BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA

DE PUEBLA

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

Competencia Emocional en Preescolares: Propuesta de un Instrumento de Evaluación

Tesis

Presentada para obtener el grado de Licenciatura en Psicología

Presenta

Sanchez Flores Anais

Directora de Tesis: Dra. Fragoso Luzuriaga Rocio

Puebla, Puebla. Noviembre de 2018

Índice

Pág.

RESUMEN……14

INTRODUCCIÓN……16

CAPÍTULO I. FUNDAMENTACIÓN

1.1. Planteamiento del Problema……20
1.2. Objetivos……26
1.2.1. Objetivo General……26
1.2.2. Objetivos Específicos……26
1.3. Justificación……27

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO

2.1. Propuestas Nacionales e Internacionales base de las Competencia emocional……29
2.1.1. SEP……30
2.1.2. UNESCO……31
2.1.3. Tuning (América Latina) ……32
2.2. Teorías de Psicología del Desarrollo y Competencia emocional……33
2.2.1. Erick Erickson……34
2.2.2. Piaget……37
2.2.3. Vygotsky……41
2.2.4. Constructivismo y Competencia emocional……43
2.3. Competencia emocional……46
2.3.1. Modelos y Definiciones de Competencia Emocional……46
2.4.1. Modelo de Rafael Bisquerra……47
2.4.2. Modelo de Carolyn Saarni……49

2.4.2.1. Las emociones desde la Teoría de Saarni……..53
2.4.3. Conceptos Relacionados…….…….…….…….56
2.4.3.1. Inteligencia Emocional…….…….…….57
a) Goleman…….…….…….……...57
b) Mayer y Salovey…….…….……...58
2.5. Competencia emocional en el Contexto Educativo…….…….59
2.5.1. Actores del Desarrollo de la Competencia emocional…….…….61
a) Tutores……61
b) Docentes……63

CAPÍTULO III. METODOLOGÍA

3.1. Enfoque y tipo de estudio ……65
3.2. Contexto……..66
3.3. Población..…….…….…….…….…….…….…….…….66
3.4. Instrumentos de Investigación…….…….…….…….69
3.4.1. Procedimiento de la creación del instrumento……...73
3.4.2. Diseño Visual del instrumento……..76
3.5. Procesamiento de Información…….…….…….…….……..77

CAPÍTULO IV. RESULTADOS

4.1. Frecuencia de Habilidades Desarrolladas……78
4.2. Habilidades Desarrolladas……79
4.2.1. Habilidades Desarrolladas: Población Total……...79
4.2.2. Habilidades Desarrolladas: Por Grado……80
4.3. Habilidades En Desarrollo……82
4.3.1 Habilidades En Desarrollo: Población Total……82
4.3.2. Habilidades Desarrolladas: Por Grado……83
4.4. Habilidades No Desarrolladas……84
4.4.1. Habilidades No Desarrolladas: Población Total……85
4.4.2. Habilidades No Desarrolladas: Por Grado……..86
4.5. Resultados Generales de Indicadores……88

4.5.1. Frecuencias generales de Indicadores desarrollados……..88

4.6. Resultados de la Habilidad 1: Conciencia Emocional……..90

4.6.1. Indicadores Desarrollados: Habilidad 1……..90

4.6.2. Indicadores En Desarrollo: Habilidad 1……...94

4.6.3. Indicadores No Desarrollados: Habilidad 1……98

4.6.4. Resultados del indicador 1: Reconoce diferentes emociones a través del lenguaje no verbal en uno mismo……..102

4.6.5. Resultados del indicador 2: Reconocer diferentes emociones a través del lenguaje no verbal en otro……...105

4.6.6. Resultados del indicador 3: Identificar intensidad de las emociones (uno mismo y otros) ……108

4.6.7. Resultados del indicador 4: Identificar las causas de las emociones (uno mismo y otros) ……111

4.6.8. Resultados del indicador 5: Elaborar predicciones sobre las emociones (uno mismo y otros) ……...114

4.6.9. Resultados del indicador 6: Identificar mezclas emocionales o múltiples emociones (uno mismo y otros/sucesos individuales) ……117

4.6.10. Frecuencia de indicadores desarrollados: Habilidad 1…….120

4.7. Resultados de la habilidad 2: Discernir y Comprender las Emociones de Otros……...121

4.7.1. Indicadores Desarrollados: Habilidad 2……121

4.7.2. Indicadores En Desarrollo: Habilidad 2……125

4.7.3. Indicadores No Desarrollados: Habilidad 2……..129

4.7.4. Resultados del indicador 7: Identificar emociones acorde al contexto social (uno mismo) ……132

4.7.5. Resultados del indicador 8: Identificar emociones de otros en función del contexto social……...135

4.7.6. Resultados del indicador 9: Adaptar el comportamiento a las reacciones emocionales de otros……138

4.7.7. Frecuencia de indicadores desarrollados: Habilidad 2……...141

4.8. Resultados de la habilidad 3……..142

4.8.1. Indicadores Desarrollados: Habilidad 3……142

4.8.2. Indicadores En Desarrollo: Habilidad 3……146

4.8.3. Indicadores No Desarrollados: Habilidad 3……..150

4.8.4. Resultados del indicador 10: Asociar descriptores de expresiones y sensaciones con una emoción……..154

4.8.5. Resultados del indicador 11: Relacionar emociones ajenas con el propio sistema emocional y contextual……157

4.8.6. Resultados del indicador 12: Generar un comportamiento prosocial……160

4.8.7. Frecuencia de indicadores desarrollados……163

4.9. Resultados de la habilidad 4……..164

4.9.1. Indicadores Desarrollados: Habilidad 4……164

4.9.2. Indicadores En Desarrollo: Habilidad 4……167

4.9.3. Indicadores No Desarrollados……170

4.9.4. Resultados del indicador 13: Asociar diferentes palabras a un mismo estado emocional (sinónimos emocionales) ……..173

4.9.5. Resultados del indicador 14: Realización de Scripts emocionales (Asociación de secuencias y sensaciones en el vocabulario emocional) …….176

4.9.6. Frecuencia de indicadores desarrollados……179

4.9.7. Resultados Generales de Indicadores……..180

4.9.7.1. Indicadores Desarrollados……...180

4.9.7.2. Indicadores En Desarrollo……185

4.9.7.3. Indicadores No Desarrollados…….190

CAPÍTULO V. CONCLUSIONES

5.1.

Conclusiones……194

Referencias……..202

Anexos……..207

Figuras

Figura 1 Sexo de los Participantes…….67

Figura 2 Edad de los Participantes…….68

Figura 3 Porcentaje de alumnos que cursan 1ero, 2do y 3er año de preescolar…69

Figura 4 Operacionalización de la variable……74

Figura 5 Frecuencia del Desarrollo de Habilidades…….78

Figura 6 Porcentaje de Habilidades Desarrolladas: Población Total……79

Figura 7 Frecuencia de Habilidades Desarrolladas: Por Grado…….80

Figura 8 Porcentaje de Habilidades En Desarrollo: Población Total…….82

Figura 9 Frecuencia de Habilidades En Desarrollo: Por Grado…….83

Figura 10 Porcentaje de Habilidades No Desarrolladas: Población Total……85

Figura 11 Frecuencia de Habilidades No Desarrolladas: Por Grado……86

Figura 12 Frecuencias de Indicadores Desarrollados: Población Total……..88

Figura 13 Indicadores Desarrollados de la Habilidad 1: Población Total……..90

Figura 14 Indicadores Desarrollados de la Habilidad 1: Por Grado……..91

Figura 15 Indicadores en Desarrollo de la Habilidad 1: Población Total……..94

Figura 16 Indicadores En Desarrollo de la Habilidad 1: Por Grado……..95

Figura 17 Indicadores No Desarrollados de la Habilidad 1: Población Total……...98

Figura 18 Indicadores No Desarrollados de la Habilidad 1: Por Grado……99

Figura 19 Estatus de desarrollo del indicador 1: Población Total……102

Figura 20 Estatus de desarrollo del indicador 1: Por Grado…….103

Figura 21 Estatus de desarrollo del indicador 2: Población Total……105

Figura 22 Estatus de desarrollo del indicador 2: Por Grado……106

Figura 23 Estatus de desarrollo del indicador 3: Población Total……108

Figura 24 Estatus de desarrollo del indicador 3: Por Grado……109

Figura 25 Estatus de desarrollo del indicador 4: Población Total……111

Figura 26 Estatus de desarrollo del indicador 4: Por Grado……112

Figura 27 Estatus de desarrollo del indicador 5: Población Total……...114

Figura 28 Estatus de desarrollo del indicador 5: Por Grado……115

Figura 29 Estatus de desarrollo del indicador 6: Población Total……117

Figura 30 Estatus de desarrollo del indicador 6: Por Grado……118

Figura 31 Frecuencia de Indicadores desarrollados de la Habilidad 1: Población Total……...120

Figura 32 Indicadores Desarrollados de la Habilidad 2: Población Total……...121

Figura 33 Indicadores Desarrollados de la Habilidad 2: Por Grado……122

Figura 34 Indicadores en Desarrollo de la Habilidad 2: Población Total……125

Figura 35 Indicadores En Desarrollo de la Habilidad 2: Por Grado……126

Figura 36 Indicadores No Desarrollados de la Habilidad 2: Población Total…….129

Figura 37 Indicadores No Desarrollados de la Habilidad 2: Por Grado……..130

Figura 38 Estatus de desarrollo del indicador 7: Población total……132

Figura 39 Estatus de desarrollo del indicador 7: Por Grado……133

Figura 40 Estatus de desarrollo del indicador 8: Población total……135

Figura 41 Estatus de desarrollo del indicador 8: Por Grado……136

Figura 42 Estatus de desarrollo del indicador 9: Población Total……138

Figura 43 Estatus de desarrollo del indicador 9: Por Grado……139

Figura 44 Frecuencia de Indicadores Desarrollados de la Habilidad 2 por Grado.....141

Figura 45 Indicadores Desarrollados de la Habilidad 3: Población Total……...142

Figura 46 Indicadores Desarrollados de la Habilidad 3: Por Grado……143

Figura 47 Indicadores En Desarrollo de la Habilidad 3: Población Total……...146

Figura 48 Indicadores En Desarrollo de la Habilidad 3: Por Grado……150

Figura 49 Indicadores No Desarrollados de la Habilidad 3: Población Total…….151

Figura 50 Estatus de desarrollo del indicador 10: Población Total……154

Figura 51 Estatus de desarrollo del indicador 10: Por Grado……..155

Figura 52 Estatus de desarrollo del indicador 11: Población Total……157

Figura 53 Estatus de desarrollo del indicador 11: Por Grado……158

Figura 54 Estatus de desarrollo del indicador 12: Población Total……160

Figura 55 Estatus de desarrollo del indicador 12: Por Grado……..161

Figura 56 Frecuencia de Indicadores Desarrollados de la Habilidad 3……..163

Figura 57 Indicadores Desarrollados de la Habilidad 4: Población Total……...164

Figura 58 Indicadores Desarrollados de la Habilidad 4: Por Grado……165

Figura 59 Indicadores En Desarrollo de la Habilidad 4: Población Total……...167

Figura 60 Indicadores En Desarrollo de la Habilidad 4: Por Grado……168

Figura 61 Indicadores No Desarrollados de la Habilidad 4: Población Total…….170

Figura 62 Indicadores No Desarrollados de la Habilidad 4: Por Grado……..…171

Figura 63 Estatus de desarrollo del indicador 13: Población Total…….173

Figura 64 Estatus de desarrollo del indicador 13: Por Grado……..174

Figura 65 Estatus de desarrollo del indicador 14: Población Total…….176

Figura 66 Estatus de desarrollo del indicador 14: Por Grado……..177

Figura 67 Frecuencia de Indicadores Desarrollados de la Habilidad 4……..179

Figura 68 Porcentaje de Indicadores Desarrollados: Población Total……180

Figura 69 Frecuencia de Indicadores Desarrollados: Por Grado……182

Figura 70 Porcentaje de Indicadores En Desarrollo: Población Total……185

Figura 71 Frecuencia de Indicadores En Desarrollo: Por Grado…….187

Figura 72 Porcentaje de Indicadores No Desarrollados: Población Total……..190

Figura 73 Frecuencia de Indicadores No Desarrollados: Por Grado……..192

Tablas

Tabla 1 Clasificación de las fases del desarrollo de la personalidad hasta la edad preescolar según Erickson……36

Tabla 2 Análisis del Alfa…… .70

Tabla 3 Análisis del alfa por cada ítem del instrumento……..71

Tabla 4 Tabla de Contingencia de Habilidades Desarrolladas por Grado……...81

Tabla 5 Tabla de Contingencia de Habilidades En Desarrollo por Grado……84

Tabla 6 Tabla de Contingencia de Habilidades No Desarrolladas por Grado…….87

Tabla 7 Tabla de Contingencia de Indicadores Desarrollados de la Habilidad 1 por Grado……..93

Tabla 8 Tabla de Contingencia de Indicadores En Desarrollo de la Habilidad 1 por Grado……..97

Tabla 9 Tabla de Contingencia de Indicadores No Desarrollados de la Habilidad 1 por Grado……..101

Tabla 10 Tabla de Contingencia del Indicador 1 por Grado…….104

Tabla 11 Tabla de Contingencia del Indicador 2 por Grado…….107

Tabla 12 Tabla de Contingencia del Indicador 3 por Grado…….110

Tabla 13 Tabla de Contingencia del Indicador 4 por Grado…….113

Tabla 14 Tabla de Contingencia del Indicador 5 por Grado…….116

Tabla 15 Tabla de Contingencia del Indicador 6 por Grado…….119

Tabla 16 Tabla de Contingencia de Indicadores Desarrollados de la Habilidad 2 por Grado……..124

Tabla 17 Tabla de Contingencia de Indicadores En Desarrollo de la Habilidad 2 por Grado……...128

Tabla 18 Tabla de Contingencia de Indicadores No Desarrollados de la Habilidad 2 por Grado……..131

Tabla 19 Tabla de Contingencia del Indicador 7 por Grado……134

Tabla 20 Tabla de Contingencia del Indicador 8 por Grado……137

Tabla 21 Tabla de Contingencia del Indicador 9 por Grado……140

Tabla 22 Tabla de Contingencia de Indicadores Desarrollados de la Habilidad 3 por Grado……..145

Tabla 23 Tabla de Contingencia de Indicadores En Desarrollo de la Habilidad 3 por Grado……149

Tabla 24 Tabla de Contingencia de Indicadores No Desarrollados de la Habilidad 3 por Grado……..153

Tabla 25 Tabla de Contingencia del Indicador 10 por Grado……..156

Tabla 26 Tabla de Contingencia del Indicador 11 por Grado……..159

Tabla 27 Tabla de Contingencia del Indicador 12 por Grado……..162

Tabla 28 Tabla de Contingencia de Indicadores Desarrollados de la Habilidad 4 por Grado……..166

Tabla 29 Tabla de Contingencia de Indicadores En Desarrollo de la Habilidad 4 por Grado……169

Tabla 30 Tabla de Contingencia de Indicadores No Desarrollados de la Habilidad 4 por Grado……..172

Tabla 31 Tabla de Contingencia del Indicador 13 de la Habilidad 4 por Grado……..
……175

Tabla 32 Tabla de Contingencia del Indicador 14 de la Habilidad 4 por Grado…178

Tabla 33 Tabla de Contingencia del total de Indicadores Desarrollados……...184

Tabla 34 Tabla de Contingencia del total de Indicadores En Desarrollo……189

Tabla 35 Tabla de Contingencia de total de Indicadores No Desarrollados……..193

Resumen

Es un hecho, que las emociones constituyen un factor importante al momento de explicar o interpretar las acciones humanas, ya que influyen de forma determinante en la regulación de la actividad y la conducta.

Cabe mencionar, que actualmente, el estudio del desarrollo emocional en las primeras etapas ha sido poco abordado, principalmente desde el ámbito educativo.

La educación es uno de los principales pilares para el avance y progreso humano y social. En este sentido, podemos decir que la educación preescolar, es un espacio donde los niños tienen la oportunidad de adquirir diversos conocimientos, habilidades y capacidades, que son necesarias para la vida.

Entre las habilidades que los niños adquieren en esta etapa se incluyen la competencia emocional, ya que como la define Saarni (1999) es el “conjunto de habilidades conductuales, cognitivas y reguladoras orientadas a los afectos que surgen con el tiempo a medida que una persona se desarrolla en un contexto social” (p.4).

En niños pequeños, el conocimiento emocional es más concreto, con mayor énfasis en factores observables; así mismo la expresión y la regulación emocional están menos desarrolladas, requiriendo más apoyo y refuerzo del ambiente social.

Es por ello, que el presente trabajo tiene por objetivo evaluar el desarrollo de la competencia emocional, en niños de 1ro, 2do y 3er año de preescolar.

Para ello se desarrolló un instrumento denominado Cuestionario de Evaluación del Desarrollo de la Competencia Emocional en Preescolares (CEDCEP) el cual está conformado por 28 preguntas que arrojan información sobre las cuatro primeras dimensiones de la variable basadas en la teoría anteriormente mencionada. Las respuestas de los ítems se muestran en forma de

imagen, editadas por sexo para que los infantes se sientan identificados al momento de responder ya que las preguntas están redactadas de forma personal.

Como resultados generales las habilidades 1 y 4, consciencia de las emociones y capacidad para el involucramiento empático, son las más desarrolladas, mientras que las habilidades 2 y 3, comprensión de las emociones de otros y la habilidad para usar el vocabulario emocional disponible en la propia subcultura, son las menos desarrolladas.

Palabras Clave: Competencia emocional; Preescolares; Emociones, Contexto Escolar; Evaluación

INTRODUCCIÓN

Actualmente, los diversos y continuos cambios en las interacciones sociales exigen que la educación promueva el desarrollo de seres humanos integrales mediante un proceso educativo que fomente el desarrollo intelectual así como físico y afectivo, ya que la situación actual de nuestra sociedad ha demostrado que no ha sido suficiente con atender exclusivamente las capacidades lingüísticas y lógicas en la educación formal o elaborar programas aislados que intentan desarrollar capacidades para convivir pacíficamente en sociedad.

En este contexto, como mencionan Márquez-Cervantes y Gaeta-González (2017), con la educación se debe propiciar tanto el desarrollo cognitivo como el emocional, para que los alumnos tengan las herramientas adecuadas para obtener un bienestar general en un mundo complejo y competitivo. Sin embargo, su investigación en contextos educacionales ha emergido lentamente.

De acuerdo con Bisquerra (2003), el aprendizaje emocional es considerado vital en algunos movimientos sociales; y el ámbito educativo no escapa de ello, ya que durante el tiempo que el niño cursa el año escolar está produciendo la socialización emocional.

El presente trabajo de investigación enfatiza su estudio desde edades tempranas en el ámbito educativo, ya que como menciona Dereli (2016) “la primera infancia es un período crítico para el desarrollo de la comprensión emocional de los niños y las habilidades de regulación emocional, sus sistemas de valores, la confianza en sí mismo y las habilidades sociales” (pág. 42).

De acuerdo con Márquez-Cervantes y Gaeta-González (2017), el final de la infancia constituye una verdadera oportunidad para asimilar la competencia

emocional. Éstas permitirán que los niños y niñas desarrollen la toma de decisiones, solución de problemas y logren enfrentar situaciones de riesgo, pero para ello se debe de haber trabajado con ellas.

Los estudios que se han realizado sobre competencia emocional se han enfocado específicamente en describir factores importantes que llevan al desarrollo de las mismas, la interacción emocional y cómo se compone, sin embargo hay pocas investigaciones que se han realizado para su evaluación y sobre todo en edades tempranas.

El Modelo Educativo para la Educación Obligatoria de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2017), utilizado en México, menciona que la escuela debe enfocarse en alcanzar el máximo logro de aprendizaje de los estudiantes e ir más allá de los aspectos cognitivos, haciendo énfasis en el trabajo de las áreas personal y social como parte integral del currículo, especialmente para el desarrollo de habilidades socioemocionales. Sin embargo, a pesar del interés y de la implementación de estrategias, no se les proporciona a los educadores algún instrumento de evaluación que les permita conocer el nivel de desarrollo emocional que tienen los alumnos, por lo que, en la mayoría de veces, solo se aplica la evaluación por observación.

Por ello, el objetivo general del presente estudio evaluar el desarrollo de la competencia emocional, en niños de 1ro, 2do y 3er año de preescolar, desde la teoría de Carolyn Saarni, a través del desarrollo de un cuestionario cuantitativo.

Puesto que existe una escasez de estudios sobre el tema, principalmente en el área educativa, y el impacto que puede tener recabar información sobre el desarrollo de estas competencias para cualquier ámbito, es importante explorar esta temática desde edades tempranas desde la perspectiva de la evaluación en la población.

Para responder este objetivo se empleará la teoría de Carolyn Saarni (1994) ya que Mayer y Salovey (1997) afirman que esta autora es reconocida por ser la primera en acuñar el constructo con una base sólida, separándolo definitivamente del de inteligencia emocional.

Para cumplir con el objetivo de la investigación éste trabajo se ha estructurado de la siguiente manera:

Capítulo I: Fundamentación. En este apartado se describirán investigaciones que se han realizado del tema, así mismo se desarrolla el planteamiento del problema, objetivos y justificación de la investigación.

Capítulo II: Marco Teórico. Consiste es analizar propuestas nacionales e internacionales que son base para el desarrollo de la Competencia Emoional. Así mismo se describen y definen los conceptos de desarrollo desde los autores Erickson, Piaget, Vygotsky y desde el constructivismo; retomando aspectos importantes del desarrollo del niño enfocándose en la edad de 3 a 5 años de edad, para poder describir la relación que existe entre el desarrollo evolutivo del niño con el desarrollo de competencia emocional contemplando su desarrollo, características, niveles, componentes, tipos e importancia, con la finalidad de presentar un amplio panorama de éstas.

Por otro lado, se abarcará el concepto de competencia emocional desde los dos modelos más utilizados el de Carolyn Saarni y Rafael Bisquerra, diferenciándolo del concepto Inteligencia Emocional ya que varios autores han relacionado estos dos conceptos sin establecer una diferencia.

Finalmente, se describirá el papel que funge la competencia emocional en el contexto educativo y los actores que participan para la formación de la misma.

