58.6	10	52.6	13	61.9	14	51.9
	A veces	7	29.2	7	29.2	7	24.1	7	36.8	6	28.6	8	29.6
	No	4	16.7	3	12.5	5	17.2	2	10.5	2	9.5	5	18.5
22. Los niños que se portan mal, tienen	Si	11	45.8	6	25.0	9	31.0	8	42.1	7	33.3	10	37.0

		Dificultad de Aprendizaje				Sexo				Edad			
		Si tiene DA		No tiene DA		Masculino		Femenino		≤9 Años		≤10 Años	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
motivos para hacerlo	A veces	4	16.7	10	41.7	8	27.6	6	31.6	5	23.8	9	33.3
	No	9	37.5	8	33.3	12	41.4	5	26.3	9	42.9	8	29.6
23*. Hay personas o situaciones que no me gustan, y sé por qué razón	Si	4	16.7	3	12.5	2	6.9	5	26.3	3	14.3	4	14.8
	A veces	6	25.0	9	37.5	12	41.4	3	15.8	7	33.3	8	29.6
	No	14	58.3	12	50.0	15	51.7	11	57.9	11	52.4	15	55.6
24. Me doy cuenta cuando me estoy poniendo triste o aburrido(a)	Si	20	83.3	20	83.3	24	82.8	16	84.2	16	76.2	24	88.9
	A veces	4	16.7	4	16.7	5	17.2	3	15.8	5	23.8	3	11.1
25*. Para demostrar lo que uno siente, se pueden usar las palabras y los gestos	Si	8	33.3	10	41.7	12	41.4	6	31.6	9	42.9	9	33.3
	A veces	7	29.2	6	25.0	8	27.6	5	26.3	5	23.8	8	29.6
	No	9	37.5	8	33.3	9	31.0	8	42.1	7	33.3	10	37.0
26*. Es fácil contarle lo que me pasa, a otras personas	Si	3	12.5	4	16.7	2	6.9	5	26.3	3	14.3	4	14.8
	A veces	7	29.2	8	33.3	13	44.8	2	10.5	6	28.6	9	33.3
	No	14	58.3	12	50.0	14	48.3	12	63.2	12	57.1	14	51.9
27*. Me gusta cuando hablo yo y también escuchar a los otros	Si	12	50.0	9	37.5	13	44.8	8	42.1	7	33.3	14	51.9
	A veces	4	16.7	3	12.5	3	10.3	4	21.1	4	19.0	3	11.1
	No	8	33.3	12	50.0	13	44.8	7	36.8	10	47.6	10	37.0
28*. Me siento tranquilo al hablar con los adultos como mis papás y maestros	Si	8	33.3	10	41.7	12	41.4	6	31.6	10	47.6	8	29.6
	A veces	7	29.2	9	37.5	10	34.5	6	31.6	8	38.1	8	29.6
	No	9	37.5	5	20.8	7	24.1	7	36.8	3	14.3	11	40.7
29. Sé portarme bien en las diferentes situaciones	Si	21	87.5	12	50.0	21	72.4	12	63.2	13	61.9	20	74.1
	A veces	3	12.5	7	29.2	5	17.2	5	26.3	6	28.6	4	14.8
	No			5	20.8	3	10.3	2	10.5	2	9.5	3	11.1
30*. Mis pensamientos son diferentes a mis sentimientos	Si	7	29.2	16	66.7	20	69.0	3	15.8	9	42.9	14	51.9
	A veces	6	25.0	3	12.5	3	10.3	6	31.6	6	28.6	3	11.1
	No	11	45.8	5	20.8	6	20.7	10	52.6	6	28.6	10	37.0
31. Soy capaz de demostrar mis sentimientos delante de la gente	Si	6	25.0	8	33.3	8	27.6	6	31.6	4	19.0	10	37.0
	A veces	10	41.7	5	20.8	10	34.5	5	26.3	7	33.3	8	29.6
	No	8	33.3	11	45.8	11	37.9	8	42.1	10	47.6	9	33.3
32. Me gusta prestar mis cosas cuando otro las necesita	Si	19	79.2	13	54.2	19	65.5	13	68.4	16	76.2	16	59.3
	A veces	4	16.7	9	37.5	8	27.6	5	26.3	4	19.0	9	33.3
	No	1	4.2	2	8.3	2	6.9	1	5.3	1	4.8	2	7.4
33*. Cuando una tarea no me queda bien hecha, sigo intentando hasta hacerla	Si	15	62.5	11	45.8	16	55.2	10	52.6	11	52.4	15	55.6
	A veces	6	25.0	5	20.8	8	27.6	3	15.8	5	23.8	6	22.2

		Dificultad de Aprendizaje				Sexo				Edad			
		Si tiene DA		No tiene DA		Masculino		Femenino		≤9 Años		≤10 Años	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
	No	3	12.5	8	33.3	5	17.2	6	31.6	5	23.8	6	22.2
34*. Si me molestan, respondo de manera adecuada	Si	6	25.0	10	41.7	10	34.5	6	31.6	4	19.0	12	44.4
	A veces	10	41.7	6	25.0	9	31.0	7	36.8	9	42.9	7	25.9
	No	8	33.3	8	33.3	10	34.5	6	31.6	8	38.1	8	29.6
35*. Tengo sensaciones en el cuerpo como vacío en el estómago, temblor o sudor en las manos y sé por qué me dan	Si	5	20.8	7	29.2	9	31.0	3	15.8	4	19.0	8	29.6
	A veces	6	25.0	9	37.5	8	27.6	7	36.8	8	38.1	7	25.9
	No	13	54.2	8	33.3	12	41.4	9	47.4	9	42.9	12	44.4
36*. Cuando las cosas me salen mal, soy capaz de darme ánimo para terminar	Si	5	20.8	2	8.3	5	17.2	2	10.5	2	9.5	5	18.5
	A veces	9	37.5	7	29.2	10	34.5	6	31.6	6	28.6	10	37.0
	No	10	41.7	15	62.5	14	48.3	11	57.9	13	61.9	12	44.4
37. Soy capaz de parar, si sé que estoy haciendo algo malo o que no debo	Si	18	75.0	15	62.5	20	69.0	13	68.4	14	66.7	19	70.4
	A veces	6	25.0	6	25.0	7	24.1	5	26.3	6	28.6	6	22.2
	No			3	12.5	2	6.9	1	5.3	1	4.8	2	7.4
38. Tengo claros mis pensamientos y mis sentimientos	Si	14	58.3	15	62.5	19	65.5	10	52.6	10	47.6	19	70.4
	A veces	9	37.5	3	12.5	7	24.1	5	26.3	6	28.6	6	22.2
	No	1	4.2	6	25.0	3	10.3	4	21.1	5	23.8	2	7.4
39. Cuando tengo que decirle algo malo a otra persona, busco el mejor momento para que no se sienta muy mal	Si	18	75.0	12	50.0	15	51.7	15	78.9	12	57.1	18	66.7
	A veces	5	20.8	5	20.8	7	24.1	3	15.8	3	14.3	7	25.9
	No	1	4.2	7	29.2	7	24.1	1	5.3	6	28.6	2	7.4
40*. Para poder llevarme bien con alguien, las personas pueden pensar diferente a mi	Si	18	75.0	15	62.5	20	69.0	13	68.4	14	66.7	19	70.4
	A veces	5	20.8	5	20.8	8	27.6	2	10.5	4	19.0	6	22.2
	No	1	4.2	4	16.7	1	3.4	4	21.1	3	14.3	2	7.4
41*. No siempre tengo la razón, los otros pueden pensar diferente a mi	Si	15	62.5	15	62.5	16	55.2	14	73.7	12	57.1	18	66.7
	A veces	9	37.5	6	25.0	11	37.9	4	21.1	8	38.1	7	25.9
	No			3	12.5	2	6.9	1	5.3	1	4.8	2	7.4
42. Me doy cuenta cuando la gente está triste o aburrida	Si	19	79.2	12	50.0	16	55.2	15	78.9	13	61.9	18	66.7
	A veces	3	12.5	10	41.7	9	31.0	4	21.1	7	33.3	6	22.2
	No	2	8.3	2	8.3	4	13.8			1	4.8	3	11.1

Cuadro 19. Escala Maestros - EDIEN según dificultad de aprendizaje, sexo y edad

		Dificultad de Aprendizaje				Sexo				Edad			
		Si tiene DA		No tiene DA		Masculino		Femenino		≤9 Años		≤10 Años	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1*. El niño(a) se da cuenta que un compañero tiene una necesidad y le presta ayuda	Si	13	54.2	18	75.0	19	65.5	12	63.2	13	61.9	18	66.7
	A veces	5	20.8	5	20.8	8	27.6	2	10.5	4	19.0	6	22.2
	No	6	25.0	1	4.2	2	6.9	5	26.3	4	19.0	3	11.1
2. El niño(a) se esfuerza para terminar las tareas, aunque sean difíciles	Si	13	54.2	22	91.7	25	86.2	10	52.6	16	76.2	19	70.4
	A veces	5	20.8	2	8.3	2	6.9	5	26.3	3	14.3	4	14.8
	No	6	25.0			2	6.9	4	21.1	2	9.5	4	14.8
3. Cuando al niño(a) lo(a) molestan otras personas, se defiende pero sin tener que golpear ni insultar	Si	11	45.8	19	79.2	20	69.0	10	52.6	12	57.1	18	66.7
	A veces	2	8.3	4	16.7	3	10.3	3	15.8	4	19.0	2	7.4
	No	11	45.8	1	4.2	6	20.7	6	31.6	5	23.8	7	25.9
4*. Cuando el niño(a) está triste, enojado(a) o aburrido(a), es capaz de realizar sus actividades	Si	4	16.7	18	75.0	14	48.3	8	42.1	8	38.1	14	51.9
	A veces	3	12.5	5	20.8	6	20.7	2	10.5	5	23.8	3	11.1
	No	17	70.8	1	4.2	9	31.0	9	47.4	8	38.1	10	37.0
5. Cuando el niño(a) está enojado(a) se calma rápidamente	Si	13	54.2	22	91.7	25	86.2	10	52.6	13	61.9	22	81.5