Capítulo III: Metodología. En este capítulo se describirá la metodología utilizada para desarrollar el presente trabajo. Así como el desarrollo del cuestionario cuantitativo utilizado para obtener resultados para la presente investigación.

Capítulo IV: Resultados. Se muestran los resultados obtenidos de la aplicación del instrumento al Instituto Preescolar Jardín de Niños Chimalpopoca.

Capítulo VI: Conclusiones. Se hacen algunas especificaciones de los resultados de la aplicación del instrumento, el impacto que tienen y qué es lo que se debe de tomar en cuenta para reforzar el área emocional.

CAPÍTULO I. FUNDAMENTACIÓN

1.1. Planteamiento del Problema

Las emociones están presentes en las vidas de todos los seres humanos desde que nacen y juegan un papel fundamental en la construcción de la personalidad e interacción social. Las emociones se viven en cualquier espacio y tiempo, con la familia, con los amigos, en el entorno, con los iguales, dentro de la escuela, con los educadores, etc. Por lo que la escuela es un ámbito más de conocimiento y de experiencias en el que se desarrollan las emociones.

Uno de los objetivos principales que se tiene en el ámbito educativo es el formar personas capaces de adaptarse a las exigencias que el mundo actual demanda, por ello, es importante adquirir habilidades, capacidades y competencias sociales y emocionales, ya que éstas fungen primordialmente para un desarrollo integral.

Los diversos y continuos cambios en las interacciones sociales exigen que la educación promueva el desarrollo de seres humanos integrales mediante un proceso educativo que fomente el desarrollo intelectual así como físico y afectivo, ya que la situación actual de nuestra sociedad ha demostrado que no ha sido suficiente con atender exclusivamente las capacidades lingüísticas y lógicas en la educación formal o elaborar programas aislados que intentan desarrollar capacidades para convivir pacíficamente en sociedad.

Teorías actuales subrayan que el contexto educativo favorece la promoción de herramientas y habilidades para el desarrollo de competencias socioemocionales, las cuales contribuyen a un bienestar personal y social en el menor (Cassullo & García, 2015; Márquez & Gaeta-González, 2017). Por ello, es importante propiciar el desarrollo de la Competencia Emocional (CE) en la educación obligatoria desde edades tempranas.

Sin embargo, todo ello abarca una serie de habilidades, tales como formar y mantener relaciones sociales, comportarse adecuadamente en situaciones sociales, reconocer sus propias emociones y las de los demás, entre otras, las cuales se desarrollan como competencia emocional.

Hoy en día, han cobrado relevancia diversas teorías que hacen notar el papel fundamental que tienen las emociones en el desarrollo cognitivo y psicosocial, por ello es importante señalar que en la presente investigación se utilizará la teoría propuesta por Carolyn Saarni (1999) como marco guía para evaluar la competencia emocional.

De acuerdo con Saarni (1999) la competencia emocional se define como el "conjunto de habilidades conductuales, cognitivas y reguladoras orientadas a los afectos que surgen con el tiempo a medida que una persona se desarrolla en un contexto social" (p. 4).

Saarni (2011) menciona que el desarrollo emocional debe ser considerado desde un marco bioecológico que considera a los seres humanos como sistemas dinámicos que están inmersos en un contexto comunitario.

El desarrollo de estas competencias se lleva a cabo a través del contacto cotidiano y la interacción. En niños, estas acciones se ven reflejadas en el ámbito escolar, ya que regularmente es el segundo contexto inmediato para relacionarse y socializar.

La socialización emocional conlleva el desarrollo de la competencia emocional la cual, de acuerdo con Saarni (1994), se clasifica en ocho habilidades: conciencia de su estado emocional, capacidad de discernir las emociones de los demás, capacidad de usar términos de emoción, capacidad de empatía y simpatía, capacidad para discriminar estados emocionales internos y externos, capacidad

para adaptarse a las emociones, comunicación emocional dentro de las relaciones y capacidad de autoeficacia emocional.

Por otro lado, la literatura revisada indicó que la investigación y atención clínica a la CE está iniciando un progreso, sin embargo, se especifica en otras áreas y en edades adultas. Bisquerra y Pérez (2007) afirman que, “cada vez más, en el ámbito profesional las competencias socio-personales toman mayor relevancia”, dejando de lado el ámbito educativo.

Aunque todavía se está explorando la relación entre la competencia emocional y su desarrollo en la primera infancia varios estudios han informado avances y factores importantes que inciden en ello. Ante ello, como lo mencionan Young Na, Wilkinson, Karny, Blackstone y Stifter (2016) cabe recalcar que varios autores han discutido e investigado la importancia de la competencia emocional en los resultados funcionales para los niños.

Todo lo anteriormente mencionado se puede observar en diferentes investigaciones que se han realizado del tema, sin embargo, cabe mencionar que éstas se basan en estudiar los factores y predicciones de la competencia.

Entre las investigaciones que se consultaron esta “El desarrollo de la competencia emocional en maestros y alumnos en contextos escolares” realizada en España (Pérez-Escoda, Filella, Alegre & Bisquerra, 2012). El trabajo realizado consistió en la evaluación de dos programas de formación, uno dirigido a maestros y otro a alumnos con el objetivo de mejorar el bienestar personal y social mediante el desarrollo de la competencia emocional. En dicho estudio participaron 92 docentes y 423 niños de 6 a 12 años de diversos centros de educación primaria. Para ello, se utilizó un diseño cuasiexperimental pretest postest con grupo control para evaluar la eficacia de cada uno de los programas de formación. Para obtener resultados se aplicaron diferentes instrumentos para medir la evolución de la competencia emocional en sus cinco dimensiones.

Finalmente los autores mencionan que la investigación demostró una mejora significativa de la competencia emocional de los participantes al final de la intervención, junto a un mejor clima de relación en las escuelas, así mismo corroboraron la opinión de los expertos en el tema quienes afirman que las competencia emocional tales como: la conciencia emocional, la regulación emocional, la autonomía emocional, las competencias sociales y las habilidades de vida y bienestar pueden enseñarse y aprenderse.

Entre otras investigaciones se encuentra el "Preschool emotional competence: Pathway to social competence?" realizada en el Washington D.C. (Denham, Blair, DeMulder, Levitas, Sawyer, Auerbach-Major & Queenan, 2003). Dicha investigación tuvo como objetivo examinar un modelo de predicción de la competencia social por la competencia emocional de los niños pequeños, mediante el modelo de variables latentes, tanto simultáneamente como a través del tiempo.

Para ello se examinaron la competencia emocional y las competencias sociales de 143 adultos de raza caucásica, de 3 y 4 años de edad media (75 varones). Para obtener los resultados, tanto a los niños entrevistados como a los observados se les administraron cuestionarios a sus padres en el hogar y a los maestros en el preescolar o guardería.

Los resultados de la investigación de Denham, Blair, DeMulder, Levitas, Sawyer, Auerbach-Major y Queenan (2003) señalan que la competencia emocional evaluada a los 3 y 4 años de edad contribuyó tanto a la competencia social concurrente como al kindergarten.

Además de las investigaciones anteriormente descritas se pueden encontrar más, sin embargo las investigaciones más importantes sobre competencia emocional en niños se han hecho en otros países.

A pesar de ello una de las conclusiones más importantes que se rescata de todos los estudios es que se menciona que las contribuciones de la competencia

emocional tienen implicaciones a largo plazo por lo tanto la importancia del tema es evaluar dichas competencias en niños preescolares en México dando así una aportación en edades tempranas.

Denham, Bassett y Wyatt (2010) mencionan que los niños en edad preescolar están cada vez más obligados a satisfacer las demandas autorreguladoras y cognitivas del aprendizaje preacadémico. También se enfrentan a muchos obstáculos sociales que entran en el mundo de los compañeros: comunicarse, expresar emociones de manera socialmente apropiada, reaccionar ante compañeros difíciles, construir relaciones.

De acuerdo con varios investigadores la competencia emocional es vital en todas estas tareas de desarrollo. Los niños en edad preescolar que pueden regular su expresión y experiencia de diversas emociones están a punto de alcanzar resultados sociales, emocionales y académicos de largo. Comprender sus propias emociones y las de los demás también contribuye fuertemente a su éxito.

Con esto, se puede afirmar que el preescolar, al ser el espacio en el que los niños interactúan diariamente con sus pares, da lugar al desarrollo de la competencia emocional que describe Saarni (1994) en su teoría.

Con base a lo anteriormente mencionado la presente investigación pretende responder a la pregunta:

¿Cuál es el nivel de desarrollo de la competencia emocional en niños del Jardín de Niños Chimalpopoca?

Cabe recalcar que la mayoría de las investigaciones consultadas se basan en estudiar los factores y predicciones de las competencias y no en la evaluación. Por lo anterior mencionado, para el presente estudio se creó el Cuestionario de

Evaluación del Desarrollo de Competencia Emocional en Niños Preescolares (CEDCEP) basado en las primeras cuatro habilidades de la CE debido a la etapa de desarrollo en la que se encuentran los sujetos a analizar (Conciencia emocional de uno mismo; Habilidad para discernir y entender las emociones de otros; Habilidad para usar el lenguaje y expresiones propios de la emoción; y Capacidad de empatía).

1.2. Objetivos

1.2.1. Objetivo General

Evaluar el desarrollo de la competencia emocional, en niños de 1ro, 2do y 3er año de preescolar, desde la teoría de Carolyn Saarni, a través del desarrollo de un cuestionario cuantitativo.

1.2.2. Objetivos Específicos

- Desarrollar un cuestionario cuantitativo para la evaluación de la competencia emocional en preescolares.
- Evaluar el desarrollo de competencia emocional en preescolares a partir de un cuestionario cuantitativo.
- Identificar las diferencias significativas del desarrollo de la competencia emocional en los niños de preescolar
- Analizar y describir los resultados de cada una de las habilidades de competencia emocional.

1.3. Justificación

Actualmente la educación básica en México tiene como uno de sus objetivos principales desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano. De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2017) dentro de los planes y programas de estudio; orientaciones didácticas, y sugerencias de evaluación cada día se toma más importancia al desarrollo de las emociones ya que dejan una huella duradera, positiva o negativa, en los logros de aprendizaje. Por ello, en dicho programa, la SEP (2017) menciona que el quehacer de la escuela es clave para ayudar a los estudiantes a reconocer y expresar sus emociones, regularlas por sí mismos y saber cómo influyen en sus relaciones y su proceso educativo (p. 35).

Aunado a esto, Morin (1999, citado en Roegiers, s/f) señala que la educación tradicional tiende a centrarse meramente en el desarrollo cognitivo situando a los estudiantes ajenos a sus emociones, sentimientos y necesidades, los cuales pueden favorecer la creatividad y las aptitudes sociales que la vida les exige.

Saarni (2011) remarca que las fortalezas en el área de la competencia emocional pueden ayudar a los niños a lidiar eficazmente en circunstancias particulares, al tiempo que promueven características asociadas con resultados de desarrollo positivos, incluyendo sentimientos de autoeficacia, comportamiento prosocial y relaciones de apoyo con la familia y los compañeros.

Así mismo la autora menciona que si una persona no desarrolla alguna de las habilidades que conforman la CE dará lugar a un mal manejo de las propias emociones y se limitarán sus sentimientos hacia los demás por lo que habrá una discapacidad en la adquisición de las próximas habilidades que componen la CE, por lo tanto al sujeto se le dificultará: compartir el discurso sobre alguna emoción; el desarrollo de la empatía y conductas prosociales; manejar su comportamiento emocional-expresivo en contextos interpersonales; hacer frente a circunstancias

estresantes; reconocer cómo la comunicación emocional y la experiencia definen las relaciones, y lograr la autoeficacia emocional.

Actualmente, surgen supuestos fuertes en este sentido, según los cuales las deficiencias de la escuela en materia emocional contribuyen a alimentar un fracaso en muchos sistemas escolares de todo el mundo, a pesar de los esfuerzos realizados.

Por lo tanto, existe un interés importante por identificar y evaluar el desarrollo de la competencia emocional desde edades tempranas y en el ámbito educativo, ya que en niños funge como segundo contexto inmediato de socialización y permite percibir el proceso de formación de los alumnos para poder mejorar el proceso de aprendizaje y preparación de los alumnos. De esta manera se logra una sensibilización sobre la práctica cotidiana en la educación básica, promoviendo la adopción de metodologías y estrategias de enseñanza aprendizaje dentro del aula dando un lugar importante a lo emocional.

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO

2.1. Propuestas Nacionales e Internacionales Base de la Competencia Emocional

Actualmente existen diversos organismos que plantean la importancia de una formación integral en los seres humanos, que englobe el desarrollo de aspectos cognitivos y habilidades socio afectivas. Por ello, en materia de la educación, ha surgido la necesidad de trabajar éstas áreas desde la primera infancia.

A partir de la publicación del informe de Delors (1996) de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) varios países rediseñaron sus currículos orientándolos al desarrollo de las llamadas competencias para la vida, las cuales se basan en el desarrollo de habilidades y capacidades que permitan al alumno dar solución a diversas problemáticas de la vida cotidiana.

El interés producido por conceptualizar el término competencia ha evolucionado situándose más allá de lo profesional adquiriendo una visión integral. Alberici & Serrari (2005, citados por Bisquerra & Pérez, 2007) mencionan que:

> "(…) el debate sobre el concepto de competencia, en el ámbito de la educación y la formación (o mejor dicho desde el punto de vista pedagógico), ha puesto en seguida en evidencia la necesidad de una lectura del mismo que trascienda una dimensión puramente funcionalista, ampliando su horizonte de estudio y de investigación más allá de los límites de la formación profesional y del aprendizaje de un trabajo para considerarlo un aspecto constitutivo del aprender a pensar, de aprender no sólo un trabajo específico sino a trabajar, de aprender a vivir, a ser, en el sentido de confluencia entre saberes, comportamientos, habilidades, entre conocer y hacer, que se realiza en la vida de los individuos, en el sentido de saber actuar en los distintos contextos de forma reflexiva y con sentido".

Cabe mencionar que para abarcar el área de habilidades socio afectivas el desarrollo de la competencia emocional en la educación básica auxilia a dicha formación.

2.1.1 SEP

De acuerdo con la SEP (2017) dentro del documento Aprendizajes Clave para la Educación Integral: Educación Preescolar, desde la reforma curricular de la educación primaria y secundaria de 1993, los planes y programas de estudio se han basado en el desarrollo de competencias para el estudio, la vida y para continuar aprendiendo fuera de la escuela. Y actualmente se sigue basando en un enfoque competencial; pero las competencias no son el punto de partida del Plan Curricular, sino el punto de llegada, el resultado de adquirir conocimientos, desarrollar habilidades, adoptar actitudes y tener valores.

El Modelo Educativo para la Educación Obligatoria de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2017) actual, utilizado en México, menciona que la escuela debe enfocarse en alcanzar el máximo logro de aprendizaje de los estudiantes e ir más allá de los aspectos cognitivos, haciendo énfasis en el trabajo de las áreas personal y social como parte integral del currículo, especialmente para el desarrollo de habilidades socioemocionales.

En el planteamiento curricular se introducen directrices que se apuntan al desarrollo de aprendizajes clave, que contribuyen al desarrollo integral de los estudiantes y que les permiten aprender a lo largo de la vida. Así mismo se incorporan campos del desarrollo personal y social con énfasis en el desarrollo de habilidades socioemocionales.

En este contexto, las competencias requieren expresarse de forma que los profesores comprendan cómo han de apoyar a los alumnos a desarrollarlas y

sobre todo que puedan verificar, estudiante a estudiante, en qué medida las dominan (SEP, 2017).

En este modelo educativo las habilidades necesarias para el éxito académico, el desarrollo de la curiosidad intelectual y el de otras destrezas cognitivas, se dividen en tres:

- Habilidades cognitivas y metacognitivas
- Habilidades sociales y emocionales
- Habilidades físicas y practicas

2.1.2. UNESCO

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Stabback, 2016) menciona que el currículo articula dos vertientes de las competencias, las necesarias para el aprendizaje a lo largo de toda la vida y las necesarias para el desarrollo holístico. Cabe mencionar que cada vez más se realiza hincapié en el aumento de sistemas educativos de todo el mundo interesados en preparar a los educandos mediante el desarrollo de competencias amplias.

Para Stabback (2016) en un documento para la UNESCO uno de los objetivos principales de un currículo de calidad es permitir el desarrollo y la adquisición de conocimientos, capacidades, valores, las habilidades y competencias conexas, para disfrutar una vida productiva y significativa. Para esto se utilizan indicadores claves de la calidad, de cómo los alumnos utilizan el aprendizaje para su desarrollo personal, social, físico, cognitivo, moral, psicológico y emocional.

Dentro de las dimensiones que la UNESCO (Roegiers, s/f) menciona que los educandos deben de desarrollar, se encuentra la dimensión socioemocional, la cual “concierne a las competencias que cubren los aspectos socioemocionales del

aprendizaje” (pág. 29). Con base a esto, la organización menciona que desde 1995 los científicos están de acuerdo en el principio de inteligencia emocional (IE), ya que las personas con una elevada IE parecen más capaces de superar los conflictos, desarrollar creatividad, innovar e influir positivamente en su contexto.

Por ello se busca una educación emocional, ya que como lo menciona Claeys Bouuaert (2014, citado por Roegiers, s/f) ésta “tiene como objetivo desarrollar las competencias relativas a diferentes aspectos de la relación con uno mismo, otras personas, el entorno y la comunidad. Ofrece el aprendizaje en relación con el bienestar físico, emocional y mental, la autoestima y el arraigo dentro de un espacio de confianza" (pág. 31).

2.1.3. Tuning (América Latina)

El proyecto Tuning tuvo sus comienzos dentro del amplio contexto de reflexión sobre la educación superior que se ha impuesto debido al ritmo de cambio de la sociedad.

Este proyecto remarca que para ocupar un lugar en la sociedad del conocimiento, es de vital importancia trabajar con la formación de recursos humanos, entre otras cuestiones sobre la educación superior. Por ello, se basa en las estructuras y el contenido de los estudios. Si bien, a pesar de que esta propuesta metodológica está enfocada en ese contexto educativo, la presente investigación se centra en la introducción del concepto de competencias dentro de la misma.

Bravo (2007) menciona que el nivel de formación de los estudiantes de educación superior debe lograrse en términos de competencias y resultados del aprendizaje. Dentro del marco del proyecto las competencias incluyen conocimientos, comprensión y habilidades que se espera que el estudiante domine, comprenda y demuestre después de completar un proceso corto o largo de aprendizaje.

El Tuning-America Latina editado por Beneitone et al. (2007) tiene cuatro líneas de trabajo, de las cuales se retoman dos:

1) Competencias (genéricas y especificas de las áreas temáticas): En esta línea se tratan de identificar competencias compartidas, es decir que se puedan generar en cualquier área y que son importantes en ciertos grupos sociales.
2) Enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación de estas competencias: Se plantea preparar materiales que permitan visualizar los métodos de enseñanza, aprendizaje y evaluación más eficaces para el logro de los resultados del aprendizaje y las competencias identificadas.

   Esto se puede lograr a través de indicadores que se puedan medir con precisión, lo que puede llevar a la adaptación de las actividades educativas puesto que favorecerán la participación sistemática del estudiante, individualmente o en grupo.

De acuerdo con el programa, el interés en el desarrollo de competencias concuerda con un enfoque de la educación centrado en el educando y en su capacidad de aprender y en el desarrollo de sus competencias.

2.2. Teorías de Psicología del Desarrollo y Competencia emocional

En psicología, las diferentes teorías sobre el desarrollo humano intentan explicar la naturaleza, causas y factores que favorecen o dificultan este proceso, así como describir y estudiar la importancia tanto de factores biológicos como de factores ambientales.

Al observar a un niño en actividades cotidianas, ya sea cuando es bebé o años más tarde jugando con sus amigos o realizando las tareas de la escuela, resulta difícil darse cuenta del enorme esfuerzo que está haciendo, para convertirse en un individuo adulto. Detrás de las actividades de la vida cotidiana, existe una persona que se está construyéndose a sí mismo (Delval, 1990).

El desarrollo del niño es un proceso dinámico en que resulta sumamente difícil separar los diferentes factores que influyen en él.

A continuación se presenta el concepto abordado desde diferentes autores:

Papalia, Wendkos y Duskin (2010) mencionan que los niños se diferencian en sexo, estatura, y estructura corporal; en factores constitucionales como el grado de salud y energía; en la inteligencia, las características de la personalidad y las reacciones emocionales; las relaciones sociales que sostienen.

Para Vygotsky (1972) el desarrollo es el resultado de dos líneas o fuerzas y sus correspondientes conjuntos de principios explicativos. Concebía el desarrollo como un proceso altamente complejo que no puede ser definido en ninguno de sus estadios sobre la base de una sola de sus características (citado por Martínez, 1999).

Pérez et al. (2011) mencionan que existen diferentes variables que pueden afectar al desarrollo humano, no obstante, resulta difícil identificar cual es el grado en que cada una puede afectar, ya que unas son internas al propio individuo, muchas heredadas y otras externas. Así, el término “desarrollo” hace referencia a los cambios de comportamiento provocados por el entorno y, a su vez, determinados por una sociedad o cultura.

Como se aprecia hay diferentes conceptos sobre desarrollo del niño, diversos autores hablan sobre factores que afectan el desarrollo. En sus teorías consideran distintos enfoque de este proceso, los cuales se abordarán a continuación desde la psicología del desarrollo.

2.2.1. Erick Erickson

Erickson fue uno de los autores destacados por sus contribuciones en la psicología del desarrollo. El autor afirma que los seres humanos con un desarrollo sano deben de pasar por ocho etapas entre la infancia y la adultez tardía. En cada etapa, la persona se enfrenta, y se espera que domine, nuevos retos para

culminar con éxito cada una de ellas, de lo contrario es de esperar que los retos inconclusos reaparezcan como problemas en el futuro del individuo.

Dichas etapas incluyen dos cualidades del ego opuestas, una es relativamente positiva, mientras que la otra es relativamente negativa.

De acuerdo con Erickson (1950, citado por Papalia, Wendkos & Duskin, 2010), en la edad preescolar (de 3 a 5 años) se desarrolla la tercera etapa del desarrollo de la personalidad: iniciativa frente a culpa, en la que existe la necesidad de lidiar con sentimientos contradictorios acerca del yo. En este periodo el conflicto surge ya que el deseo de planear, realizar actividades y los crecientes remordimientos de conciencia ante ese deseo cada vez es mayor. Cuando potencia la iniciativa, los niños pueden desarrollar un verdadero sentimiento de autonomía, sin embargo si predominan las exigencias y restricciones, se desarrollan sentimientos de culpa, relacionados con la violación de las normas establecidas.

En esta etapa, los niños están aprendiendo cosas nuevas en las que se obtiene aprobación social y otras en las que no. Este conflicto marca una división en la personalidad: aquella en la que se sigue siendo niño, es decir, llena de exuberancia y deseo de intentar cosas nuevas y la otra, en la que se está convirtiendo en adulto en donde pone a prueba diferentes competencias ya que analiza constantemente lo adecuado de los motivos y las acciones. Los niños que aprenden cómo regular esas pulsiones contrarias desarrollan propósito, valor de prever y perseguir metas sin inhibirse demasiado por la culpa o el temor al castigo (Erickson, 1982, citado por Papalia et al., 2010).

Para Erickson (2000), la formación de la estructura del niño está relacionada con el mundo externo cultural, donde los tutores son una parte determinante para dicha formación. Así mismo, sitúa al niño en una base social más amplia y no tan sólo su entorno familiar o en su herencia cultural, ya que menciona que la personalidad está influida por diversas fuerzas sociales.

Uno de los aspectos más importantes de la teoría es que el autor hace hincapié en las experiencias sociales más que a los aspectos biológicos. El autor subraya específicamente que los factores socioculturales son determinantes. Analiza todas las variables que actúan en un único individuo dentro del marco de su situación social y concentra la atención en las interrelaciones complejas de estas variables y en su efecto sobre la personalidad total. La estructura emocional de un individuo se percibe en función de la lucha, que dura toda la vida, entre el dese innato y la internalización de las realidades sociales.

Erickson (2000) afirma que la influencia del ambiente físico, social e ideacional se correlacionan con los procesos biológicos y psicológicos innatos que crean el desarrollo de la personalidad.

A continuación, en la tabla 1 se muestran las tres primeras etapas del desarrollo de la personalidad de la teoría de Erickson, ya que refieren a los niños hasta la edad preescolar objeto de este trabajo.

Tabla 1. Clasificación de las fases del desarrollo de la personalidad hasta la edad preescolar según Erickson

Desarrollo de la Personalidad hasta la Edad Preescolar acorde a Erikson

Estadío	A Crisis psicosociales	B Etapas psicosexuales	C Relaciones sociales significativas	D Principios relacionados de orden social
I. Infante (0 A 2 Años)	Confianza vs Desconfianza	Sensorio Motor – Oral - Respiratorio	Persona Materna	Orden Cósmico Universo (Religión)
II. Infancia (2 A 3 Años)	Autonomía vs Vergüenza y Duda	Muscular - Anal Entrenamiento Higiénico	Personas Parentales	Ley Y Orden (Legal)
III. Preescolar-Edad del Juego (3 A 5 Años)	Iniciativa vs Culpa y Miedos	INFANTIL Genital - Locomotor. Aprendizaje Sexual	Familia Básica	Prototipos Ideales (Artes)

Nota: Adaptado de “El desarrollo psicosocial de Eric Erickson. El diagrama epigenético del adulto” por Bordignon (2005)

Las etapas que Erickson menciona, constituyen un proceso en el que todas las cualidades opuestas del ego se presentan a lo largo de la vida, gradual y cronológicamente. Cada par de cualidades asciende hasta provocar la crisis culminante que debe ser resuelta; y aunque se supone que la consecuencia de la crisis es universal, en gran parte la cultura determina en que las cualidades se resuelvan.

Para Erickson la educación infantil gira en la existencia de un clima de confianza, reciprocidad en el trato, hábitos educativos informales y democráticos; por lo tanto sugiere que el juego constituye la situación más adecuada para estudiar el yo del niño. Cualquier aspecto particular del desarrollo debe evaluarse en el marco de una comprensión teórica del contexto total del desarrollo.

2.2.2. Piaget

La teoría desarrollada por el psicólogo Piaget ejerció una gran influencia en la teoría y la investigación en el desarrollo humano, gracias a su trabajo en el desarrollo del niño. En esta teoría el niño pasa de ser pasivo a ser un individuo que reacciona ante la experiencia, ya que el Piaget considera al niño como un ente que busca activamente soluciones a problemas y elabora soluciones creativas.

La teoría proporciona un marco de referencia sobre el desarrollo del niño. Sus tendencias describen las posibilidades individuales. Fundamentalmente demuestra con claridad que en el desarrollo hay patrones regulares que todos experimentan, esto permite anticipar el modo y el grado de comprensión de un individuo en todo el curso de su desarrollo.

Para Piaget toda conducta es un proceso adaptativo que establece una interacción entre el organismo y el medio. Desde el punto de vista biológico, el

organismo se adapta construyendo materialmente nuevas formas, y desde el punto de vista psicológico sucede lo mismo con la diferencia de que esas formas no son materiales. La adaptación es un proceso que tiene dos momentos: la asimilación o acción del organismo sobre los objetos que le rodean, es decir, incorporación y transformación del medio, y la acomodación o acción del medio sobre el organismo, que lleva consigo la transformación de este (Deval, 1994).

Gran parte de la investigación del psicólogo se centró en cómo el niño adquiere conceptos lógicos, científicos y matemáticos. Sus trabajos acerca del desarrollo intelectual del niño inspiraron importantes reformas del plan de estudios en las décadas de 1960 y de 1970. Actualmente, su teoría sigue siendo fundamento de métodos didácticos constructivistas, de aprendizaje por descubrimiento, de investigación y de orientación a los problemas en la escuela moderna (Meece, 2001).

Para el psicólogo el desarrollo es un proceso inherente, inalterable y evolutivo, dentro de ese proceso formula cuatro estadios o etapas diferenciadas del desarrollo cognoscitivo las cuales representan la transición a una forma más compleja y abstracta de conocer: etapa sensoriomotora, etapa preoperacional, etapa de las operaciones concretas y etapa de las operaciones formales.

De acuerdo a la teoría, los niños preescolares se ubican dentro de la etapa preoperacional, también conocida como inteligencia verbal o intuitiva, ya que la etapa abarca aproximadamente de los 2 a los 6 años de edad (Pérez et al., 2011).

Una de las capacidades más importantes que los infantes desarrollan en esta etapa es la función simbólica. Este término Piaget (citado por Papalia et al, 2010) lo utiliza para referirse a la capacidad de usar representaciones mentales a las cuales el niño le atribuye un significado, es decir utilizar símbolos para poder representar objetos, personas o sucesos ausentes. Identificar el símbolo de las cosas ayudar a los infantes a pensar en ellas y sus cualidades, a recordarlas y a

hablar de ellas sin necesidad de tenerlas en frente, por lo tanto por medio de esta función los niños pueden aprender y no sólo mediante los sentidos. Los niños demuestran esa función por medio del incremento de la imitación diferida, el juego de simulación y el lenguaje.

Aunado a esto, Piaget (citado por Pérez et al., 2011) menciona que el lenguaje es uno de los aspectos del desarrollo que tiene más cambios. Los menores comienzan por sí solos a denominar verbalmente aquellos objetos y fenómenos sobre los que deben prestar atención para lograr el resultado deseado, desarrollan la función planificadora, se hacen capaces de organizar previamente su atención con relación a las condiciones de ejecución de la actividad a realizar, expresan verbalmente hacia qué se debe orientar. Es, pues, el inicio de la atención voluntaria que regulará su conducta, sin embargo predominará la atención involuntaria.

Otra de las características principales que desarrolla el infante es la centración, es decir, la tendencia a concentrarse en un aspecto de la situación e ignorar al resto. De acuerdo con el autor, los menores llegan a conclusiones ilógicas porque no pueden descentrarse, es decir, pensar en varios aspectos de la situación a la vez. La centración puede limitar el pensamiento de los niños pequeños relativo a relaciones sociales y físicas (Papalia et al, 2010)

Dentro de la centración que habla Piaget, el egocentrismo es una forma de ello, ya que los niños se centran en su propio punto de vista que no llegan a considerar el de otra persona, cabe señalar que este aspecto va evolucionando junto con las etapas del desarrollo cognitivo.

Por otro lado, dentro de las contribuciones más importantes de la obra de Piaget se refiere a los propósitos y a las metas de la educación (Meece, 2001). A continuación se describirán aspectos importantes que mencionó sobre el área:

- Procesos cognoscitivos: Criticó los métodos que se utilizan para la transmisión y memorización de información. El psicólogo afirma que estos métodos desalientan al alumno para que no aprenda a pensar por sí mismo

ni a confiar en sus procesos del pensamiento. En la perspectiva de Piaget, “aprender a aprender” debería ser la meta de la educación, de modo que los niños se conviertan en pensadores creativos, inventivos e independientes. La educación debería “formar, no moldear” su mente.

- Actividades apropiadas para el desarrollo: El autor remarca la necesidad de adecuar las actividades de aprendizaje al nivel de desarrollo conceptual del niño. Las que son demasiado simples pueden causar aburrimiento o llevar al aprendizaje mecánico; las que son demasiado difíciles no pueden ser incorporadas a las estructuras del conocimiento. En el modelo piagetiano, el aprendizaje se facilita al máximo cuando las actividades están relacionadas con lo que el niño ya conoce, pero al mismo tiempo, superan su nivel actual de comprensión para provocar un conflicto cognoscitivo. El niño se siente motivado para reestructurar su conocimiento, cuando entra en contacto con información o experiencias ligeramente incongruentes con lo que ya conoce. El aprendizaje se realiza a través del proceso del conflicto cognoscitivo, de la reflexión y de la reorganización conceptual.
- Interacción social: Piaget (1976, citado por Meece, 2001) señaló que “ninguna actividad intelectual puede llevarse a cabo mediante acciones experimentales e investigaciones espontáneas”. La interacción social contribuye mucho a disminuir el egocentrismo en niños de corta edad. En los niños de mayor edad, especialmente entre los adolescentes, la interacción que realizan con compañeros y adultos es una fuente natural de conflicto cognoscitivo. A través de ella aclaran sus ideas, conocen otras opiniones y concilian sus ideas con las ajenas.
- La función del aprendizaje: Piaget (1964, citado por Meece, 2001) sostuvo que “el aprendizaje está subordinado al desarrollo y no a la inversa”. Su teoría rompe radicalmente con la creencia de que el aprendizaje puede estimular el desarrollo.

Se puede concluir que para Piaget el desarrollo intelectual se ajusta a una dirección unitaria. El niño va pasando por una serie de estadios que se

caracterizan por la utilización de distintas estructuras, las progresiones de desarrollo responden a un orden. Hay divergencias entre la conducta de la niñez y la conducta adulta en todas las áreas del funcionamiento humano. Por lo tanto las etapas de maduración del desarrollo son importantes, al igual que la cognición para muchos aspectos del funcionamiento psicológico; ya que los pensamientos y las maneras de abordar los problemas son resultado primordialmente de lo que se les ha enseñado directamente a los niños.

2.2.3. Vygotsky

La teoría de Vygotsky se centra principalmente por los determinantes sociales del desarrollo, manteniendo que el desarrollo del individuo es indisociable de la sociedad en la que vive.

El autor afirma que no es posible comprender el desarrollo del niño si no se conoce la cultura donde se cría ya que pensaba que los patrones de pensamiento del individuo no se deben a factores innatos, sino que son resultado de las instituciones culturales y de las actividades sociales (Meece, 2001). El autor hace hincapié en que no existen patrones universales del desarrollo, pues dependiendo de la cultura se dará prioridad a distintas herramientas y habilidades intelectuales. Todo esto dio lugar a la ley general del desarrollo de las funciones mentales superiores.

En la teoría las funciones mentales se refieren al pensamiento, el razonamiento, la solución de problemas o la memoria lógica, más que a los contenidos del pensamiento del individuo (Delval, 1994).

El autor menciona que toda función aparece dos veces: primero, en un nivel social, y más tarde en un nivel individual; primero entre personas y después en el interior propio del niño (Delval, 1994)

Vygotsky (citado por Delval, 1994) señala que todas las funciones psicológicas superiores se realizan en colaboración con los otros, lo que conduce

a la Zona de desarrollo próximo (ZDP) que indica que el niño aprende a incorporar a su pensamiento herramientas culturales como el lenguaje, los sistemas de conteo, la escritura, el arte y otras intervenciones sociales ya que define aquellas funciones que todavía no maduran sino que se hallan en proceso de maduración; el concepto remarca la importancia de la cooperación y del intercambio social en el desarrollo.

El desarrollo cognoscitivo y la personalidad del sujeto se lleva a cabo a medida que internaliza los resultados de sus interacciones sociales; los pares y adultos constituyen el medio principal del desarrollo intelectual. Según Vygotsky, el conocimiento se localiza dentro de un contexto cultural o social determinado, es decir que tienen un origen social (Meece, 2001).

De acuerdo con Vygotsky, el niño nace con habilidades innatas (la percepción, la atención y la memoria) que se transforman en funciones mentales superiores gracias a la interacción.

En la presente teoría, el lenguaje es la herramienta que más influye en el desarrollo cognoscitivo, ya que antes de llegar a dominar su propia conducta el niño comienza a dominar su entorno con la ayuda del lenguaje, logrando nuevas relaciones con el medio. Distingue tres etapas en el uso del lenguaje (Vygotsky, citado por Meece, 2001):

- La etapa social: El niño utiliza el lenguaje principalmente para comunicarse.
- La egocéntrica: En esta etapa el niño comienza a usar el habla para regular su conducta su pensamiento. Se distingue del habla social porque son autoverbalizaciones que se consideran como habla privada.
- El habla interna. La emplean para dirigir su pensamiento y su conducta. Pueden reflexionar sobre la solución de problemas y la secuencia de las acciones manipulando el lenguaje "en su cabeza".

La relación entre lenguaje y acción es una relación dinámica en el curso del desarrollo del niño. Para el niño el hablar es tan importante como el actuar para

lograr una meta. Es decir, los mecanismos intelectuales relacionados con el lenguaje adquieren una nueva función; la percepción a través de los verbos en el niño ya no está limitada al hecho de etiquetar las cosas con nombres. El lenguaje adopta una función sintetizadora, que a su vez, es también instrumental al lograr formas más complejas de percepción cognoscitiva.

2.2.4. Constructivismo y Competencia emocional

En la psicología y en el área educativa, Piaget se considera como el padre del constructivismo. Actualmente, muchos modelos educativos en el mundo, incluyendo México, se basan en el enfoque constructivista, esto permite que se dé prioridad a la solución de problemas en el aula, la experimentación práctica, la adquisición de conceptos, el razonamiento lógico y el aprendizaje autentico.

Según el enfoque el niño crea su conocimiento del mundo a partir de sus interacciones con el ambiente; los profesores facilitan el proceso centrando su atención haciéndole preguntas y estimulando su pensamiento (Meece, 2001).

De acuerdo al Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, conocido como informe Delors, los cuatro pilares para la educación son: «aprender a saber o conocer», «aprender a hacer», «aprender a ser» y «aprender a convivir» (Delors, 1996). Tomando esto como referencia el aprendizaje constructivo constituye una construcción que se efectúa por medio de un proceso mental que implica la adquisición de un conocimiento nuevo y, por lo tanto, se desarrolla una nueva competencia que le permitirá aplicar lo ya aprendido a una nueva situación.

El constructivismo se centra en la adquisición del conocimiento, mientras que las competencias construyen el mejor desempeño para responder a las demandas del entorno.

De acuerdo con Serrano y Pons (2011) la construcción de significados y atribución de sentido a los aprendizajes escolares desde el enfoque constructivista son los siguientes:

a. La repercusión de las experiencias educativas formales sobre el desarrollo del alumno depende de su nivel de desarrollo socio-cognitivo, de sus conocimientos previos pertinentes y de los intereses, motivaciones, actitudes y expectativas con que participa en esas experiencias.
b. La clave de los aprendizajes escolares reside en el grado de significatividad que los alumnos otorgan a los contenidos y el sentido que atribuyen a esos contenidos y al propio acto de aprender.
c. La atribución de sentido y la construcción de significados están relacionadas con la funcionalidad de los aprendizajes.
d. El proceso mediante el cual se produce la construcción de significado y la atribución de sentido requiere una intensa actividad constructiva que implica psíquicamente al alumno en su totalidad ya que debe desplegar tanto procesos cognitivos, como afectivos y emocionales.
e. La construcción de significados, la atribución de sentido y la determinación de las condiciones para su aplicación es un proceso que depende de las interacciones entre el profesor, los alumnos, los contenidos y las metas objetivas y subjetivas que se pretenden alcanzar.

Haciendo hincapié en el área emocional Serrano y Pons (2011) remarcan que la actividad constructiva del alumno implica la totalidad del alumno, es decir que se consideran tanto procesos cognitivos como afectivos y emocionales.

Así mismo, señalan que el papel del profesor es el de mediador entre el sistema afectivo-emocional del alumno y las metas socio-culturalmente elaboradas, es decir, la función del profesor es guiar y orientar la actividad afectivo-emocional del alumno en la dirección que marcan las metas que la sociedad atribuye al aprendizaje de los contenidos (Serrano & Pons, 2011).

Aunado a lo que los autores anteriores mencionan, Díaz-Barriga & Hernández (citados en Tünnermann, 2011) indican principios educativos asociados con una concepción constructivista del aprendizaje y la enseñanza:

- El aprendizaje implica un proceso constructivo interno, autoestructurante y en este sentido, es subjetivo y personal.
- El aprendizaje se facilita gracias a la mediación o interacción con los otros, por lo tanto, es social y cooperativo.
- El aprendizaje es un proceso de (re)construcción de saberes culturales.
- El grado de aprendizaje depende del nivel de desarrollo cognitivo, emocional y social, y de la naturaleza de las estructuras de conocimiento. El punto de partida de todo aprendizaje son los conocimientos y experiencias previos que tiene el aprendiz.
- El aprendizaje implica un proceso de reorganización interna de esquemas.
- El aprendizaje se produce cuando entra en conflicto lo que el alumno ya sabe con lo que debería saber.
- El aprendizaje tiene un importante componente afectivo, por lo que juegan un papel crucial los siguientes factores: el autoconocimiento, el establecimiento de motivos y metas personales, la disposición por aprender, las atribuciones sobre el éxito y el fracaso, las expectativas y representaciones mutuas.
- El aprendizaje requiere contextualización: los aprendices deben trabajar con tareas auténticas y significativas culturalmente, y necesitan aprender a resolver problemas con sentido.
- El aprendizaje se facilita con apoyos que conduzcan a la construcción de puentes cognitivos entre lo nuevo y lo familiar, y con materiales de aprendizaje potencialmente significativos.

2.3. Competencia emocional

En las últimas décadas, es notorio el incremento del interés por el desarrollo de las competencias en niños, tanto en el campo de la educación regular como en el estudio del desarrollo normal.

Problemas de adaptación en la niñez se han asociado con dificultades posteriores, como abandono escolar, problemas en la construcción de la personalidad y en la interacción social, entre otros.

2.3.1. Modelos y Definiciones de Competencia Emocional

Actualmente numerosos organismos internacionales reconocen la importancia de la competencia emocional, sin embargo ninguna definición de competencia emocional es aceptada de manera unívoca, por lo que se han creado diversos conceptos para definir este concepto.

Debido a la complejidad del término existen diferentes modelos que abordan el concepto desde diversas perspectivas. Sin embargo, después de una exhaustiva revisión de la bibliografía relacionada con la variable principal de la presente investigación, se identificaron diversas publicaciones donde se les maneja de acuerdo a dos autores principales: Carolyn Saarni y Rafael Bisquerra.

A continuación se detallará en qué consiste cada uno de los modelos de competencia emocional con base a los dos autores anteriormente mencionados.

2.4.1. Modelo de Rafael Bisquerra

De acuerdo con Bisquerra (2003), el aprendizaje emocional es considerado vital en algunos movimientos sociales.

Bisquerra y Pérez (2007) definen las competencias emocionales como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales.

Así mismo indican que la competencia emocional es un constructo amplio que incluye diversos procesos y provoca una variedad de consecuencias.

Los autores señalan que se destacan las siguientes características de la noción de competencia:

- Es aplicable a las personas (individualmente o de forma grupal).
- Implica unos conocimientos “saberes”, unas habilidades “saber-hacer”, y unas actitudes y conductas “saber estar” y “saber ser” integrados entre sí.
- Incluye las capacidades informales y de procedimiento además de las formales.
- Es indisociable de la noción de desarrollo y de aprendizaje continuo unido a la experiencia.
- Constituye un capital o potencial de actuación vinculado a la capacidad de movilizarse o ponerse en acción.
- Se inscribe en un contexto determinado que posee unos referentes de eficacia y que cuestiona su trasferibilidad.

Bisquerra (2003) menciona que existen diversas clases de competencias, y las competencias emocionales se encuentran dentro de las competencias socio-personales.

A diferencia de Saarni (1999), Bisquerra (2003) señala que las competencias emocionales se agrupan en cinco bloques:

- Conciencia emocional: Capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado. Este bloque incluye: Toma de conciencia de las propias emociones; Dar nombre a las emociones; y Comprensión de las emociones de los demás.
- Regulación emocional: Capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Supone tomar conciencia de la relación entre emoción,

cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de afrontamiento; capacidad para autogenerarse emociones positivas, etc.

Este bloque incluye: Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento; Expresión emocional; Regulación emocional; Habilidades de afrontamiento; y Competencia para autogenerar emociones positivas.