	A veces	4	16.7	2	8.3	2	6.9	4	21.1	4	19.0	2	7.4
	No	7	29.2			2	6.9	5	26.3	4	19.0	3	11.1
6. Cuando el niño(a) habla, se le entiende fácilmente lo que quiere decir	Si	11	45.8	19	79.2	17	58.6	13	68.4	12	57.1	18	66.7
	A veces	7	29.2	4	16.7	8	27.6	3	15.8	7	33.3	4	14.8
	No	6	25.0	1	4.2	4	13.8	3	15.8	2	9.5	5	18.5
7*. Cuando el niño(a) tiene alguna dificultad con una tarea piensa que la puede hacer	Si	9	37.5	20	83.3	20	69.0	9	47.4	13	61.9	16	59.3
	A veces	6	25.0	4	16.7	5	17.2	5	26.3	4	19.0	6	22.2
	No	9	37.5			4	13.8	5	26.3	4	19.0	5	18.5
8. Cuando el niño(a) pelea con otras personas, es capaz de volver a hablar con ellas sin resentimientos	Si	19	79.2	21	87.5	25	86.2	15	78.9	16	76.2	24	88.9
	A veces	2	8.3	3	12.5	2	6.9	3	15.8	3	14.3	2	7.4
	No	3	12.5			2	6.9	1	5.3	2	9.5	1	3.7
9. El niño (a) se da cuenta de que está pensando o haciendo cosas que no son debidas o correctas	Si	20	83.3	21	87.5	26	89.7	15	78.9	16	76.2	25	92.6
	A veces			3	12.5	1	3.4	2	10.5	2	9.5	1	3.7
	No	4	16.7			2	6.9	2	10.5	3	14.3	1	3.7
10*. El niño(a) no exagera sus sentimientos, se expresa de manera adecuada	Si	13	54.2	21	87.5	21	72.4	13	68.4	13	61.9	21	77.8
	A veces	4	16.7	3	12.5	5	17.2	2	10.5	3	14.3	4	14.8
	No	7	29.2			3	10.3	4	21.1	5	23.8	2	7.4
11*. El niño(a) se da cuenta de lo que sienten los demás, sin que ellos se lo digan	Si	10	41.7	17	70.8	19	65.5	8	42.1	10	47.6	17	63.0
	A veces	2	8.3	4	16.7	3	10.3	3	15.8	3	14.3	3	11.1

		Dificultad de Aprendizaje				Sexo				Edad			
		Si tiene DA		No tiene DA		Masculino		Femenino		≤9 Años		≤10 Años	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
	No	12	50.0	3	12.5	7	24.1	8	42.1	8	38.1	7	25.9
12. El niño(a) comprende que frente a una misma situación, dos personas pueden opinar diferente	Si	21	87.5	22	91.7	26	89.7	17	89.5	18	85.7	25	92.6
	A veces	3	12.5	2	8.3	3	10.3	2	10.5	3	14.3	2	7.4
	No												
13*. Al niño(a), hay que explicarle una sola vez, porque comprende bien lo que se le dice	Si	5	20.8	22	91.7	18	62.1	9	47.4	12	57.1	15	55.6
	A veces	7	29.2	2	8.3	5	17.2	4	21.1	4	19.0	5	18.5
	No	12	50.0			6	20.7	6	31.6	5	23.8	7	25.9
14. El niño(a) sabe que los pensamientos son diferentes de los sentimientos	Si	18	75.0	21	87.5	25	86.2	14	73.7	17	81.0	22	81.5
	A veces	2	8.3	3	12.5	3	10.3	2	10.5	3	14.3	2	7.4
	No	4	16.7			1	3.4	3	15.8	1	4.8	3	11.1
15*. El niño(a) sabe que puede estar equivocado	Si	12	50.0	20	83.3	24	82.8	8	42.1	14	66.7	18	66.7
	A veces	6	25.0	4	16.7	3	10.3	7	36.8	2	9.5	8	29.6
	No	6	25.0			2	6.9	4	21.1	5	23.8	1	3.7
16. El niño(a) cuenta sin problema lo que está sintiendo y pensando	Si	10	41.7	21	87.5	20	69.0	11	57.9	18	85.7	13	48.1
	A veces	7	29.2	3	12.5	4	13.8	6	31.6	1	4.8	9	33.3
	No	7	29.2			5	17.2	2	10.5	2	9.5	5	18.5
17. El niño(a) sabe que cuando le late el corazón muy rápido, le sudan las manos o tiembla, es porque tiene miedo	Si	17	70.8	19	79.2	22	75.9	14	73.7	16	76.2	20	74.1
	A veces	6	25.0	5	20.8	7	24.1	4	21.1	5	23.8	6	22.2
	No	1	4.2					1	5.3			1	3.7
18. El niño(a) es solidario(a) y comparte con otros niños o niñas	Si	17	70.8	23	95.8	25	86.2	15	78.9	19	90.5	21	77.8
	A veces	3	12.5	1	4.2	2	6.9	2	10.5			4	14.8
	No	4	16.7			2	6.9	2	10.5	2	9.5	2	7.4