- Autonomía emocional: La autonomía emocional se puede entender como un concepto amplio que incluye un conjunto de características y elementos relacionados con la autogestión personal, entre las que se encuentran la autoestima, actitud positiva ante la vida, responsabilidad, capacidad para analizar críticamente las normas sociales, la capacidad para buscar ayuda y recursos, así como la autoeficacia emocional. Este bloque incluye: Autoestima; Automotivación; Actitud Positiva; Responsabilidad; Auto-eficacia emocional; Análisis crítico de normas sociales; y Resiliencia.
- Competencia social: La competencia social es la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades sociales, capacidad para la comunicación efectiva, respeto, actitudes pro-sociales, asertividad, etc. Este bloque incluye: Dominar las habilidades sociales básica; Respeto por los demás; Practicar la comunicación receptiva; Practicar la comunicación expresiva; Compartir emociones; Comportamiento pro-social y cooperación; Asertividad; Prevención y solución de conflictos; y Capacidad de gestionar situaciones emocionales.
- Competencias para la vida y el bienestar: Capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida, ya sean privados, profesionales o sociales, así como las situaciones excepcionales con las cuales nos vamos tropezando. Nos permiten organizar nuestra vida de forma sana y equilibrada, facilitándonos experiencias de satisfacción o bienestar. Este bloque incluye: *Fijar objetivos adaptativos; Toma de decisiones; Buscar ayuda y recursos; Ciudadanía activa, cívica, responsable, crítica y comprometida; Bienestar subjetivo; y Fluir.*

2.4.2. Modelo de Carolyn Saarni

Como se ha venido mencionando a lo largo de la presente investigación, la teoría utilizada es la de Carolyn Saarni (1999). Mayer y Salovey (1997) afirman que esta autora es reconocida por ser la primera en acuñar el constructo con una base sólida, separándola definitivamente del de inteligencia emocional.

Saarni (2011) menciona que el desarrollo emocional debe ser considerado desde un marco bioecológico que tome en cuenta a los seres humanos como sistemas dinámicos insertos en un contexto comunitario. Si bien, se reconoce que los individuos competentes emocionalmente están equipados con bienes individuales y ambientales que les ayudan a lidiar con una variedad de eventos de la vida.

La autora señala que los seres humanos crean activamente su experiencia emocional a través de la influencia combinada de sus estructuras de desarrollo cognitivo y su exposición social al discurso emocional (Saarni, 2011).

Los factores individuales, como el desarrollo cognitivo y el temperamento, influyen en el desarrollo de la CE; sin embargo, las habilidades que la componen también están influenciadas por la experiencia y el aprendizaje social, así como el sistema de creencias y valores en los que vive la persona. A través de este proceso, los seres humanos logran darle significado a sentir algo y hacer algo al respecto.

De acuerdo con Saarni (2011) “la competencia emocional es el conjunto de habilidades conductuales, cognitivas y reguladoras orientadas a los afectos que surgen con el tiempo a medida que una persona se desarrolla en un contexto social” (p. 4).

Desde el modelo de Saarni (1999) la CE se divide en ocho habilidades, que se describirán a continuación; sin embargo cabe mencionar que para la presente investigación sólo se utilizará hasta la 4ta habilidad ya que la autora menciona que los preescolares sólo han alcanzado esta habilidad:

1. *Conciencia de las emociones*: Es la más básica de las habilidades. Se reconoce la importancia de una reacción emocional ante un evento significativo, incluye la posibilidad de experimentar múltiples emociones, diferentes niveles de emoción (más no se pueden etiquetar), prestar o no atención de forma intencional. Tiene dos niveles: el personal y el social (base para la empatía). En esta habilidad se analiza el conocimiento del lenguaje no verbal para identificar emoción (Reconocimiento facial, tonos de voz); se diferencia diferentes contextos emocionales y se pueden hacer predicciones emocionales.

2. *Discernir y comprender las emociones de otros:* Esta habilidad se logra a través del uso de pistas situacionales o expresivas que cuentan con un consenso cultural sobre su significado. Lo que la separa de la habilidad conciencia emocional es que ésta incluye la lectura del contexto social (reacciones a grupos, cultura etc.).

3. *Habilidad para usar vocabulario emocional y términos de expresión comúnmente disponibles en la propia subcultura:* En niveles más maduros se asocia la emocional con roles sociales (Se puede asociar la emoción con metáforas culturales). Se pueden formular scripts emocionales. Se aprecia en el número de palabras que utiliza para designar una emoción. También se observa en el juego entre los preescolares.

4. *Capacidad para el involucramiento empático con otras experiencias emocionales:* Implica la capacidad de “sentir con los otros”, sentir simpatía o sintonía por las emociones de los demás. Su utilidad es conectarnos con

las personas del entorno. Las fases para el desarrollo de la empatía son: a) Ser conscientes de las emociones de otros en sus situación contextual (considerado en otras habilidades); b) Introyectar las emociones ajenas en uno mismo (“caminar en los zapatos del otro); c) Existencia de una resonancia entre sentimientos imaginarios de otras personas y los propios (Se hace una asociación, un vínculo) y d) Capacidad para reconectar y conectarse del vínculo con otros para poder generar herramientas que ayuden al otro (Comportamiento prosocial).

5. *Habilidad para diferenciar la experiencia emocional subjetiva interna de la expresión emocional externa: implica* darse cuenta de que el estado emocional interno no tiene que corresponder a la expresión externa, tanto en uno mismo como en los demás, y en niveles más maduros la capacidad de entender que el comportamiento emocional-expresivo puede afectar a otro y tener esto en cuenta en la propia presentación estrategias.

6. *Habilidad para la resolución adaptativa de situaciones adversas y estresantes:* es la capacidad para hacer frente de manera adaptable a las emociones aversivas o angustiosas mediante el uso de estrategias autorreguladoras que mejoran la intensidad o la duración temporal de tales estados emocionales (por ejemplo, "resistencia al estrés").

7. *Conciencia de comunicación emocional en las relaciones:* La conciencia de que la estructura o naturaleza de las relaciones se define en parte tanto por el grado de inmediatez emocional como por la autenticidad de la exhibición expresiva y por el grado de reciprocidad o simetría dentro de la relación; Por ejemplo, la intimidad madura se define en parte por el intercambio mutuo o recíproco de emociones genuinas, mientras que una relación padre-hijo puede tener un intercambio asimétrico de emociones genuinas.

8. *La capacidad de la autoeficacia emocional:* El individuo se ve a sí mismo como sentimiento, en general, como él o ella quiere sentir. Es decir, la autoeficacia emocional significa que uno acepta la experiencia emocional de cada uno, ya sea única o excéntrica o culturalmente convencional, y esta aceptación está alineada con las creencias del individuo acerca de lo que constituye un "equilibrio" emocional deseable. Con la teoría personal de la emoción cuando se demuestra la autoeficacia emocional que se integra con el sentido moral de uno.

La autora menciona que la derivación de estas ocho habilidades es pragmática: al examinar el campo del desarrollo emocional, las primeras seis de estas habilidades aparecen de manera confiable en las investigaciones empíricas mientras que las dos últimas los son más sutiles ya que reflejan su trabajo clínico en psicología del desarrollo.

La autora remarca que cada habilidad nueva se añade a las que ya existen, y hay siempre alguna relación entre las aptitudes y creencias presentes de un niño y las de todo su pasado, es decir que si alguna de las habilidades no se completa o tiene alguna carencia esto se verá reflejado cuando se desarrolle la próxima o en problemas a largo plazo (Saarni, 1999).

2.4.2.1. Las Emociones desde la Teoría de Saarni

Saarni (1999) en su teoría para explicar "qué es la emoción", "qué causa la emoción", "en qué consisten las emociones" y "de dónde vienen las emociones" toma como referencia tres modelos sobre emoción.

1. El modelo relacional de la emoción Lazarus (1991, citado en Saarni, 1999): Un aspecto fundamental del modelo de Lazarus (1991, citado en Saarni, 1999) es la idea de que cada categoría de emoción (ira, ansiedad, susto, culpa, vergüenza, tristeza, envidia, celos, asco,

felicidad, orgullo, alivio, esperanza, amor y compasión) se ha aliado con un proceso de evaluación en el que la relación entre el individuo y el entorno se considera perjudicial o beneficiosa.

El proceso de evaluación no es simplemente dicotomizado en positivo o negativo; de hecho, analiza detalladamente los procesos de evaluación primaria y secundaria, el primero incluye la relevancia del objetivo, la (in)congruencia del objetivo y el grado de participación del ego y el segundo incluye la culpa o el crédito, el potencial de afrontamiento y las expectativas futuras. Cada tipo de emoción deriva su patrón de experiencia único de esta evaluación compleja y, además, incluye una tendencia de acción o disposición de motivación. Para Lazarus (1991, citado en Saarni, 1999), la motivación es inseparable de la emoción, independientemente de si los motivos se consideran conscientes o inconscientes.

Otro componente crítico de la experiencia emocional que tanto Lazarus (1991, citado en Saarni, 1999) como Saarni (1999) subrayan es el yo que experimenta los sentimientos, da sentido a las cosas, atribuye diversos grados de importancia a los eventos, enfrenta las circunstancias, considera el grado en que uno tiene control sobre los efectos externos. Lazarus(1991, citado en Saarni, 1999) se refiere a este rol coordinador del yo como identidad del ego, y él también lo ve como algo inextricable de los procesos emocionales.

2. El modelo funcionalista de emoción de campos y Barrett (1984, citados en Saarni, 1999): Para los autores, la emoción es el intento de la persona por establecer, mantener, cambiar o terminar la relación entre la persona y el medio ambiente en asuntos de importancia para la persona. De hecho, Campos (1994, citado en Saarni, 1999) dice que cuatro cosas dan importancia a la experiencia y, por lo tanto, evocan una respuesta emocional: (1) la relación del evento con los objetivos (esto incluye lo que se pretende con transacciones con otros), (2) las respuestas sociales que otros

proporcionan a uno mismo (p. ej., las reacciones emocionalmente expresivas que se consideran como evaluativas), (3) el tono hedónico del evento (p. ej., las diferencias hedónicas en una situación social insoportable contra una exposición frente a un intercambio afectuoso), y (4) los recuerdos de eventos similares (p. ej., la historia interpersonal en torno a este tipo de evento). En este enfoque no hay necesidad de recurrir a construcciones como "emociones básicas (o primarias)" o "prototipos de emoción". Las importantes contribuciones de Frijda (1986, citado en Saarni, 1999) a la teoría de la emoción son consistentes con una perspectiva funcionalista: enfatiza la emoción como la interfaz dinámica entre el individuo y el entorno.

Debido a que Campos y sus asociados son investigadores del desarrollo, dan mayor peso a la importancia de las influencias sociales en la generación de emociones. Específicamente, los bebés y niños pequeños, a través de un proceso llamado referencia social, aprenden de sus cuidadores el significado emocional de muchas transacciones ambiguas. Finalmente, poderosas influencias sociales en la generación de la emoción se deriva de la aprobación de los demás o la desaprobación de nuestras acciones. El orgullo y la vergüenza son "emociones autoconscientes" debido a la exposición social involucrada y la aprobación o desaprobación de otros que experimentamos. Estas emociones autoconscientes se convierten en motivadores poderosos para el comportamiento posterior; es decir, o intentamos evitar estos sentimientos, o tratamos de promover sentimientos de orgullo sobre el logro de un resultado significativo. Las influencias sociales combinadas en la generación de experiencias emocionales se ven quizás en su resultado más complejo en la relación de apego entre el niño y el padre, que parece afectar profundamente a los pares relaciones en la infancia (Hazan & Shaver, 1994, citados en Saarni, 1999).

3. El modelo constructivista social de la emoción de Lewis y Michalson (1983, citados en Saarni, 1999): Este modelo enfatiza el contexto en el que se experimenta la emoción, un enfoque socio-constructivista. También considera que la experiencia emocional está incrustada en las condiciones que la justifican. Pero esta perspectiva también enfatiza que los seres humanos aprenden a dar sentido a su experiencia dependiendo del contexto a través de la exposición social y las capacidades cognitivas de desarrollo. En este sentido, el modelo es altamente individualizado: la experiencia emocional de una persona depende de contextos específicos, historia social única y funcionamiento del desarrollo cognitivo actual. La historia social única incluye inmersión en las creencias, actitudes y suposiciones de la cultura de uno mismo; la observación de otros; y los patrones de refuerzo de aquellos con quienes se involucra significativamente. Todos estos factores contribuyen a aprender lo que significa sentir algo y luego hacer algo al respecto. Los conceptos que se asignan a la experiencia emocional están saturados de matices y significados dependientes del contexto, incluidos los roles sociales que existen (por ejemplo de género y edad).

En las conclusiones de Saarni (1999) menciona que la experiencia emocional y la experiencia social son recíprocamente influyentes. Remarca que los seres humanos son el producto de todas sus relaciones, las cuales siempre son transaccionales.

Con base a sus raíces teóricas Saarni (1999) señala que para la construcción de la competencia emocional toma algo de cada uno de estos tres modelos teóricos. Específicamente, la idea de que las características dinámicas y organizativas del yo en relación con un entorno social producen un comportamiento motivado, es distintivamente de Lazarus (1991, citado en Saarni, 1999) y refleja su orientación en psicología social. La autora especifica que

cuando combina este énfasis con los enfoques funcionalista y constructivista social para examinar la competencia emocional, puede anclar más firmemente cómo la motivación se enlaza teóricamente con la emoción para obtener autoeficacia.

Los tres modelos teóricos enfatizan la inserción social de las emociones, y esa visión es fundamental para el pensamiento de Saarni (1999) acerca de todas las habilidades de competencia emocional. El énfasis de Lazarus (1991, citado en Saarni, 1999) en la identidad del ego y la preocupación de Lewis por la autoconciencia también son evidentes en el interés de la autora por las estrategias de auto presentación; la visión funcionalista también ha enfatizado explícitamente la importancia del contexto cultural y la exposición sobre cómo se asigna significado a las respuestas emocionales, ya que la autora considera cómo la cultura puede afectar la habilidad en cuestión.

2.4.3. Conceptos Relacionados

Cabe destacar que los conceptos que a continuación se desarrollan tienen una perspectiva diferente sobre capacidades relacionadas con las emociones. Sin embargo, existen diversas investigaciones que los han manejado descuidadamente como sinónimos, lo que ocasiona confusiones teóricas y metodológicas.

Mayer y Salovey (1997) afirman que una competencia emocional se encuentra más orientada a la medición de niveles de logro que a capacidades cognitivas. Por el contrario, en la propuesta de Goleman (1996) se observa que el autor no establece una diferencia significativa entre los dos términos.

Abraham (2004), concluye que la IE es “potencialidad” que por sí sola es incapaz de determinar las competencias emocionales, ya que éstas dependen en gran medida de la estimulación del ambiente para manifestarse.

2.4.3.1. Inteligencia Emocional

El reconocimiento de las emociones como factor importante que incide en el desarrollo y la personalidad de los menores es relativamente reciente. Una de las teorías más importantes que dieron lugar a dicho reconocimiento fue la de Inteligencia Emocional (IE) realizada por Mayer y Salovey (1990, citados por Cobb & Mayer, 2000), que fue posteriormente popularizada por el periodista científico Goleman (1995).

a) Goleman

Como se ha mencionado anteriormente, el termino Inteligencia Emocional (IE) fue popularizado por Goleman (1995).

El libro que dio a conocer el término, describe la IE como una mezcla de habilidades, tales como conciencia de las emociones; rasgos, por ejemplo persistencia y celo; y buen comportamiento. El autor resumió la colección de cualidades de la IE como carácter.

De acuerdo con Cobb y Mayer (2000) el público recibió con entusiasmo la idea de la inteligencia emocional. Para algunos, recalcó la importancia del coeficiente intelectual general y prometió nivelar el campo para aquellos cuyas capacidades cognitivas podrían faltar. Otros, ofrecían el potencial de integrar el razonamiento de la cabeza y el corazón de una persona. Goleman (1995, citado en Cobb & Mayer, 2000) hizo fuertes afirmaciones: la inteligencia emocional era "tan poderosa", "a veces más poderosa" e incluso "dos veces más poderosa" que el coeficiente intelectual.

El concepto de inteligencia emocional ha sido definido por Goleman (1995) como el conjunto de habilidades que permiten tomar consciencia de sí mismo, manejo de las emociones, automotivación, reconocimiento de las emociones en los otros y la capacidad para relacionarse con los demás

Goleman (1995) remarca que la IE está dividida en cinco dominios (autoconciencia emocional, manejo de las emociones, automotivación, empatía y habilidades sociales). En la revisión de dicha propuesta, siete años más tarde,

Goleman, Boyatzis y Mckee (2002, citados en Bisquerra & Pérez, 2007), proponen tan solo cuatro dominios (conciencia de uno mismo, autogestión, conciencia social y gestión de las relaciones).

.

Mayer, Salovey y Carruso (2000) dominan el modelo de Goleman como una concepción mixta de la IE, ya que combinan rasgos bien estudiados pero en su mayoría no correlacionados, como optimismo, motivación, bienestar con aspectos de la habilidad IE. Así mismo, mencionan que las medidas del modelo están débilmente relacionadas con la IE.

b) Mayer y Salovey

El modelo argumenta por una inteligencia emocional que implica percibir y razonar de manera abstracta con información que surge de los sentimientos. Este argumento se basó en hallazgos de investigación de áreas de percepción no verbal, empatía, inteligencia artificial e investigación cerebral. Las recientes demostraciones empíricas han reforzado aún más el caso (Mayer & Salovey, 1993, citados en Cobb & Mayer, 2000).

La inteligencia emocional implica la capacidad de llevar a cabo el razonamiento con respecto a las emociones y la capacidad de las emociones para mejorar el razonamiento. Más específicamente, se dice que la IE implica la capacidad de percibir y expresar con precisión las emociones, usar las emociones para facilitar el pensamiento, entender las emociones y manejar las emociones para el crecimiento emocional (Mayer & Salovey, 1997).

El concepto de inteligencia emocional legitima la discusión de las emociones en las escuelas y otras organizaciones porque las emociones reflejan información crucial sobre las relaciones.

Salovey y Sluyter (1997, citados en Bisquerra & Pérez, 2007) identifican cinco dimensiones básicas en las competencias emocionales: cooperación, asertividad, responsabilidad, empatía, autocontrol.

2.5. Competencia emocional en el Contexto Educativo

A partir de la década de los noventa en el campo educativo ha surgido gran interés en el tema de las competencias, esto incluye la formación, la creación de planes de estudio y propuestas educativas basados en el enfoque por competencias, a fin de promover mejores procesos de formación académica.

Entre otros motivos, el interés por parte de los centros educativos es debido al incremento de conductas problemáticas en el alumnado, y en general, los conflictos interpersonales. Se apuesta, por una educación orientada al desarrollo de las competencias emocionales con la intención de favorecer su funcionamiento y desarrollo.

Fernández-Berrocal y Ruíz (2008) hace hincapié en que el objetivo de introducir la educación de las emociones en la escuela refleja la preocupación de los educadores por cambiar una escuela que se percibe en crisis e incapaz de afrontar los múltiples desafíos de nuestra sociedad.

Márquez-Cervantes y Gaeta-González (2017) mencionan que los índices elevados de fracaso escolar, el abandono de los estudios y el incursionar en situaciones de riesgo, entre otros, son provocados por situaciones emocionales negativas, como la apatía, el estrés, la depresión, etc., lo cual está relacionado con un desequilibrio emocional que no está siendo atendido por la educación formal.

De acuerdo con Álvarez (2001, citado en Sánchez, 2010) las competencias emocionales deben articularse a través de la educación emocional, la cual proporciona al individuo herramientas y estrategias emocionales que le permitirán afrontar los retos y demandas de la vida cotidiana, dando lugar a su desarrollo integral de la personalidad.

Bisquerra (2000, citado en Álvarez, Bisquerra, Fita, Martínez & Pérez, 2000) define la educación emocional como un “proceso educativo, continuo y

permanente, que pretende desarrollar el conocimiento sobre las propias emociones y las de los demás con objeto de capacitar al individuo para que adopte comportamientos que tengan presente los principios de prevención y desarrollo humano" (pág. 587).

Sánchez (2010) señala que las emociones tienen una fuerte influencia en la motivación y ayudan a generar un clima idóneo para el aprendizaje en el contexto educativo, y son esenciales para la gestión del conflicto y la conciencia escolar.

Según Goleman (2002) los sujetos educados emocionalmente hablando, presentan un mejor conocimiento de sus propias emociones y de las de los demás, y son capaces de controlarse ya adaptarse a diferentes situaciones. Asimismo, el hecho de escolarizar las emociones, apunta Goleman (1995), favorecerá su rápida y más fácil adquisición posibilitando la prevención de algunos problemas emocionales.

Aunado a esto, Carballo (2006) menciona que los primeros años de vida son una verdadera oportunidad para educar las habilidades cognitivas y emocionales del ser humano.

Por lo tanto se considera importante el desarrollo emocional en la educación inicial ya que en este contexto se establecen las condiciones y situaciones idóneas para favorecer su formación en el ámbito emocional debido a la interacción social que se establece. De esta manera el centro educativo se convierte así en uno de los principales contextos en que pueden adquirirse la competencia emocional (Sánchez & Hume, 2004).

La educación inicial es un proceso permanente y continuo de interacciones y relaciones sociales de calidad, pertinentes y oportunas, que posibilitan a los niños potencias sus capacidades y adquirir competencias en función de un desarrollo pleno como seres humanos y sujetos a derechos. Como tal, requiere un

cuidado y acompañamiento apropiado del adulto que favorezca su crecimiento y desarrollo en ambientes de socialización sanos y seguros.

2.5.1. Actores del Desarrollo de la Competencia emocional

En la edad preescolar los primeros contextos sociales en los que se encuentra inserto el niño son la familia y el centro escolar. A continuación se especificará la importancia del papel de los padres de familia y de los docentes en el desarrollo de la competencia emocional de los menores.

a) Tutores

En todas las culturas, la familia es el espacio donde el niño pasa su proceso hacia la independencia, por ello es el pilar de formación de la sociedad.

Thompson (1994, citado en Dereli, 2016) menciona que los cuidadores juegan un papel clave ya que tienen un impacto significativo en el logro de comprensión emocional y habilidades de regulación emocional durante la primera infancia.

Los estilos de uso de las emociones durante la comunicación dentro de la familia, la calidad del apego, la posición educativa de la familia son efectivos en el desarrollo de la comprensión emocional de los niños (Southam-Gerowa & Kendall, 2002).

Para facilitar la formación del infante, la familia crea el ámbito de contención, ayudando al menor a cuidarse, tener confianza en sí mismo, ser capaz de tomar decisiones y de aceptar o rechazar influencias ajenas, así como ir adquiriendo valores, normas de conducta y aprendiendo a adaptarse a la cultura y sociedad (Bernal & Sandoval, 2013). Así, la familia se entiende como un contexto social, educativo y de aprendizaje, que puede contribuir, de darse las condiciones adecuadas, al desarrollo humano y personal de todos sus integrantes, contribuyendo también al desarrollo social a través de la educación. De modo que,

el contexto familiar es una oportunidad idónea para el desarrollo de competencias emocionales (Bisquerra, 2012).

El tipo de disciplina que ejercen los padres, sus relaciones interpersonales, las discusiones familiares, entre hermanos, etc., proporcionan a niños y adolescentes importantes lecciones de resolución de conflictos, conformidad, cooperación, competencia y de oportunidades para aprender como influir en la conducta de los demás. De esta forma, los padres constituyen un factor importante el desarrollo de competencias emocionales.

La importancia de las condiciones del entorno social en el desarrollo del niño y el papel de las oportunidades proporcionadas por la familia y el entorno inmediato, especialmente durante los primeros años de vida en el desarrollo emocional, social e intelectual del niño son hechos innegables (Kartal, 2007; Topbaş, 2004, citados en Dereli, 2016).

En consecuencia, es importante que los padres sean capaces de estar en sintonía con las emociones de sus hijos, pues la manera en que los padres manejen sus propias emociones y reacciones ante las de sus hijos, determinará en gran medida las competencias emocionales futuras de sus hijos.

b) Docentes

Márquez-Cervantes y Gaeta-González (2017) señalan que para que el alumno desarrolle CE, encaminado al uso inteligente de sus emociones, necesita de un educador emocional, es decir, contar con un profesorado preparado y dispuesto apoyado en materiales curriculares.

Así mismo lo mencionan Fernández-Berrocal y Extremera (2002)

> "el profesor ideal para este nuevo siglo tendrá que ser capaz de enseñar la aritmética del corazón y la gramática de las relaciones sociales. Si la escuela y la administración asumen este reto, dotando de la formación pertinente a los educadores, hará que la

convivencia en este milenio sea más fácil para todos y que nuestro corazón no sufra más de lo necesario”(p. 6)

Si bien, la competencia emocional que se trabajen en el alumnado también deberían ser enseñadas por un docente que las domine.

Esta posición implica contemplar las emociones como un contenido que puede aprehenderse a través del proceso de interacción en el centro escolar: entre profesor-alumno y alumno-alumno y el resto de la comunidad educativa, por lo que la cuestión emocional no sólo debe quedar inscrita en el alumnado sino también en el docente (Sánchez, 2010).

A modo de conclusión de acuerdo con Márquez-Cervantes y Gaeta-González (2017) si se parte de la idea de que el ambiente familiar y el escolar son los que más influyen en el desarrollo del individuo y en su proceso educativo, resulta necesaria la colaboración coordinada de estos actores en la formación de los infantes; ya que la carencia del trabajo conjunto entre las familias y el sector educativo puede provocar que nuestra sociedad genere seres humanos frustrados, violentos e irresponsables; víctimas de adicciones, inseguridad, enfermedades, e incluso la muerte. De ahí que resulte fundamental fortalecer la inteligencia emocional de los niños, mediante el desarrollo de competencias emocionales que faciliten sus procesos afectivos hacia una vida adulta con equilibrio y satisfacción.

Así mismo Sánchez y Hume (2004) señalan que no sólo se trata de saber unos conocimientos, sino que también hay que saber aplicarlos a la vida diaria contemplando su carga emocional, siendo el aula uno de los principales espacios de experimentación desde edades tempranas, sin olvidar el papel de la familia y del grupo de iguales para estos aprendizajes.

Por lo tanto, se le debe de dotar a los padres y a los educadores una serie de estrategias que les permitan educar emocionalmente a los menores, entrenándolos en el modelado y refuerzo del comportamiento.

CAPÍTULO III. METODOLOGÍA

3.1. Enfoque y tipo de estudio

El enfoque que se utilizará para la elaboración de la presente investigación es el cuantitativo ya que basándose en sus características fundamenta el objetivo de dicha investigación. Hernández, Fernández y Baptista (2010) mencionan que este enfoque "usa la recolección de datos para probar hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar teorías" (p. 4). Sin embargo, cabe mencionar que como lo señalan los autores anteriormente citados, no todas las investigaciones cuantitativas plantean hipótesis ya que este depende del alcance inicial del estudio.

Por ello, el enfoque se utilizará para "aportar evidencia respecto a los lineamientos de la investigación" (Hernández et al., 2010).

Los alcances descritos por Hernández et al. (2010) exponen las estrategias de la investigación, las cuales están encaminadas hacia el logro del objetivo que se plantea.

Como se ha mencionado a lo largo de esta investigación, el estudio del desarrollo de la Competencia Emocional en infantes desde la teoría de Saarni (1999) ha sido poco abordado lo que permite que la investigación se inserte dentro del tipo exploratorio, ya que como lo mencionan Hernández et al. (2010) estos estudios se realizan cuando el objetivo consiste en examinar un tema poco estudiado.

Al mismo tiempo se pretende especificar las propiedades, características y rasgos importantes de la variable en preescolares por lo que también posee características de un estudio descriptivo (Hernández et al., 2010).

Además, cabe mencionar que se contará con un diseño no experimental de corte transversal, ya que la recolección de datos se realizó en un solo momento sin la manipulación deliberada de las variables en su contexto natural, para después analizarlos.

3.2 Contexto

La evaluación de la CE en niños preescolares se realizó en el instituto preescolar "Jardín de Niños Chimalpopoca" ubicada en la dirección Tierra y Libertad 106, Puebla Textil; dicha institución es derecho público perteneciente a la Secretaría de Educación Pública (SEP) de la ciudad de Puebla.

Las principales actividades de la institución son proveer a los infantes, de 3 a 6 años de edad, estrategias basadas en las competencias, para lograr el desarrollo de las habilidades necesarias en el ámbito cognitivo, social y emocional, para su integración a la educación básica.

Así mismo, cuenta con un aula multi-actividades, que se utiliza principalmente para clase de música y para reunión con padres de familia.

El personal de la escuela son: 6 maestras de grupo, una directora, dos conserjes, una maestra de música, una psicóloga y dos practicantes de educación física.

3.3 Población

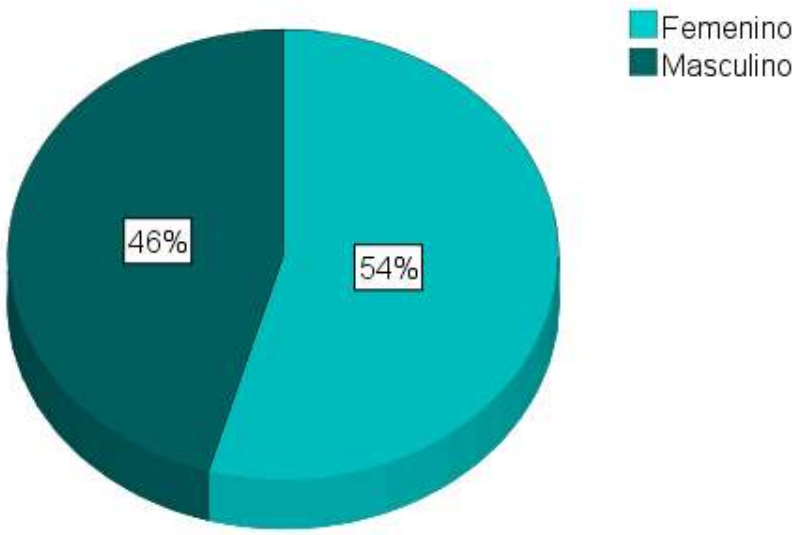
La institución cuenta con dos grupos de cada grado escolar, con un total aproximado de 150 alumnos.

Cabe mencionar que la población del estudio comprende a niños con un desarrollo regular, es decir que no estén diagnosticados con algún trastorno del desarrollo, del aprendizaje, de la conducta o diversidad funcional visual o auditiva.

Contemplando estos criterios la población total de alumnos evaluados fue de 138 niños.

En la figura 1 se muestran los detalles del género de los estudiantes.

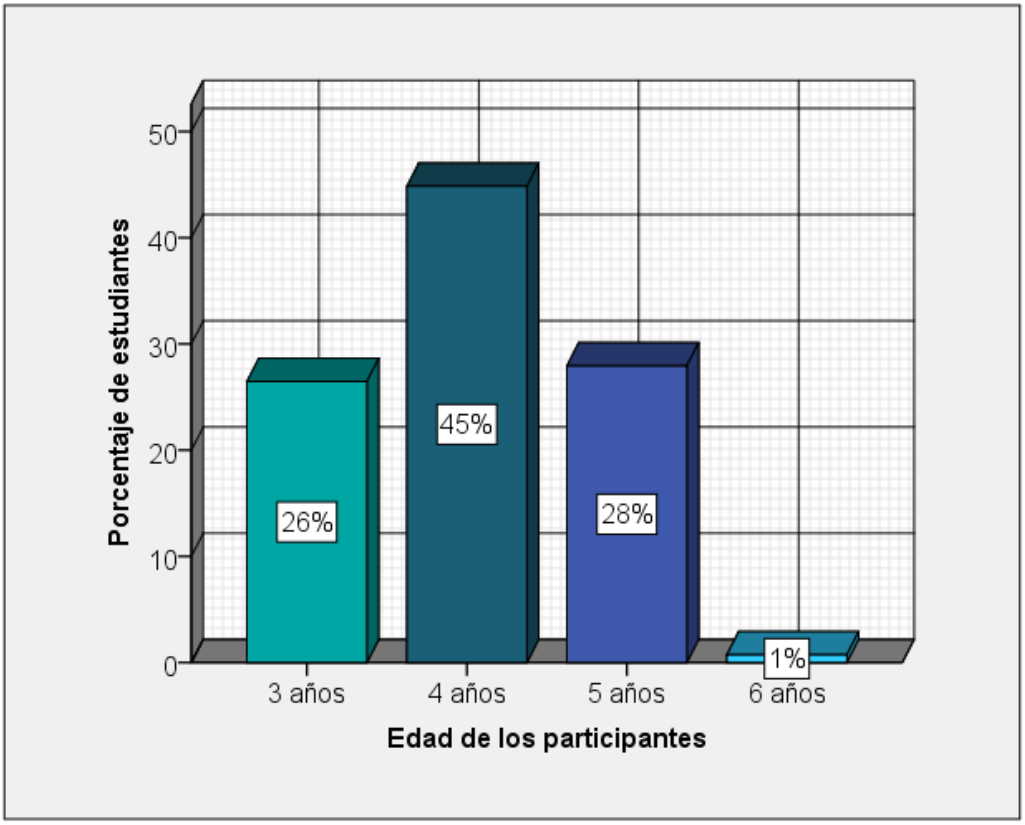
Figura 1. Sexo de los participantes



En la figura 1, se observa que del total de la población el 54%, que corresponde a 74 sujetos, son del sexo femenino y el 46%, que equivale a 62 sujetos, son del sexo masculino.

En la figura 2 se muestran los detalles de la edad de los participantes.

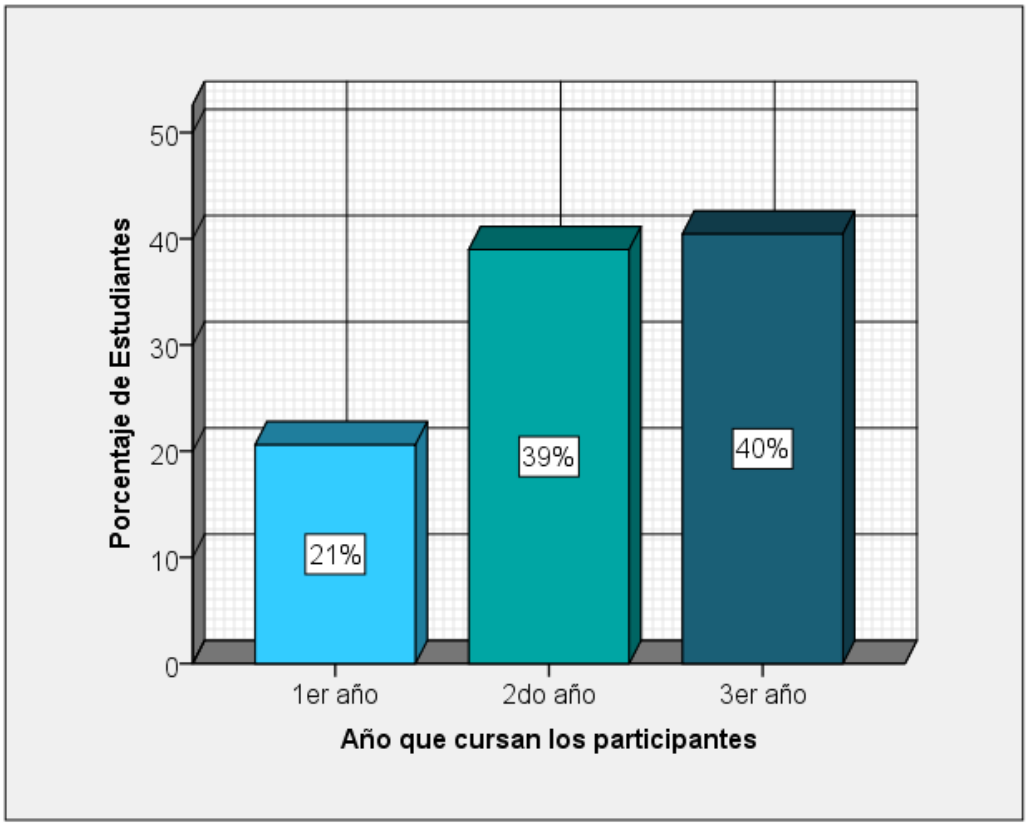
Figura 2. Edad de los participantes



En la figura 2, se observa que la población tiene entre 3 y 6 años. El porcentaje de edad es de 3 años el 26%, que equivale a 36 alumnos, 4 años el 45%, que corresponde a 61 alumnos, 5 años el 28%, que comprende a 38 alumnos y por último, 6 años el 1%, que equivale a 1 alumno.

En la tercera gráfica se muestra el porcentaje de estudiantes de cada grado, que participaron en la evaluación.

Figura 3. Porcentaje de alumnos que cursan 1ero, 2do y 3er año de preescolar



La figura 3 muestra el porcentaje de alumnos que cursan cada uno de los años de nivel preescolar. El 21% de alumnos, equivalente a 28 sujetos, cursan el 1er año; el 39%, equivalente a 53 sujetos, cursan 2do año y el 40%, correspondiente a 55 alumnos, cursa el 3er año de preescolar.

3.4. Instrumento de Investigación

Como se ha venido mencionando a lo largo del estudio, es poca la información que se tiene acerca del desarrollo de competencias emocionales en niños preescolares en México y por lo tanto no existen instrumentos sobre la evaluación de las mismas, por ello el Cuestionario de Evaluación del Desarrollo de Competencia Emocional en Preescolares (CEDCEP) se construyó para éste trabajo con el objetivo de identificar el nivel de desarrollo las habilidades de la CE en niños preescolares.

Para su elaboración se utilizó la teoría de Carolyn Saarni (1999) de la cual sólo se utilizaron cuatro competencias: Conciencia emocional de uno mismo, habilidad para discernir y entender las emociones de otros, habilidad para usar el lenguaje y expresiones propios de la emoción y capacidad de empatía, ya que de acuerdo a la teoría, los niños preescolares sólo han desarrollado hasta la cuarta habilidad.

El instrumento fue valorado por 6 jueces expertos en la temática y obtuvo un α=.818 en su aplicación final por lo que se considera una herramienta idónea para la investigación. En seguida en la tabla 2 se muestra el análisis del Alfa por cada ítem del instrumento.

Tabla 2. Análisis del Alfa

Estadísticos de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
.818	28

Tabla 3. Análisis del alfa por cada ítem del instrumento

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Cuando tú te sientes asustado, te ves…	48.71	30.846	.265	.815
El equipo de futbol de David perdió, entonces él se siente…	48.73	30.674	.294	.814
La mamá de María rompió su juguete favorito por accidente. Cuando su mamá le dé la noticia ella se va a sentir…	48.68	29.625	.511	.806
Cuando tú te sientes triste te ves…	48.59	30.081	.469	.808
Cuando tus amigos van a jugar, ellos se sienten...	48.76	31.263	.180	.818
Cuando uno de tus compañeros no lleva el material para trabajar a la escuela tu…	48.69	31.148	.211	.817
Cuando sea el día de tu cumpleaños tú te vas a sentir….	48.51	30.948	.339	.813
Cuando tu mamá está enojada se ve así…	48.66	30.181	.408	.810
Cuando ves que tu mamá está triste tú te sientes…	48.81	31.326	.166	.819
Cuando ves a una persona triste tratas de…	48.63	30.131	.432	.809
David se perdió en una calle cerca de su casa qué emociones crees que sienta…	48.68	30.425	.352	.812

Cuando tu papá está triste se ve así…	48.73	30.600	.308	.813
Cuando ves que uno de tus amigos está feliz tú te sientes…	48.59	30.718	.332	.813
María y su papá juegan la pelota. Cuando tu papá juega contigo tú te sientes…	48.56	30.974	.293	.814
Cuando te llevan al doctor y te van a inyectar tú te sientes…	48.78	30.914	.243	.816
María, David y Pablo recibieron regalos por su cumpleaños. El niño que se ve más feliz es…	48.46	31.228	.315	.814
A Juan lo regañó su papá. Cuando a ti te regañan tú te sientes…	48.67	29.764	.489	.807
Cuando tu maestra regaña a toda la clase por un trabajo que no se hizo bien, tú te sientes…	48.84	30.359	.343	.812
Cuando te compran un juguete tú te sientes así… pero si tus papás te compraran muchos juguetes te sientes…	48.81	31.163	.195	.818
María vió un ratón y se asustó, ella se siente…	48.68	30.887	.264	.815
Cuando hacen el convivio por el día del niño en tu escuela tú te sientes…	48.59	30.748	.326	.813
Pablo se asusta cuando…	48.56	30.841	.323	.813
Pablo tiene lágrimas en los ojos, él se siente…	48.78	29.803	.451	.808
Cuando te dan un regalo tú te sientes…	48.49	30.785	.395	.811
Las caritas que están felices son…	47.49	30.815	.350	.812

Las caritas que están enojadas son…	47.72	30.914	.206	.818
Secuencia emocional 1	48.08	26.964	.530	.803
Secuencia Emocional 2	47.86	27.928	.498	.804

En su versión final el cuestionario está conformado por 28 ítems que evalúan las habilidades de CE a través de 4 categorías: conciencia de las emociones de uno mismo; discernir y comprender las emociones de los demás; habilidad para usar vocabulario emocional y de expresiones; y capacidad para el involucramiento empático con otras experiencias emocionales (Ver anexo 1y 2).

A continuación se describirá el procedimiento que se llevó a cabo para desarrollar el CEDCEP.

3.4.1. Procedimiento de la creación del instrumento

*Primera fase: S*e recurrió a una búsqueda y revisión bibliográfica de base de datos mediante revistas especializadas, libros electrónicos, revistas electrónicas, entre otros, sobre el desarrollo de la Competencia Emocional. En total se consultaron 2 libros y aproximadamente entre 30 y 35 artículos relacionados con el tema. A partir de la teoría de Saarni (1999) se identificaron y determinaron las principales habilidades que se desarrollan en la edad preescolar, las cuales fueron las categorías para el diseño del cuestionario.

Segunda fase. Se desarrollaron los indicadores de cada categoría. La variable presenta cuatro categorías: conciencia emocional de uno mismo, habilidad para discernir y entender las emociones de otros, habilidad para usar el lenguaje y expresiones propios de la emoción y capacidad de empatía. Estas a su vez están constituidas por seis, tres, tres y dos indicadores correspondientemente, como lo muestra la figura 4.

Figura 4. Operacionalización de la variable.

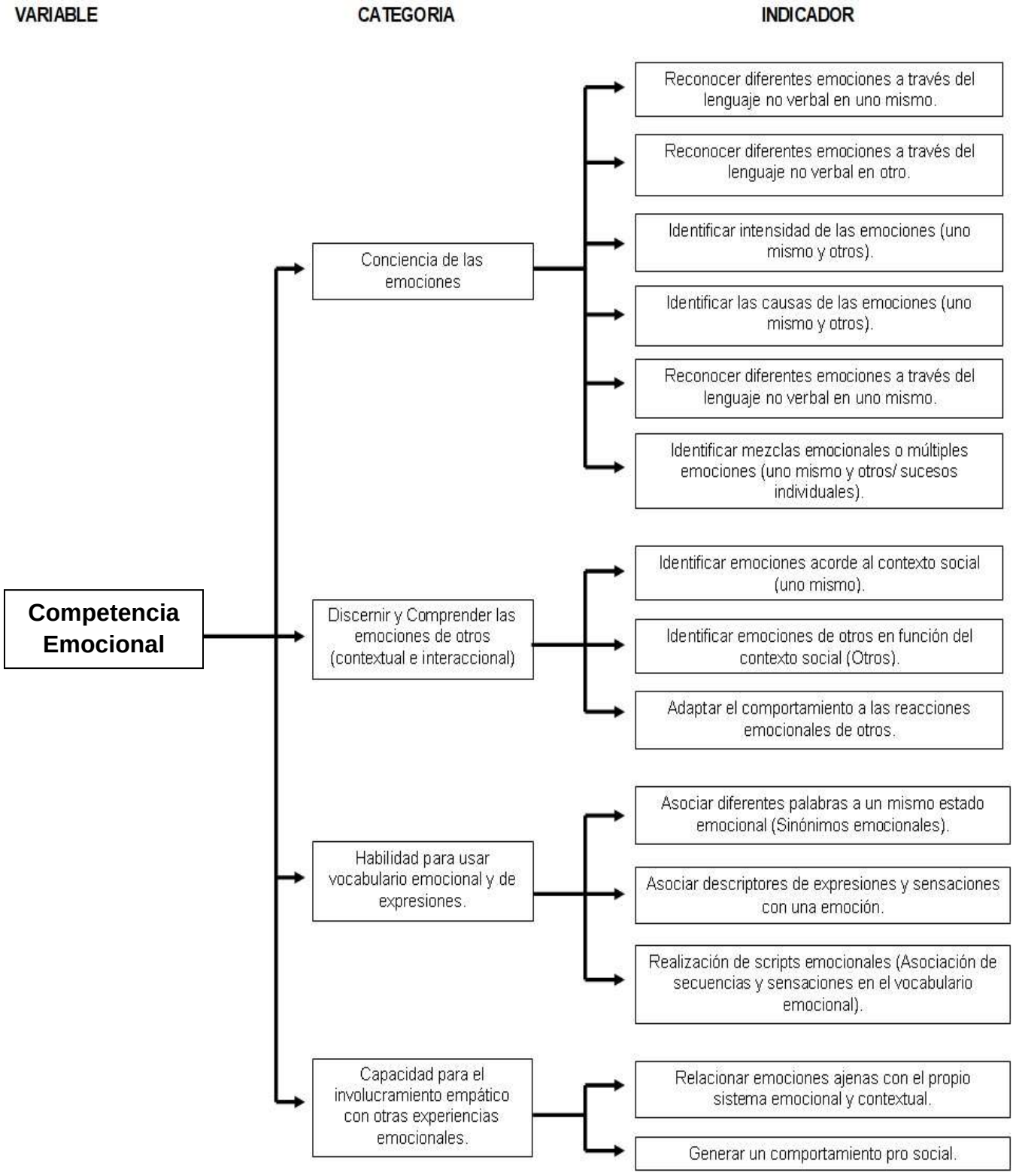


Figura 4. Operacionalización de la variable (Esquema: elaboración propia)

Tercera fase: Posteriormente en esta fase se desarrollaron los ítems de cada uno de los indicadores.