19. El niño(a) expresa lo que siente con gestos, sin necesidad de utilizar palabras	Si	15	62.5	19	79.2	24	82.8	10	52.6	15	71.4	19	70.4
	A veces	2	8.3	3	12.5	2	6.9	3	15.8	2	9.5	3	11.1
	No	7	29.2	2	8.3	3	10.3	6	31.6	4	19.0	5	18.5
20. El niño(a) expresa sus sentimientos alegría, rabia o tristeza de manera adecuada	Si	8	33.3	16	66.7	18	62.1	6	31.6	9	42.9	15	55.6
	A veces	9	37.5	7	29.2	8	27.6	8	42.1	9	42.9	7	25.9
	No	7	29.2	1	4.2	3	10.3	5	26.3	3	14.3	5	18.5
21*. El niño(a) planea cosas a largo plazo	Si	11	45.8	19	79.2	23	79.3	7	36.8	14	66.7	16	59.3
	A veces	3	12.5	5	20.8	4	13.8	4	21.1	3	14.3	5	18.5
	No	10	41.7			2	6.9	8	42.1	4	19.0	6	22.2
22*. El niño(a) comete errores, pero los reconoce	Si	7	29.2	18	75.0	19	65.5	6	31.6	10	47.6	15	55.6
	A veces	5	20.8	4	16.7	4	13.8	5	26.3	4	19.0	5	18.5
	No	12	50.0	2	8.3	6	20.7	8	42.1	7	33.3	7	25.9
23*. El niño(a) se da cuenta de las	Si	9	37.5	22	91.7	22	75.9	9	47.4	15	71.4	16	59.3

		Dificultad de Aprendizaje				Sexo				Edad			
		Si tiene DA		No tiene DA		Masculino		Femenino		≤9 Años		≤10 Años	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
consecuencias que sus actos tienen en los demás	A veces	4	16.7	1	4.2	4	13.8	1	5.3			5	18.5
	No	11	45.8	1	4.2	3	10.3	9	47.4	6	28.6	6	22.2
24*. El niño(a) se involucra en actividades o situaciones que lo hacen sentir mal, pero procura evitarlas	Si	14	58.3	18	75.0	18	62.1	14	73.7	11	52.4	21	77.8
	A veces	3	12.5	6	25.0	7	24.1	2	10.5	5	23.8	4	14.8
	No	7	29.2			4	13.8	3	15.8	5	23.8	2	7.4
25. El niño(a) piensa las cosas antes de hacerlas	Si	16	66.7	19	79.2	22	75.9	13	68.4	12	57.1	23	85.2
	A veces	7	29.2	4	16.7	5	17.2	6	31.6	8	38.1	3	11.1
	No	1	4.2	1	4.2	2	6.9			1	4.8	1	3.7
26. El niño(a) sabe reconocer la intensidad de los sentimientos de otras personas	Si	22	91.7	18	75.0	25	86.2	15	78.9	17	81.0	23	85.2
	A veces	2	8.3	6	25.0	4	13.8	4	21.1	4	19.0	4	14.8
27*. El niño(a) reconoce la diferencia entre sus pensamientos y sus sentimientos	Si	17	70.8	19	79.2	23	79.3	13	68.4	14	66.7	22	81.5
	A veces	1	4.2	4	16.7	3	10.3	2	10.5	3	14.3	2	7.4
	No	6	25.0	1	4.2	3	10.3	4	21.1	4	19.0	3	11.1
28*. El niño(a) sabe que lo que siente su cuerpo tiene relación con los sentimientos que presenta	Si	14	58.3	20	83.3	21	72.4	13	68.4	14	66.7	20	74.1
	A veces	6	25.0	4	16.7	6	20.7	4	21.1	4	19.0	6	22.2
	No	4	16.7			2	6.9	2	10.5	3	14.3	1	3.7
29. El niño(a) sabe cuáles son las personas o las situaciones que lo ponen triste, enojado o contento, incluso antes de que esas situaciones ocurran	Si	24	100.0	22	91.7	28	96.6	18	94.7	20	95.2	26	96.3
	A veces			2	8.3	1	3.4	1	5.3	1	4.8	1	3.7
30. El niño(a) sabe que aunque no sea capaz de hacer una actividad, tiene buenas habilidades y capacidades para otras	Si	22	91.7	22	91.7	27	93.1	17	89.5	19	90.5	25	92.6
	A veces	2	8.3	2	8.3	2	6.9	2	10.5	2	9.5	2	7.4
31. El niño(a) se da cuenta fácilmente cuando la gente está triste, aburrida o enojada	Si	21	87.5	22	91.7	28	96.6	15	78.9	19	90.5	24	88.9
	A veces	3	12.5	2	8.3	1	3.4	4	21.1	2	9.5	3	11.1
32*. El niño(a) no se desanima fácilmente cuando las actividades que realiza no le están saliendo bien	Si	1	4.2	13	54.2	11	37.9	3	15.8	8	38.1	6	22.2