Cuarta fase: La modalidad de la respuesta se determinó en formato de imagen. Para ello se tuvo que editar cada una de las imágenes para que se tuviera el mismo formato y ponerlas en los ítems adecuados. Por otro lado, cabe mencionar, que las imágenes que se utilizan para las respuestas fueron editadas por sexo, es decir que el cuestionario que se le aplicará a niñas tienen imágenes del sexo femenino y el cuestionario que se aplicará a niños tienen imágenes del sexo masculino, esto con el fin de que se sientan identificados al momento de responder, ya que las preguntas están redactadas de forma personal, se hace hincapié en que las imágenes de las respuestas son las mismas, únicamente cambia el género de la imagen.

` Las emociones utilizadas para las opciones de respuesta son las emociones básicas: enojo, alegría, tristeza, miedo, sorpresa, asco/desagrado.

Quinta fase: En esta etapa el instrumento fue revisado por 6 expertos en el tema y en educación preescolar con una media de más de 13 años trabajando en ese contexto educativo.

Los reactivos se evaluaron a través de la siguiente escala: 1 no pertinente; 2 pertinente con modificaciones; 3 pertinente (Ver anexo 3).

Sexta fase: Se realizaron las modificaciones correspondientes a la valoración de los jueces. Se realizaron cambios en la redacción y en algunas imágenes de las respuestas. El número de los ítems no tuvo cambios, sólo se aclara que se debe de motivar al niño(a) durante la aplicación ya que es un poco extenso para preescolares.

Séptima fase: Se realizó la aplicación preliminar del instrumento. En el instituto preescolar “Juan Amos Comenio”, con un total de 150 alumnos. Esto con

la finalidad de evaluar qué tan pertinentes era la redacción y número de ítems. En esta fase se obtuvo un alfa de .793

Octava fase: Se realizaron modificaciones en cuanto a la secuencia de los ítems y en cuanto a la redacción.

Novena fase: Se aplicó el instrumento final en el instituto “Jardín de Niños Chimalpopoca” a un total de 138 alumnos.

3.4.2. Diseño visual del instrumento

Como se sabe, en la educación preescolar la adquisición de la lectoescritura se encuentra en proceso, es por ello que se decidió poner las opciones de respuesta del CEDCEP en formato de imagen.

Así mismo, uno de los aspectos más importantes que se abarca con esta modalidad es la atención del niño. De acuerdo con Papalia et al. (2010) la atención es un mecanismo de selección perceptiva que asegura la eficacia con la que se realiza el procesamiento de la información. Al comienzo de la etapa infantil, el niño manifiesta su interés en prestar atención a los objetos circundantes y a las acciones realizadas con ellos, seguirán atendiendo solo mientras no decaiga su interés y motivación. El surgimiento de un nuevo objeto implicará un cambio instantáneo de la atención hacia él o ella.

Por otro lado, Papalia et al. (2010) señalan que la atención en una misma actividad en un niño de 3 a 4 años es de aproximadamente 30 o 50 minutos, en menores de 5 o 6 años puede llegar a ser de 1 hora y 30 minutos aproximadamente.

Esto permite señalar que el número de ítems abarca el tiempo necesario para tener la atención del infante y responda objetivamente a cada una de las preguntas; también, la opción de imágenes dentro del cuestionario permite al niño

tomarlo como una actividad y no como una prueba, descartando que la evaluación sea monótona y poco atractiva.

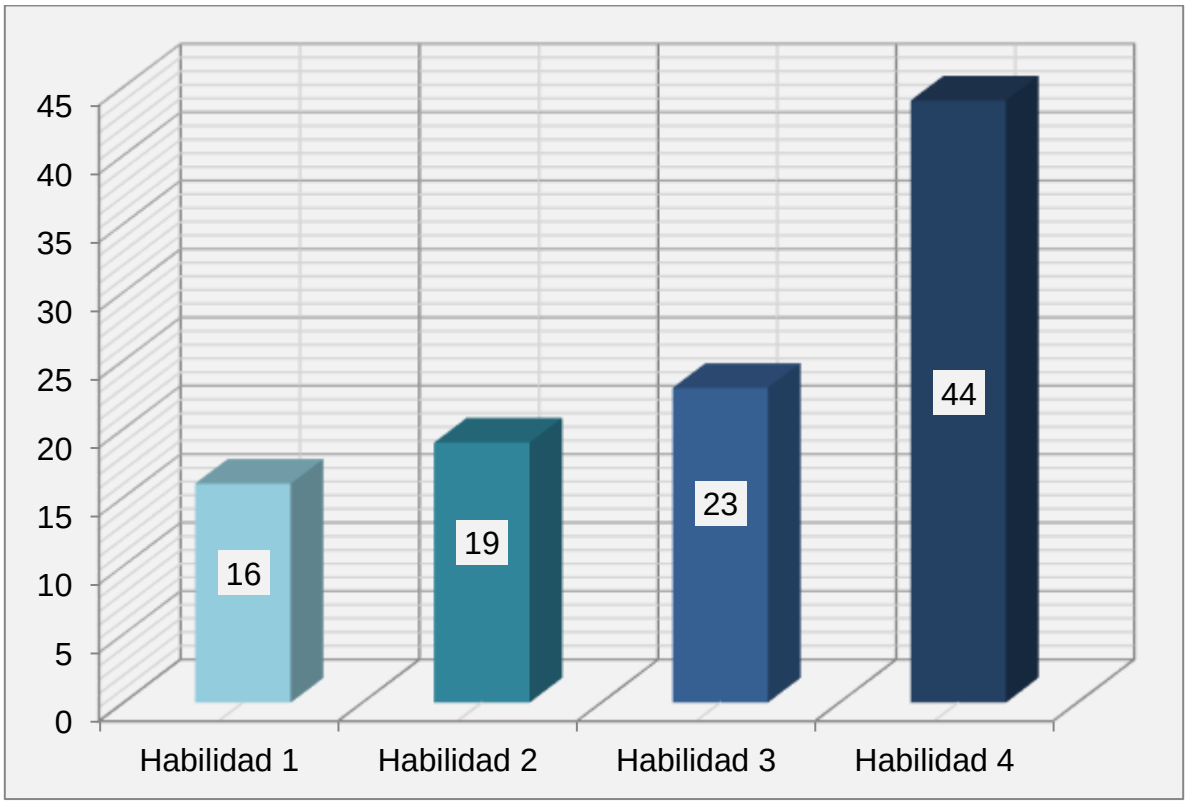
3.5. Procesamiento de Información

Los resultados obtenidos de los instrumentos se vaciaron manualmente a una base de datos en el software estadístico SPSS para obtener los resultados correspondientes al objetivo de la investigación

CAPITULO IV. RESULTADOS

4.1. Frecuencia de Habilidades Desarrolladas

Figura 5. Frecuencia del Desarrollo de Habilidades

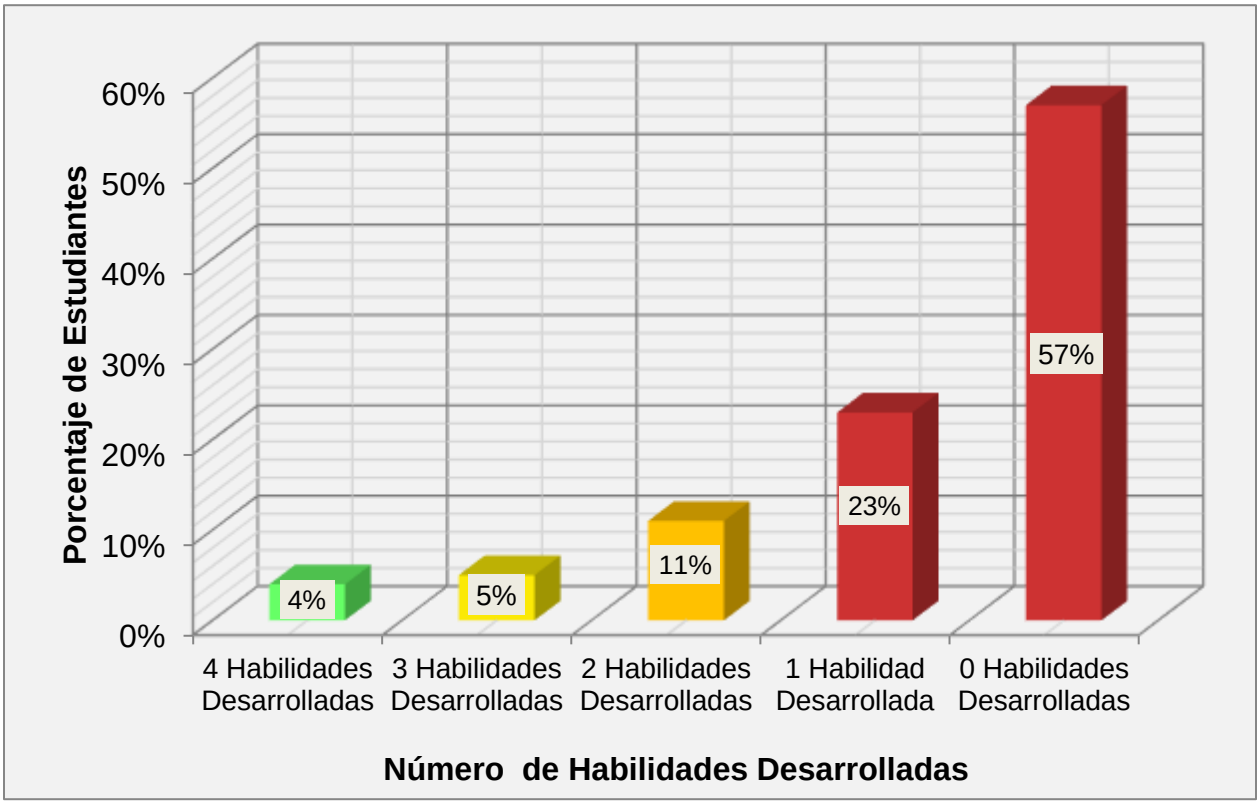


En la figura 5 se observa la frecuencia del desarrollo de cada una de las habilidades. Del total de la población 16 niños tienen desarrollada la habilidad 1, conciencia de las emociones; 19 sujetos tienen desarrollada la habilidad 2, discernir y comprender las emociones de otros; 23 participantes tienen desarrollada la habilidad 3, habilidad para usar vocabulario emocional y de expresiones; y 44 infantes tienen desarrollada la habilidad 4, capacidad para el involucramiento empático con otras experiencias emocionales.

4.2. Habilidades Desarrolladas

4.2.1. Habilidades Desarrolladas: Población Total

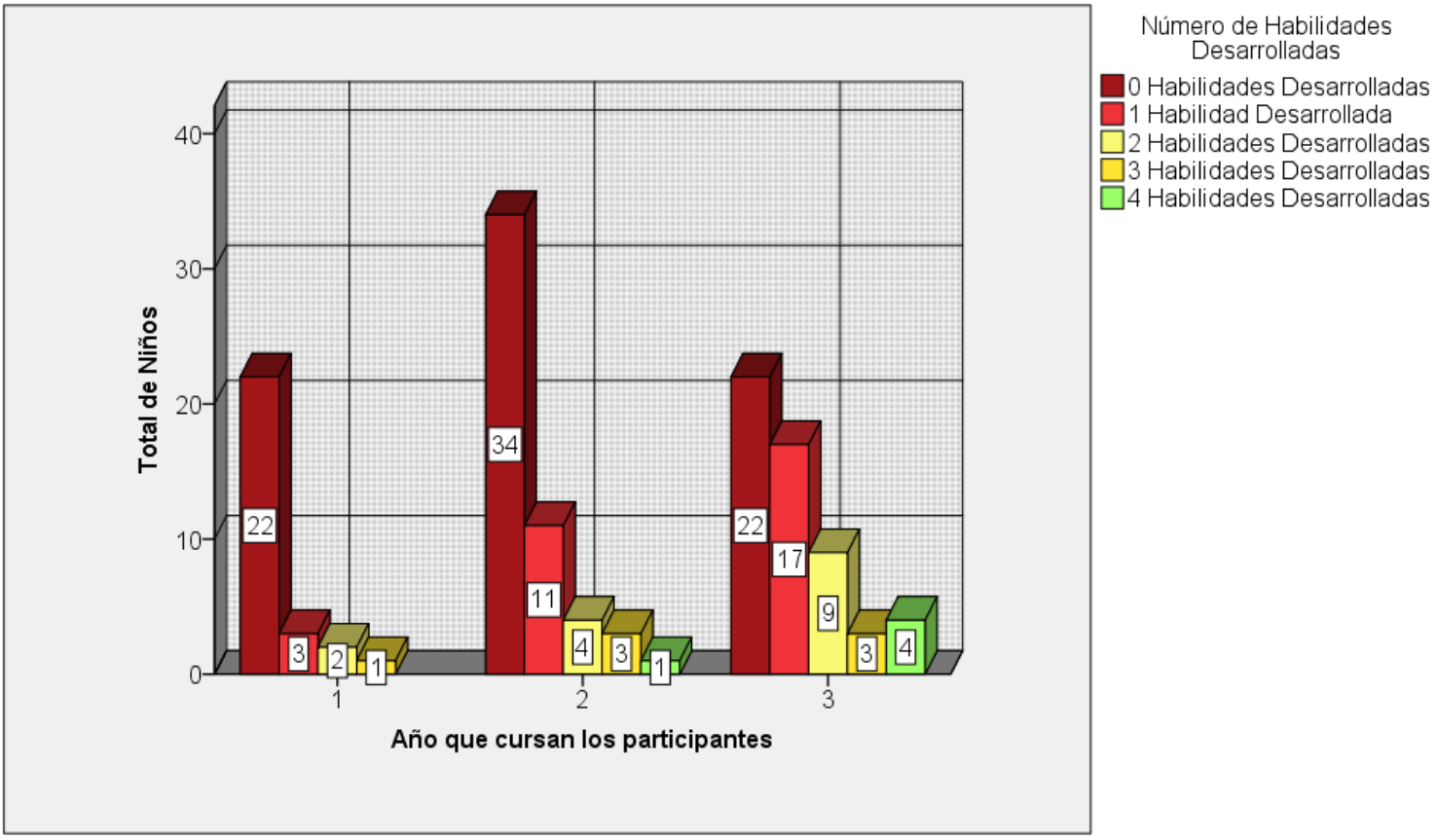
Figura 6. Porcentaje de Habilidades Desarrolladas: Población Total



En la figura 6 se muestra el número de habilidades desarrolladas en la población total. El 4% de la población de preescolares, que corresponde a 5 niños tienen 4 de las habilidades desarrolladas; 5% que equivale a 7 participantes tienen 3 habilidades desarrolladas; 11% que es igual a 15 sujetos tienen 2 habilidades desarrolladas; el 23% (31 niños) tiene sólo 1 habilidad desarrollada y el 57% de la población que son 78 alumnos no tiene ninguna habilidad desarrollada.

4.2.2. Habilidades Desarrolladas: Por Grado

Figura 7. Frecuencia de Habilidades Desarrolladas: Por Grado.



En la figura 7 se observa el número de habilidades desarrolladas por grado. En 1er año 22 niños que corresponden al 16% de la población tienen 0 habilidades desarrolladas; 3 alumnos que equivale al 2% de la población tienen 1 habilidad desarrollada; 2 participantes que es igual al 1% tienen 2 habilidades desarrolladas; y 1 menor que es equivalente al 1% tiene 3 habilidades desarrolladas. En 2do grado 34 menores que es el 25% de la población tienen 0 habilidades desarrolladas; 11 alumnos (8%) tienen 1 habilidad desarrollada; 4 niños que corresponde al 3% tienen 2 habilidades desarrolladas; 3 sujetos que es igual al 2%

tienen 3 habilidades desarrolladas; y 1 sujeto (1%) tiene 4 habilidades desarrolladas. En 3er año 22 infantes que es equivalente al 16% tiene 0 habilidades desarrolladas; 17 sujetos (12%) tienen 1 habilidad desarrollada; 9 niños que es igual a 7% tienen 2 habilidades desarrolladas; 3 menores que corresponde a 2% tienen 3 habilidades desarrolladas; y 4 sujetos (3%) tienen 4 habilidades desarrolladas.

Tabla 4. Tabla de Contingencia de Habilidades Desarrolladas por Grado

Tabla de contingencia Año que cursan los participantes * Número de Habilidades Desarrolladas

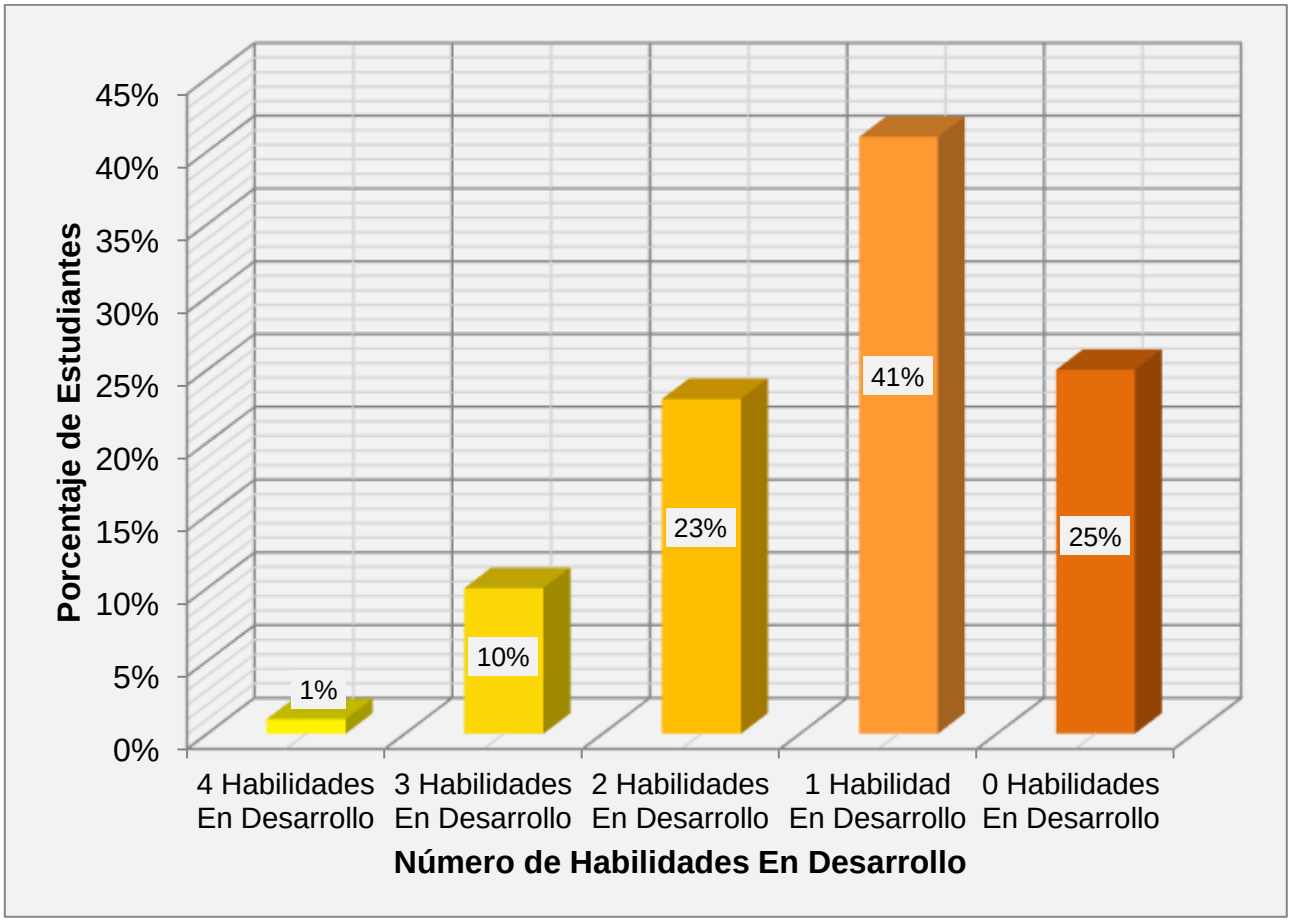
Recuento

		Número de Habilidades Desarrolladas					Total
		0	1	2	3	4	
Año que cursan los participantes	1	22	3	2	1	0	28
	2	34	11	4	3	1	53
	3	22	17	9	3	4	55
Total		78	31	15	7	5	136

4.3. Habilidades En Desarrollo

4.3.1. Habilidades En Desarrollo: Población Total

Figura 8. Porcentaje de Habilidades En Desarrollo: Población Total

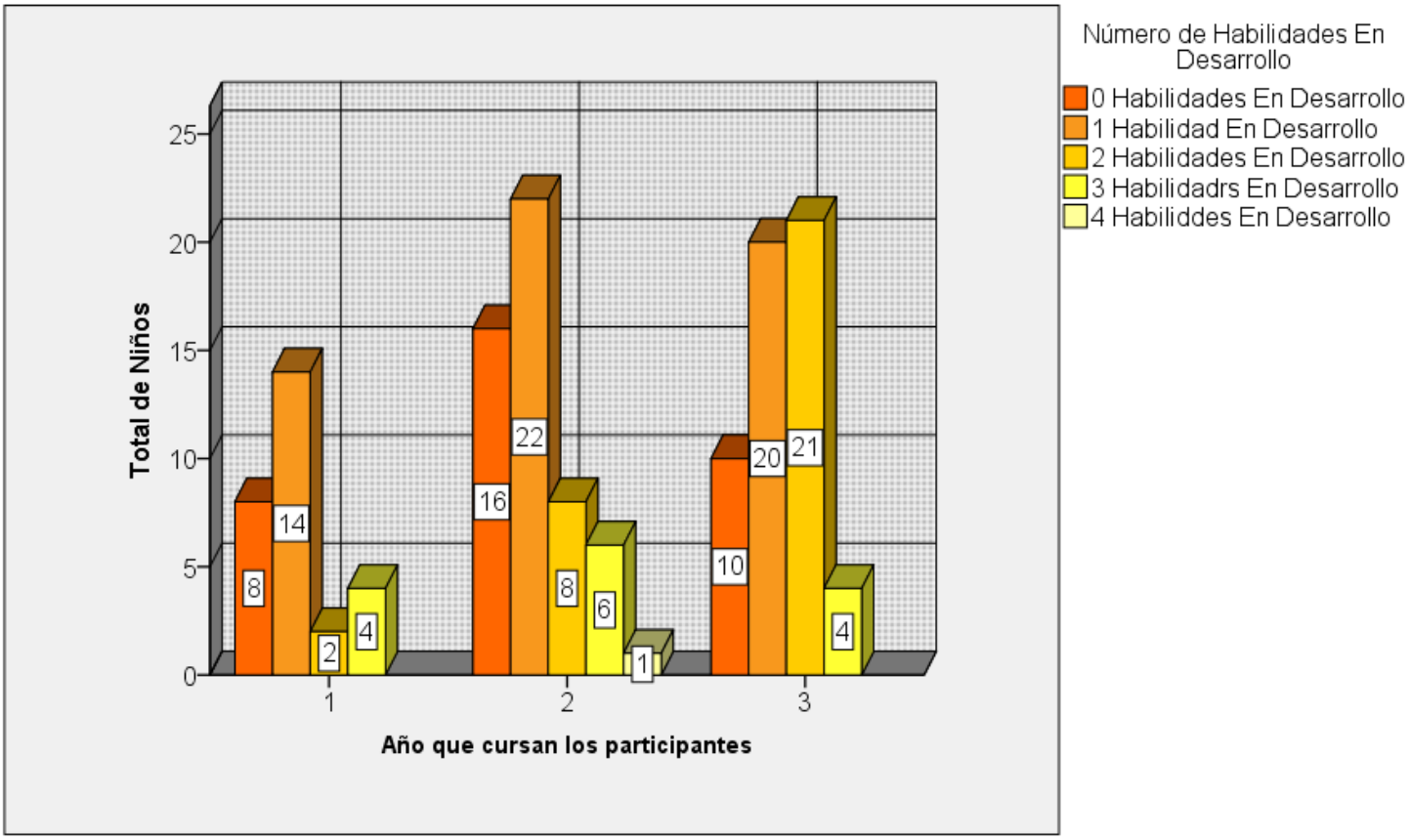


En la figura 8 se muestra el número de habilidades en desarrollo en la población total. El 1% de total de participantes, que es igual a 1 sujeto tiene 4 habilidades en desarrollo; 10% de los niños (14 participantes) tienen 3 habilidades en desarrollo; el 23% de alumnos que corresponde a 31 infantes tienen 2 habilidades en

desarrollo; el 41% que equivale a 56 niños, tienen sólo 1 habilidad desarrollada; y el 25% del total de la población no tiene ninguna habilidad en desarrollo.

4.3.2. Habilidades Desarrolladas: Por Grado

Figura 9. Frecuencia de Habilidades En Desarrollo: Por Grado



En la figura 9 se observa el número de habilidades en desarrollo por grado. En 1er año 8 infantes que es igual al 6% tienen 0 habilidades en desarrollo; 14 alumnos que corresponde al 10% tienen 1 habilidad en desarrollo; 2 sujetos que equivale al 1% tienen 2 habilidades en desarrollo; y 4 niños (3%) tienen 3 habilidades en desarrollo. En 2do grado 16 niños que es igual al 12% tienen 0 habilidades en desarrollo; 22 sujetos que equivalen al 16% tienen 1 habilidad en desarrollo; 8 alumnos que son el 6% tienen 2 habilidades en desarrollo; 6 infantes (4%) tienen 3 habilidades en desarrollo; y 1 sujeto (1%) tiene 4 habilidades en desarrollo. En 3er

año 10 infantes que es equivalente al 7% tienen 0 habilidades en desarrollo; 20 niños que representan el 9% tienen 1 habilidad en desarrollo; 21 alumnos que son el 15% tienen 2 habilidades en desarrollo; y 4 sujetos (3%) tienen 3 habilidades en desarrollo.

Tabla 5. Tabla de Contingencia de Habilidades En Desarrollo por Grado

Tabla de contingencia Año que cursan los participantes * Número de Habilidades En Desarrollo

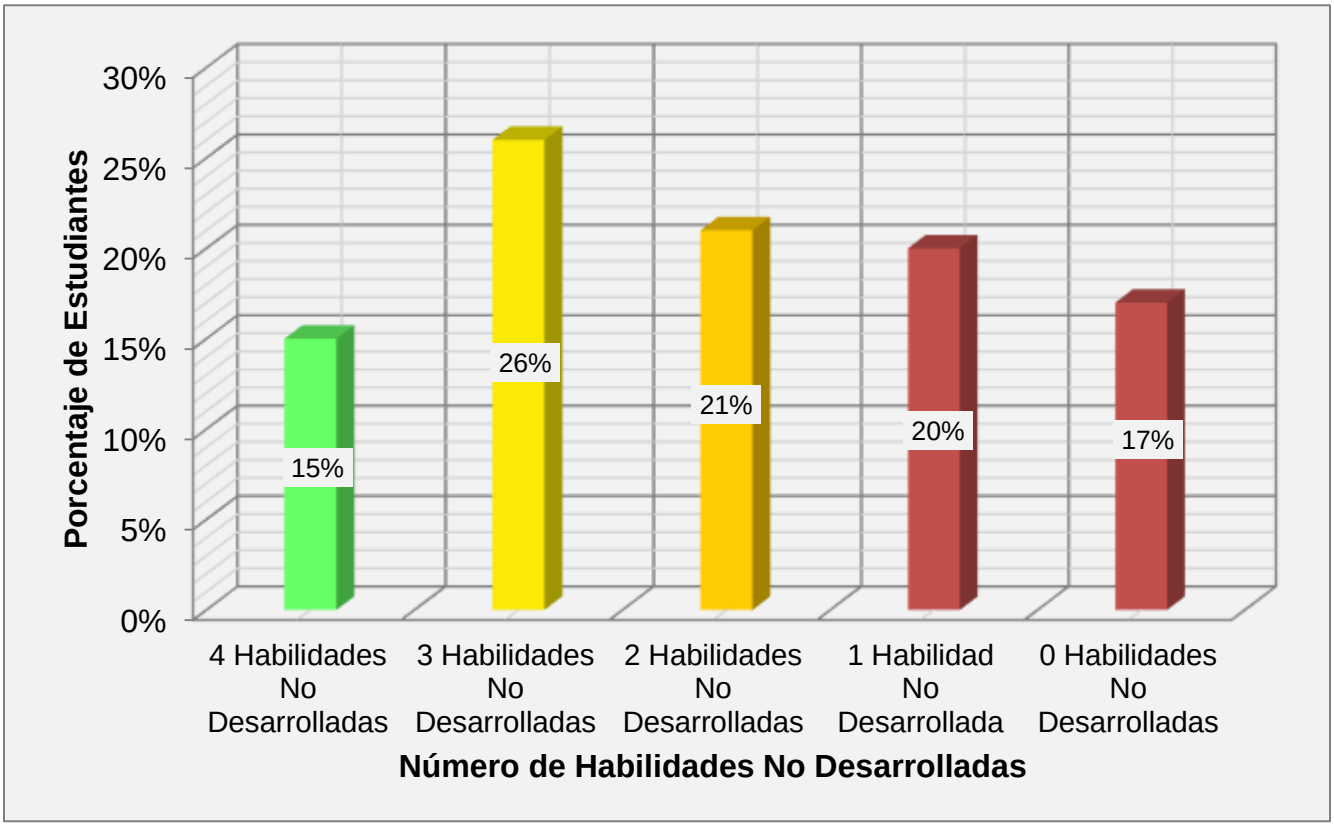
Recuento

		Número de Habilidades En Desarrollo					Total
		0	1	2	3	4	
Año que cursan los participantes	1	8	14	2	4	0	28
	2	16	22	8	6	1	53
	3	10	20	21	4	0	55
Total		34	56	31	14	1	136

4.4. Habilidades No Desarrolladas

4.4.1. Habilidades No Desarrolladas: Población Total

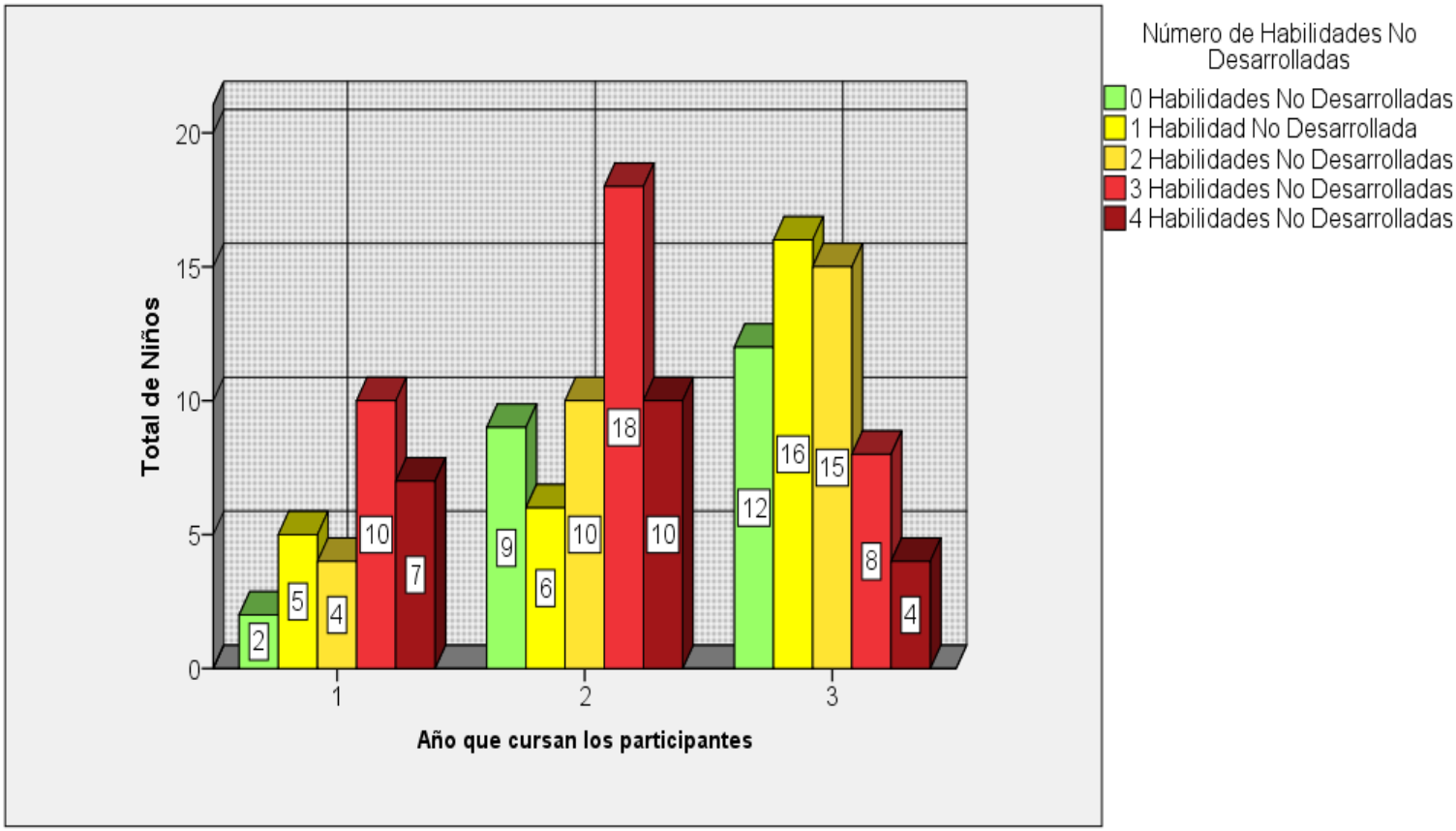
Figura 10. Porcentaje de Habilidades No Desarrolladas: Población Total



En la figura 10 se muestra el número de habilidades no desarrolladas en la población total. El 15% de los alumnos (21 niños) tienen 4 de las habilidades no desarrolladas; el 26% que corresponde a 36 alumnos, tienen 3 habilidades no desarrolladas; 21% que equivale 29 niños tienen 2 habilidades no desarrolladas; 20% que corresponde a 27 sujetos, tiene sólo 1 habilidad no desarrollada y el 17% de la población que son 23 alumnos no tiene ninguna habilidad no desarrollada.

4.4.2. Habilidades No Desarrolladas: Por Grado

Figura 11. Frecuencia de Habilidades No Desarrolladas: Por Grado



En la figura 11 se observa el número de habilidades no desarrolladas por grado. En 1er año 2 alumnos que son equivalente al 1% tienen 0 habilidades no desarrolladas; 5 niños que son igual al 4% de la población tienen 1 habilidad no desarrollada; 4 infantes que son el 3% tienen 2 habilidades no desarrolladas; 10 menores (7%) tienen 3 habilidades no desarrolladas; y 7 participantes que representan el 5% tienen 4 habilidades no desarrolladas. En 2do grado 9 infantes (7%) tienen 0 habilidades no desarrolladas, 6 menores que son el 4% tienen 1

habilidad no desarrollada; 10 niños que es igual al 7% tienen 2 habilidades no desarrolladas; 18 participantes que representan el 13% tienen 3 habilidades no desarrolladas; y 10 alumnos (7%) tienen 4 habilidades no desarrolladas. En 3er año 12 menores que son igual 9% tienen 0 habilidades no desarrolladas; 16 niños (12%) tienen 1 habilidad no desarrollada; 15 alumnos que son igual al 11% tienen 2 habilidades no desarrolladas; 8 sujetos que corresponden al 6% tienen 3 habilidades no desarrolladas; y 4 participantes (3%) tienen 4 habilidades desarrolladas.

Tabla 6. Tabla de Contingencia de Habilidades No Desarrolladas por Grado

Tabla de contingencia Año que cursan los participantes * Número de Habilidades No Desarrolladas

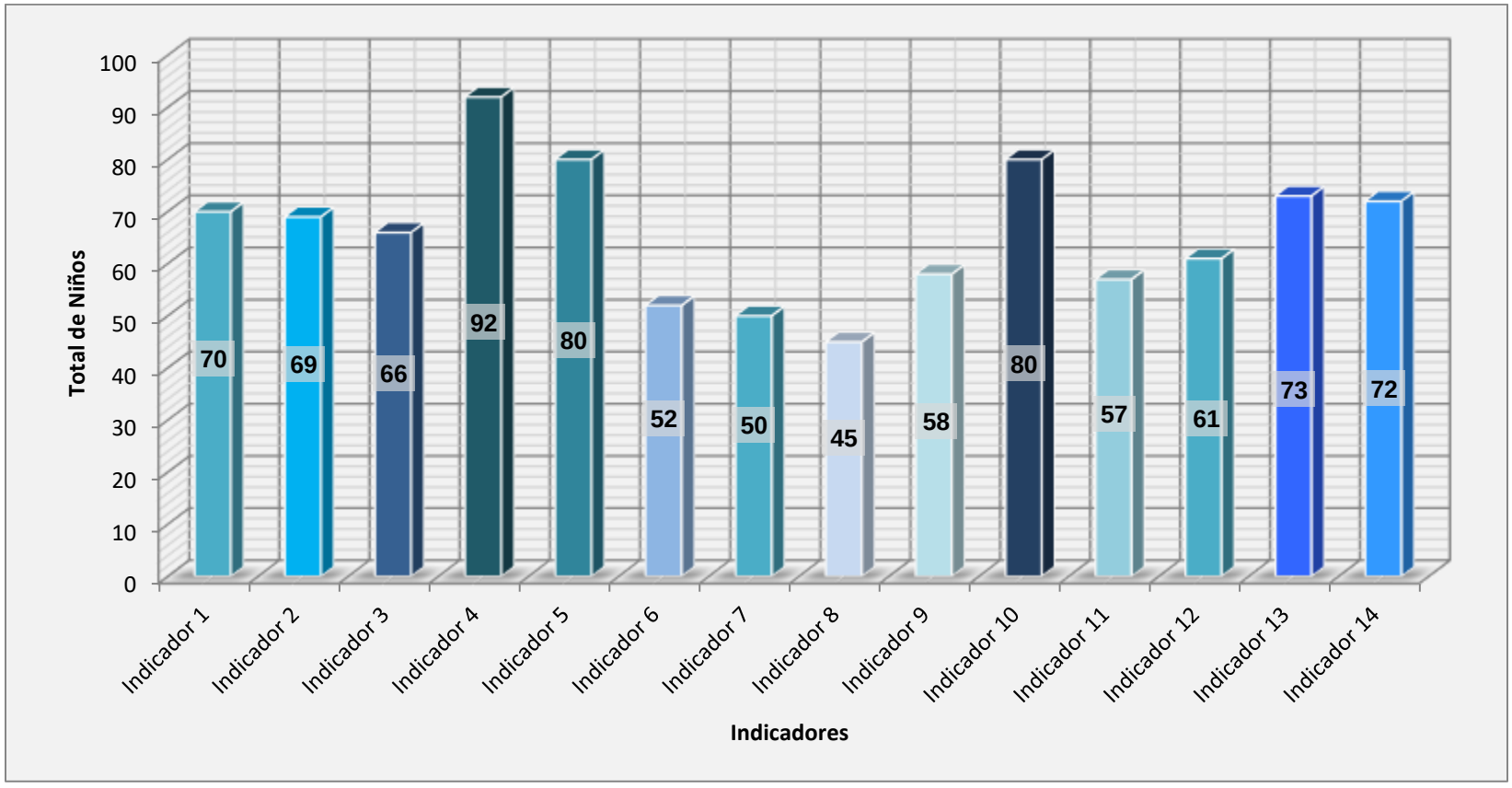
Recuento

		Número de Habilidades No Desarrolladas					Total
		0	1	2	3	4	
Año que cursan los participantes	1	2	5	4	10	7	28
	2	9	6	10	18	10	53
	3	12	16	15	8	4	55
Total		23	27	29	36	21	136

4.5. Resultados Generales de Indicadores

4.5.1. Frecuencias generales de Indicadores desarrollados

Figura 12. Frecuencias de Indicadores Desarrollados: Población Total

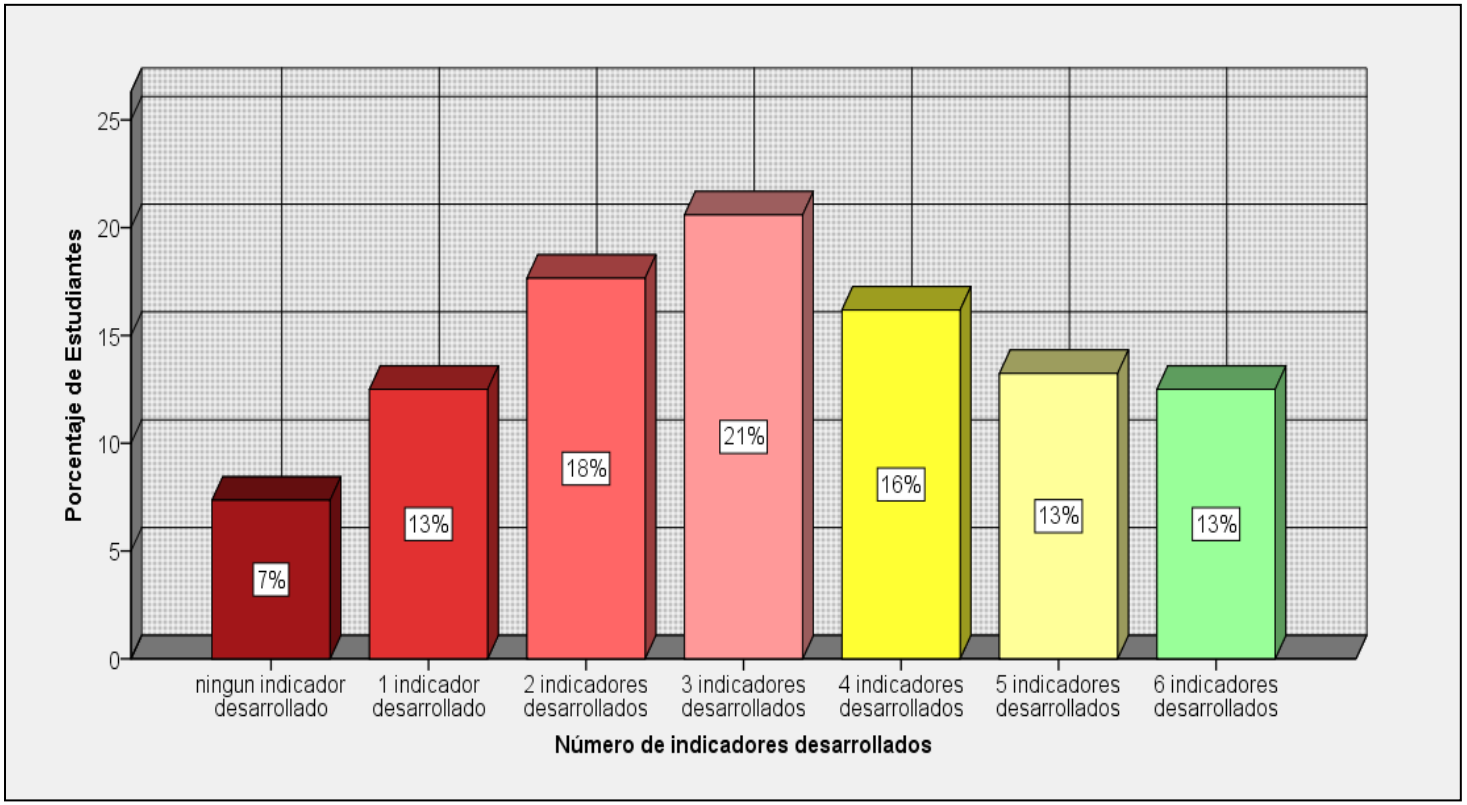


En la figura 12 se observa la frecuencia de cada uno de los indicadores. Del total de la población 70 infantes tienen desarrollado el indicador 1; 69 niños tienen desarrollado el indicador 2; 66 menores tienen desarrollo el indicador 3; 92 preescolares tienen desarrollado el indicador 4; 80 sujetos tienen desarrollado el indicador 5; 52 niños tienen desarrollado el indicador 6; 50 participantes tienen desarrollado el indicador 7; 45 menores tienen desarrollado el indicador 8; 58 sujetos tienen desarrollado el indicador 9; 80 alumnos tienen desarrollado el indicador 10; 57 estudiantes tienen desarrollado el indicador 11; 61 infantes tienen desarrollado el indicador 12; 73 preescolares tienen desarrollado el indicador 13; y 72 niños tienen desarrollado el indicador 14.