	A veces	3	12.5	8	33.3	8	27.6	3	15.8	3	14.3	8	29.6
	No	20	83.3	3	12.5	10	34.5	13	68.4	10	47.6	13	48.1
33*. El niño(a) no se enoja fácilmente en situaciones adversas	Si	10	41.7	21	87.5	21	72.4	10	52.6	11	52.4	20	74.1
	A veces	7	29.2	3	12.5	6	20.7	4	21.1	6	28.6	4	14.8
	No	7	29.2			2	6.9	5	26.3	4	19.0	3	11.1
34*. El niño(a) conserva la calma al tener que decir lo que piensa o lo que siente	Si	6	25.0	20	83.3	17	58.6	9	47.4	13	61.9	13	48.1
	A veces	6	25.0	4	16.7	7	24.1	3	15.8	4	19.0	6	22.2
	No	12	50.0			5	17.2	7	36.8	4	19.0	8	29.6
35*. El niño(a) conserva la calma cuando debe conversar con sus padres o maestros	Si	9	37.5	20	83.3	20	69.0	9	47.4	14	66.7	15	55.6
	A veces	1	4.2	4	16.7	3	10.3	2	10.5	2	9.5	3	11.1

		Dificultad de Aprendizaje				Sexo				Edad			
		Si tiene DA		No tiene DA		Masculino		Femenino		≤9 Años		≤10 Años	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
	No	14	58.3			6	20.7	8	42.1	5	23.8	9	33.3
36. El niño(a) se porta bien en las situaciones en que debe hacerlo	Si	22	91.7	22	91.7	25	86.2	19	100.0	18	85.7	26	96.3
	A veces	2	8.3	2	8.3	4	13.8			3	14.3	1	3.7
	No												
37. El niño(a) soluciona por sí mismo(a) sus propios problemas	Si	13	54.2	23	95.8	24	82.8	12	63.2	14	66.7	22	81.5
	A veces	7	29.2	1	4.2	3	10.3	5	26.3	4	19.0	4	14.8
	No	4	16.7			2	6.9	2	10.5	3	14.3	1	3.7
38*. El niño(a) no suele decir o hacer cosas de las que se pueda arrepentir	Si	12	50.0	19	79.2	22	75.9	9	47.4	11	52.4	20	74.1
	A veces	6	25.0	5	20.8	5	17.2	6	31.6	7	33.3	4	14.8
	No	6	25.0			2	6.9	4	21.1	3	14.3	3	11.1
39. El niño(a) habla de deseos o planes que quiere cumplir en el futuro	Si	20	83.3	24	100.0	27	93.1	17	89.5	19	90.5	25	92.6
	A veces	2	8.3			2	6.9			1	4.8	1	3.7
	No	2	8.3					2	10.5	1	4.8	1	3.7
40*. El niño(a) tiene conductas apropiadas en todo momento	Si	16	66.7	19	79.2	23	79.3	12	63.2	14	66.7	21	77.8
	A veces	4	16.7	2	8.3	2	6.9	4	21.1	2	9.5	4	14.8
	No	4	16.7	3	12.5	4	13.8	3	15.8	5	23.8	2	7.4
41. El niño(a) le dice cosas bonitas a la gente sin que le dé pena	Si	13	54.2	15	62.5	15	51.7	13	68.4	15	71.4	13	48.1
	A veces	6	25.0	8	33.3	10	34.5	4	21.1	4	19.0	10	37.0
	No	5	20.8	1	4.2	4	13.8	2	10.5	2	9.5	4	14.8
42*. Para el niño(a) todo el mundo reacciona diferente a las mismas cosas	Si	19	79.2	22	91.7	26	89.7	15	78.9	18	85.7	23	85.2
	A veces	4	16.7	2	8.3	3	10.3	3	15.8	2	9.5	4	14.8
	No	1	4.2					1	5.3	1	4.8		

Cuadro 20. Escala Padres - EDIEN según dificultad de aprendizaje, sexo y edad

		Dificultad de Aprendizaje				Sexo				Edad			
		Si tiene DA		No tiene DA		Masculino		Femenino		≤9 Años		≤10 Años	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1*. El niño(a) se da cuenta que un compañero tiene una necesidad y le presta ayuda	Si	19	79.2	3	12.5	12	41.4	10	52.6	10	47.6	12	44.4
	A veces	1	4.2	7	29.2	6	20.7	2	10.5	6	28.6	2	7.4
	No	4	16.7	14	58.3	11	37.9	7	36.8	5	23.8	13	48.1
2. El niño(a) se esfuerza para terminar las tareas, aunque sean difíciles	Si	15	62.5	15	62.5	19	65.5	11	57.9	15	71.4	15	55.6
	A veces	5	20.8	6	25.0	5	17.2	6	31.6	4	19.0	7	25.9
	No	4	16.7	3	12.5	5	17.2	2	10.5	2	9.5	5	18.5
3. Cuando al niño(a) lo(a) molestan otras personas, se defiende pero sin tener que golpear ni insultar	Si	9	37.5	8	33.3	8	27.6	9	47.4	9	42.9	8	29.6
	A veces	7	29.2	8	33.3	13	44.8	2	10.5	7	33.3	8	29.6
	No	8	33.3	8	33.3	8	27.6	8	42.1	5	23.8	11	40.7
4*. Cuando el niño(a) está triste, enojado(a) o aburrido(a), es capaz de realizar sus actividades	Si	6	25.0	3	12.5	5	17.2	4	21.1	4	19.0	5	18.5
	A veces	6	25.0	3	12.5	4	13.8	5	26.3	4	19.0	5	18.5
	No	12	50.0	18	75.0	20	69.0	10	52.6	13	61.9	17	63.0
5. Cuando el niño(a) está enojado(a) se calma rápidamente	Si	10	41.7	10	41.7	14	48.3	6	31.6	9	42.9	11	40.7
	A veces	6	25.0	10	41.7	11	37.9	5	26.3	8	38.1	8	29.6
	No	8	33.3	4	16.7	4	13.8	8	42.1	4	19.0	8	29.6
6. Cuando el niño(a) habla, se le entiende fácilmente lo que quiere decir	Si	16	66.7	17	70.8	20	69.0	13	68.4	17	81.0	16	59.3
	A veces	4	16.7	5	20.8	4	13.8	5	26.3	2	9.5	7	25.9
	No	4	16.7	2	8.3	5	17.2	1	5.3	2	9.5	4	14.8
7*. Cuando el niño(a) tiene alguna dificultad con una tarea piensa que la puede hacer	Si	11	45.8	13	54.2	16	55.2	8	42.1	15	71.4	9	33.3
	A veces	8	33.3	2	8.3	6	20.7	4	21.1	4	19.0	6	22.2
	No	5	20.8	9	37.5	7	24.1	7	36.8	2	9.5	12	44.4
8. Cuando el niño(a) pelea con otras personas, es capaz de volver a hablar con ellas sin resentimientos	Si	17	70.8	21	87.5	23	79.3	15	78.9	18	85.7	20	74.1
	A veces	5	20.8	3	12.5	5	17.2	3	15.8	2	9.5	6	22.2
	No	2	8.3			1	3.4	1	5.3	1	4.8	1	3.7
9. El niño (a) se da cuenta de que está pensando o haciendo cosas que no son debidas o correctas	Si	22	91.7	18	75.0	25	86.2	15	78.9	18	85.7	22	81.5
	A veces	2	8.3	5	20.8	3	10.3	4	21.1	3	14.3	4	14.8
	No			1	4.2	1	3.4					1	3.7
10*. El niño(a) no exagera sus sentimientos, se expresa de manera adecuada	Si	9	37.5	5	20.8	6	20.7	8	42.1	5	23.8	9	33.3
	A veces	3	12.5	7	29.2	5	17.2	5	26.3	4	19.0	6	22.2
	No	12	50.0	12	50.0	18	62.1	6	31.6	12	57.1	12	44.4
11*. El niño(a) se da cuenta de lo que sienten los demás, sin que ellos se lo digan	Si	16	66.7	11	45.8	16	55.2	11	57.9	12	57.1	15	55.6
	A veces	1	4.2	8	33.3	5	17.2	4	21.1	4	19.0	5	18.5

		Dificultad de Aprendizaje				Sexo				Edad			
		Si tiene DA		No tiene DA		Masculino		Femenino		≤9 Años		≤10 Años	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
	No	7	29.2	5	20.8	8	27.6	4	21.1	5	23.8	7	25.9
12. El niño(a) comprende que frente a una misma situación, dos personas pueden opinar diferente	Si	22	91.7	19	79.2	25	86.2	16	84.2	19	90.5	22	81.5
	A veces	2	8.3	3	12.5	2	6.9	3	15.8	2	9.5	3	11.1
	No			2	8.3	2	6.9					2	7.4
13*. Al niño(a), hay que explicarle una sola vez, porque comprende bien lo que se le dice	Si	12	50.0	7	29.2	11	37.9	8	42.1	11	52.4	8	29.6
	A veces	10	41.7	7	29.2	10	34.5	7	36.8	7	33.3	10	37.0
	No	2	8.3	10	41.7	8	27.6	4	21.1	3	14.3	9	33.3
14. El niño(a) sabe que los pensamientos son diferentes de los sentimientos	Si	16	66.7	16	66.7	20	69.0	12	63.2	13	61.9	19	70.4
	A veces	5	20.8	3	12.5	4	13.8	4	21.1	6	28.6	2	7.4
	No	3	12.5	5	20.8	5	17.2	3	15.8	2	9.5	6	22.2
15*. El niño(a) sabe que puede estar equivocado	Si	11	45.8	12	50.0	15	51.7	8	42.1	11	52.4	12	44.4
	A veces	7	29.2	3	12.5	5	17.2	5	26.3	4	19.0	6	22.2
	No	6	25.0	9	37.5	9	31.0	6	31.6	6	28.6	9	33.3
16. El niño(a) cuenta sin problema lo que está sintiendo y pensando	Si	9	37.5	16	66.7	15	51.7	10	52.6	16	76.2	9	33.3
	A veces	5	20.8	4	16.7	5	17.2	4	21.1	1	4.8	8	29.6
	No	10	41.7	4	16.7	9	31.0	5	26.3	4	19.0	10	37.0
17. El niño(a) sabe que cuando le late el corazón muy rápido, le sudan las manos o tiembla, es porque tiene miedo	Si	20	83.3	16	66.7	22	75.9	14	73.7	16	76.2	20	74.1
	A veces	3	12.5	1	4.2	1	3.4	3	15.8			4	14.8
	No	1	4.2	7	29.2	6	20.7	2	10.5	5	23.8	3	11.1
18. El niño(a) es solidario(a) y comparte con otros niños o niñas	Si	20	83.3	18	75.0	22	75.9	16	84.2	16	76.2	22	81.5
	A veces	4	16.7	6	25.0	7	24.1	3	15.8	5	23.8	5	18.5
19. El niño(a) expresa lo que siente con gestos, sin necesidad de utilizar palabras	Si	20	83.3	12	50.0	18	62.1	14	73.7	14	66.7	18	66.7
	A veces	1	4.2	8	33.3	6	20.7	3	15.8	4	19.0	5	18.5
	No	3	12.5	4	16.7	5	17.2	2	10.5	3	14.3	4	14.8
20. El niño(a) expresa sus sentimientos alegría, rabia o tristeza de manera adecuada	Si	10	41.7	12	50.0	13	44.8	9	47.4	12	57.1	10	37.0
	A veces	8	33.3	8	33.3	11	37.9	5	26.3	6	28.6	10	37.0
	No	6	25.0	4	16.7	5	17.2	5	26.3	3	14.3	7	25.9
21*. El niño(a) planea cosas a largo plazo	Si	10	41.7	6	25.0	12	41.4	4	21.1	5	23.8	11	40.7
	A veces	1	4.2	11	45.8	7	24.1	5	26.3	8	38.1	4	14.8
	No	13	54.2	7	29.2	10	34.5	10	52.6	8	38.1	12	44.4
22*. El niño(a) comete errores, pero los reconoce	Si	6	25.0	7	29.2	9	31.0	4	21.1	6	28.6	7	25.9
	A veces	5	20.8	4	16.7	6	20.7	3	15.8	5	23.8	4	14.8
	No	13	54.2	13	54.2	14	48.3	12	63.2	10	47.6	16	59.3
23*. El niño(a) se da cuenta de las	Si	18	75.0	5	20.8	13	44.8	10	52.6	10	47.6	13	48.1

		Dificultad de Aprendizaje				Sexo				Edad			
		Si tiene DA		No tiene DA		Masculino		Femenino		≤9 Años		≤10 Años	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
consecuencias que sus actos tienen en los demás	A veces	2	8.3	8	33.3	8	27.6	2	10.5	3	14.3	7	25.9
	No	4	16.7	11	45.8	8	27.6	7	36.8	8	38.1	7	25.9
24*. El niño(a) se involucra en actividades o situaciones que lo hacen sentir mal, pero procura evitarlas	Si	16	66.7	8	33.3	14	48.3	10	52.6	10	47.6	14	51.9
	A veces	3	12.5	4	16.7	5	17.2	2	10.5	4	19.0	3	11.1
	No	5	20.8	12	50.0	10	34.5	7	36.8	7	33.3	10	37.0
25. El niño(a) piensa las cosas antes de hacerlas	Si	14	58.3	9	37.5	13	44.8	10	52.6	11	52.4	12	44.4
	A veces	8	33.3	11	45.8	12	41.4	7	36.8	9	42.9	10	37.0
	No	2	8.3	4	16.7	4	13.8	2	10.5	1	4.8	5	18.5
26. El niño(a) sabe reconocer la intensidad de los sentimientos de otras personas	Si	24	100.0	17	70.8	24	82.8	17	89.5	19	90.5	22	81.5
	A veces			6	25.0	4	13.8	2	10.5	2	9.5	4	14.8
	No			1	4.2	1	3.4					1	3.7
27*. El niño(a) reconoce la diferencia entre sus pensamientos y sus sentimientos	Si	13	54.2	9	37.5	14	48.3	8	42.1	8	38.1	14	51.9
	A veces	5	20.8	3	12.5	4	13.8	4	21.1	4	19.0	4	14.8
	No	6	25.0	12	50.0	11	37.9	7	36.8	9	42.9	9	33.3
28*. El niño(a) sabe que lo que siente su cuerpo tiene relación con los sentimientos que presenta	Si	14	58.3	7	29.2	11	37.9	10	52.6	11	52.4	10	37.0
	A veces	4	16.7	6	25.0	7	24.1	3	15.8	4	19.0	6	22.2
	No	6	25.0	11	45.8	11	37.9	6	31.6	6	28.6	11	40.7
29. El niño(a) sabe cuáles son las personas o las situaciones que lo ponen triste, enojado o contento, incluso antes de que esas situaciones ocurran	Si	22	91.7	17	70.8	22	75.9	17	89.5	18	85.7	21	77.8
	A veces			4	16.7	3	10.3	1	5.3	1	4.8	3	11.1
	No	2	8.3	3	12.5	4	13.8	1	5.3	2	9.5	3	11.1
30. El niño(a) sabe que aunque no sea capaz de hacer una actividad, tiene buenas habilidades y capacidades para otras	Si	22	91.7	21	87.5	26	89.7	17	89.5	21	100.0	22	81.5
	A veces	2	8.3	3	12.5	3	10.3	2	10.5			5	18.5
31. El niño(a) se da cuenta fácilmente cuando la gente está triste, aburrida o enojada	Si	24	100.0	20	83.3	25	86.2	19	100.0	19	90.5	25	92.6
	A veces			3	12.5	3	10.3			2	9.5	1	3.7
	No			1	4.2	1	3.4					1	3.7
32*. El niño(a) no se desanima fácilmente cuando las actividades que realiza no le están saliendo bien	Si	2	8.3	1	4.2			3	15.8	1	4.8	2	7.4
	A veces	7	29.2	5	20.8	9	31.0	3	15.8	8	38.1	4	14.8
	No	15	62.5	18	75.0	20	69.0	13	68.4	12	57.1	21	77.8
33*. El niño(a) no se enoja fácilmente en situaciones adversas	Si	9	37.5	8	33.3	9	31.0	8	42.1	9	42.9	8	29.6
	A veces	4	16.7	4	16.7	5	17.2	3	15.8	2	9.5	6	22.2
	No	11	45.8	12	50.0	15	51.7	8	42.1	10	47.6	13	48.1
34*. El niño(a) conserva la calma al tener que decir lo que piensa o lo que siente	Si	9	37.5	6	25.0	9	31.0	6	31.6	10	47.6	5	18.5
	A veces	3	12.5	6	25.0	7	24.1	2	10.5	5	23.8	4	14.8

		Dificultad de Aprendizaje				Sexo				Edad			
		Si tiene DA		No tiene DA		Masculino		Femenino		≤9 Años		≤10 Años	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
	No	12	50.0	12	50.0	13	44.8	11	57.9	6	28.6	18	66.7
35*. El niño(a) conserva la calma cuando debe conversar con sus padres o maestros	Si	8	33.3	7	29.2	10	34.5	5	26.3	10	47.6	5	18.5
	A veces	5	20.8	8	33.3	7	24.1	6	31.6	5	23.8	8	29.6
	No	11	45.8	9	37.5	12	41.4	8	42.1	6	28.6	14	51.9
36. El niño(a) se porta bien en las situaciones en que debe hacerlo	Si	22	91.7	12	50.0	17	58.6	17	89.5	15	71.4	19	70.4
	A veces	1	4.2	8	33.3	7	24.1	2	10.5	4	19.0	5	18.5
	No	1	4.2	4	16.7	5	17.2			2	9.5	3	11.1
37. El niño(a) soluciona por sí mismo(a) sus propios problemas	Si	10	41.7	4	16.7	6	20.7	8	42.1	5	23.8	9	33.3
	A veces	11	45.8	14	58.3	18	62.1	7	36.8	13	61.9	12	44.4
	No	3	12.5	6	25.0	5	17.2	4	21.1	3	14.3	6	22.2
38*. El niño(a) no suele decir o hacer cosas de las que se pueda arrepentir	Si	9	37.5	9	37.5	11	37.9	7	36.8	9	42.9	9	33.3
	A veces	3	12.5	4	16.7	6	20.7	1	5.3	2	9.5	5	18.5
	No	12	50.0	11	45.8	12	41.4	11	57.9	10	47.6	13	48.1
39. El niño(a) habla de deseos o planes que quiere cumplir en el futuro	Si	23	95.8	19	79.2	23	79.3	19	100.0	19	90.5	23	85.2
	A veces	1	4.2	4	16.7	5	17.2			2	9.5	3	11.1
	No			1	4.2	1	3.4					1	3.7
40*. El niño(a) tiene conductas apropiadas en todo momento	Si	15	62.5	12	50.0	16	55.2	11	57.9	13	61.9	14	51.9
	A veces	5	20.8	6	25.0	5	17.2	6	31.6	5	23.8	6	22.2
	No	4	16.7	6	25.0	8	27.6	2	10.5	3	14.3	7	25.9
41. El niño(a) le dice cosas bonitas a la gente sin que le dé pena	Si	18	75.0	14	58.3	19	65.5	13	68.4	16	76.2	16	59.3
	A veces	2	8.3	4	16.7	4	13.8	2	10.5	2	9.5	4	14.8
	No	4	16.7	6	25.0	6	20.7	4	21.1	3	14.3	7	25.9
42*. Para el niño(a) todo el mundo reacciona diferente a las mismas cosas	Si	21	87.5	20	83.3	24	82.8	17	89.5	17	81.0	24	88.9
	A veces	2	8.3	3	12.5	4	13.8	1	5.3	3	14.3	2	7.4
	No	1	4.2	1	4.2	1	3.4	1	5.3	1	4.8	1	3.7