4.6. Resultados de la Habilidad 1: Conciencia Emocional

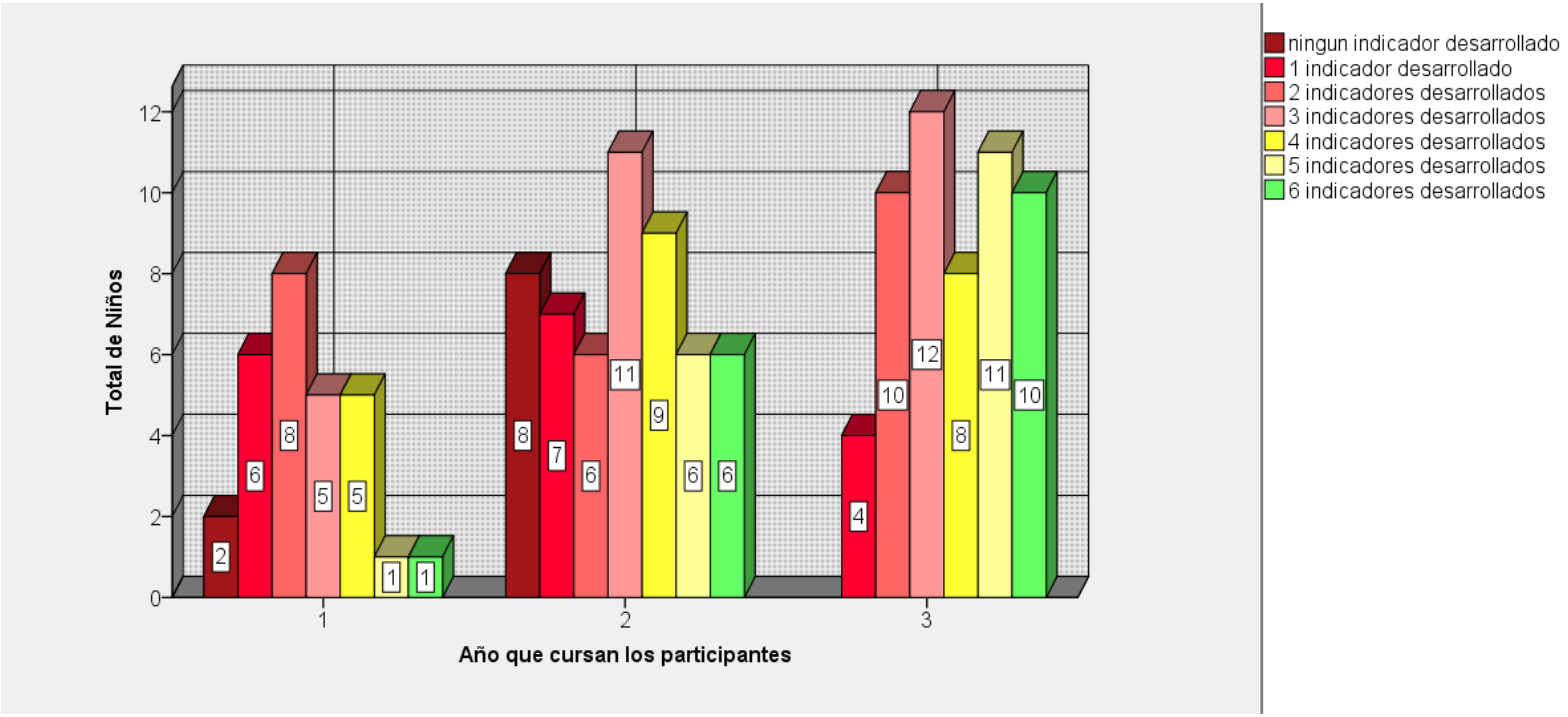
4.6.1. Indicadores Desarrollados: Habilidad 1

Figura 13. Indicadores Desarrollados de la Habilidad 1: Población Total



La figura 13 indica cuántos indicadores, de la habilidad 1, tienen desarrollados la población total con su respectivo porcentaje. El 7% que corresponde a 10 niños no tienen ningún indicador desarrollado; el 13% (17 alumnos) tiene sólo un indicador de la competencia desarrollados; el 18% que equivale a 24 participantes tienen 2 indicadores desarrollados; los niños que tienen 3 indicadores desarrollados corresponde al 21% (28 sujetos); el 16% que es igual a 22 niños tienen 4 indicadores desarrollados; 13% (18 infantes) cuentan con 5 indicadores desarrollados; y finalmente 13% que representa a 17 niños cuentan con los 6 indicadores de la habilidad desarrollados.

Figura 14. Indicadores Desarrollados de la Habilidad 1: Por Grado



En la figura 14 se observa el número de indicadores desarrollados de la habilidad 1, por grado. En 1er año 2 niños que son el 1% tienen ningún indicador desarrollado; 6 sujetos que equivalen al 4% tienen un indicador desarrollado; 8 niños que son el 6% tienen dos indicadores desarrollados; 5 participantes que corresponden al 4% tienen tres indicadores desarrollados; 5 participantes (4%) tienen cuatro indicadores desarrollados; 1 sujeto que representa el 1% tiene 5 indicadores desarrollados; y sólo 1 sujeto (1%) tiene 6 indicadores desarrollados. En 2do grado 8 niños que equivalen al 6% tienen ningún indicador desarrollado; 7 participantes que es el 5% tienen un indicador desarrollado; 6 alumnos que representan el 4% tienen dos indicadores desarrollados; 11 infantes que son igual al 8% tienen tres indicadores desarrollados; 9 menores que son el 7% tienen cuatro indicadores desarrollados; 6 alumnos que son el 4% tienen cinco indicadores desarrollados; y 6 niños (4%) tienen 6 indicadores desarrollados. En 3er año 4 niños que corresponden al 3% tienen ningún indicador desarrollado; 10 participantes (7%) tienen sólo un indicador desarrollado; 12 sujetos que equivalen al 9% tienen dos indicadores desarrollados; 8 infantes que representan el 6% tienen tres indicadores desarrollados; 11 preescolares que corresponden al 8% tienen cuatro indicadores desarrollados; y 10 niños que son el 7% tienen 5 indicadores desarrollados.

Tabla 7. Tabla de Contingencia de Indicadores Desarrollados de la Habilidad 1 por Grado

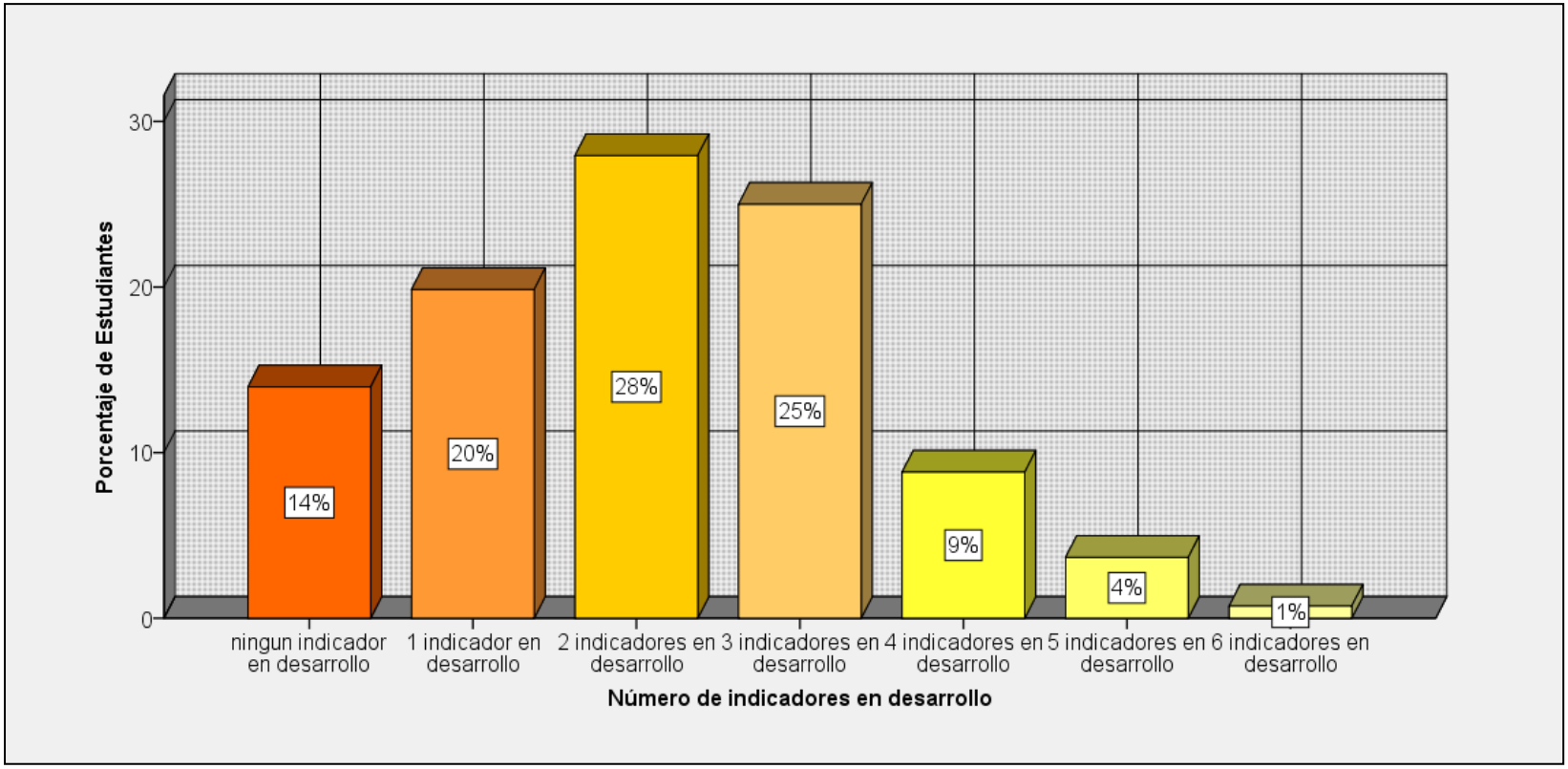
Tabla de contingencia Año que cursan los participantes * Número de indicadores desarrollados

Recuento

		Número de indicadores desarrollados							Total
		ningún indicador desarrollado	1 indicador desarrollado	2 indicadores desarrollados	3 indicadores desarrollados	4 indicadores desarrollados	5 indicadores desarrollados	6 indicadores desarrollados	
Año que cursan los participantes	1	2	6	8	5	5	1	1	28
	2	8	7	6	11	9	6	6	53
	3	0	4	10	12	8	11	10	55
Total		10	17	24	28	22	18	17	136

4.6.2. Indicadores En Desarrollo: Habilidad 1

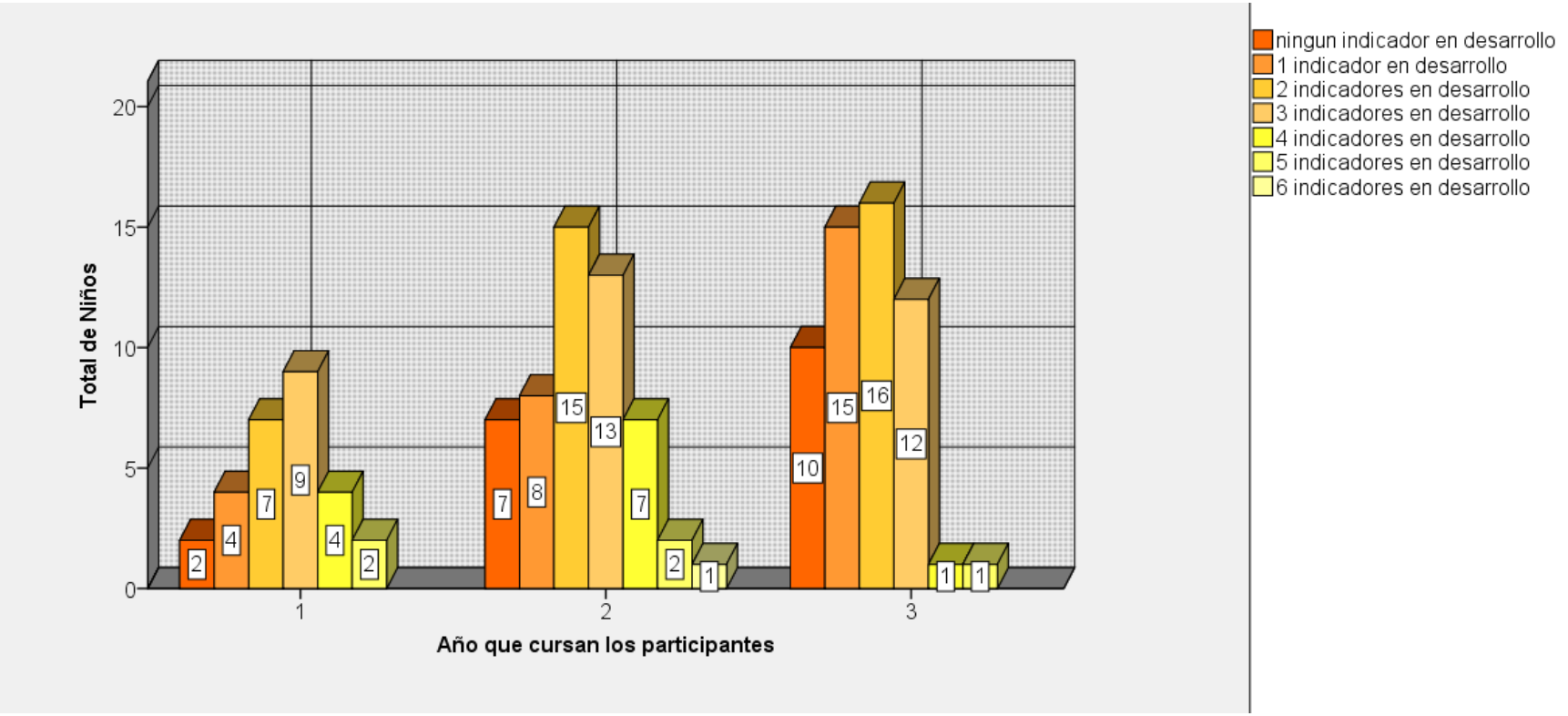
Figura 15. Indicadores en Desarrollo de la Habilidad 1: Población Total



La figura 15 indica cuántos indicadores, de la habilidad 1, están en desarrollo con su respectivo porcentaje. El 14% que equivale a 19 niños no tienen ningún indicador en desarrollado; el 20% que son 27 alumnos tienen un indicador en

desarrollo; 28% que representa 38 sujetos tienen dos indicadores en desarrollo; 25% de los participantes (34 niños) tienen tres indicadores en desarrollo; el 9% que son 12 niños tienen cuatro indicadores en desarrollo, 4% de la población que son 5 sujetos tienen 4 habilidades en desarrollo; y sólo 1 sujeto (1%) tiene 6 indicadores de la habilidad 1 en desarrollo.

Figura 16. Indicadores En Desarrollo de la Habilidad 1: Por Grado



En la figura 16 se observa el número de indicadores en desarrollo de la habilidad 1, por grado. En 1er año 2 preescolares

que son igual al 1% de la población tienen ningún indicador en desarrollo; 4 niños que son el 3% tienen un indicador en desarrollo; 7 alumnos (5%) tienen dos indicadores en desarrollo; 9 participantes que corresponden al 7% tienen tres indicadores en desarrollo; 4 sujetos que representan el 3% tienen cuatro indicadores en desarrollo; y 2 alumnos que son el 1% tienen cinco indicadores en desarrollo. En 2do año, 7 niños que equivalen al 5% tienen ningún indicador en desarrollo; 8 infantes que corresponden al 6% tienen un indicador en desarrollo; 15 menores que representan el 11% tienen dos indicadores en desarrollo; 13 preescolares (9%) tienen tres indicadores en desarrollo; 7 sujetos que son igual al 5% tienen cuatro indicadores en desarrollo; 2 niños que son igual al 1% tienen cinco indicadores en desarrollo; y sólo 1 niño que es el 1% tiene 6 indicadores de la habilidad en desarrollo.

Tabla 8. Tabla de Contingencia de Indicadores En Desarrollo de la Habilidad 1 por Grado

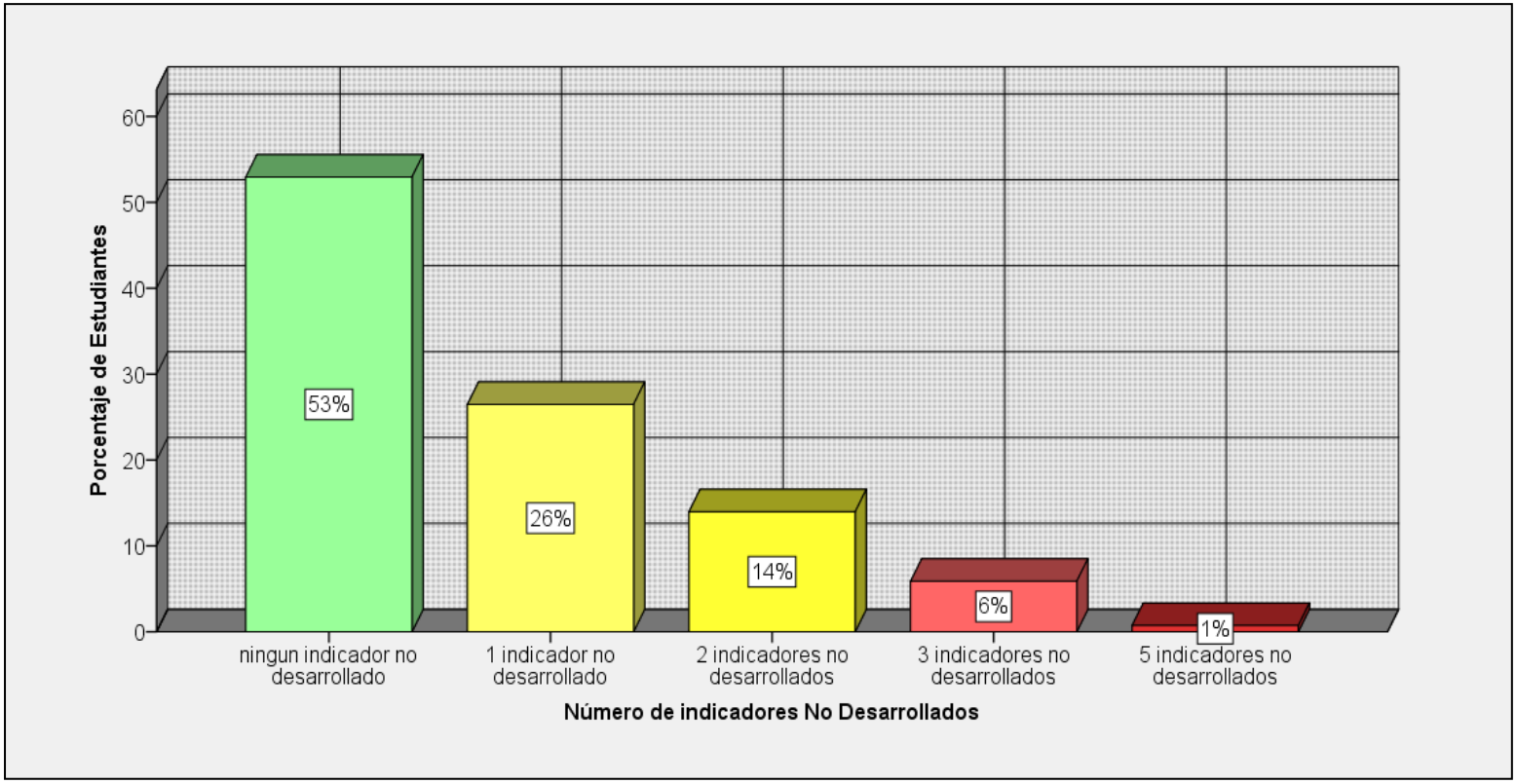
Tabla de contingencia Año que cursan los participantes * Número de indicadores desarrollados

Recuento

		Número de indicadores en desarrollo							Total
		ningún indicador en desarrollo	1 indicador en desarrollo	2 indicadores en desarrollo	3 indicadores en desarrollo	4 indicadores en desarrollo	5 indicadores en desarrollo	6 indicadores en desarrollo	
Año que cursan los participantes	1	2	4	7	9	4	2	0	28
	2	7	8	15	13	7	2	1	53
	3	10	15	16	12	1	1	0	55
Total		19	27	38	34	12	5	1	136

4.6.3. Indicadores No Desarrollados: Habilidad 1

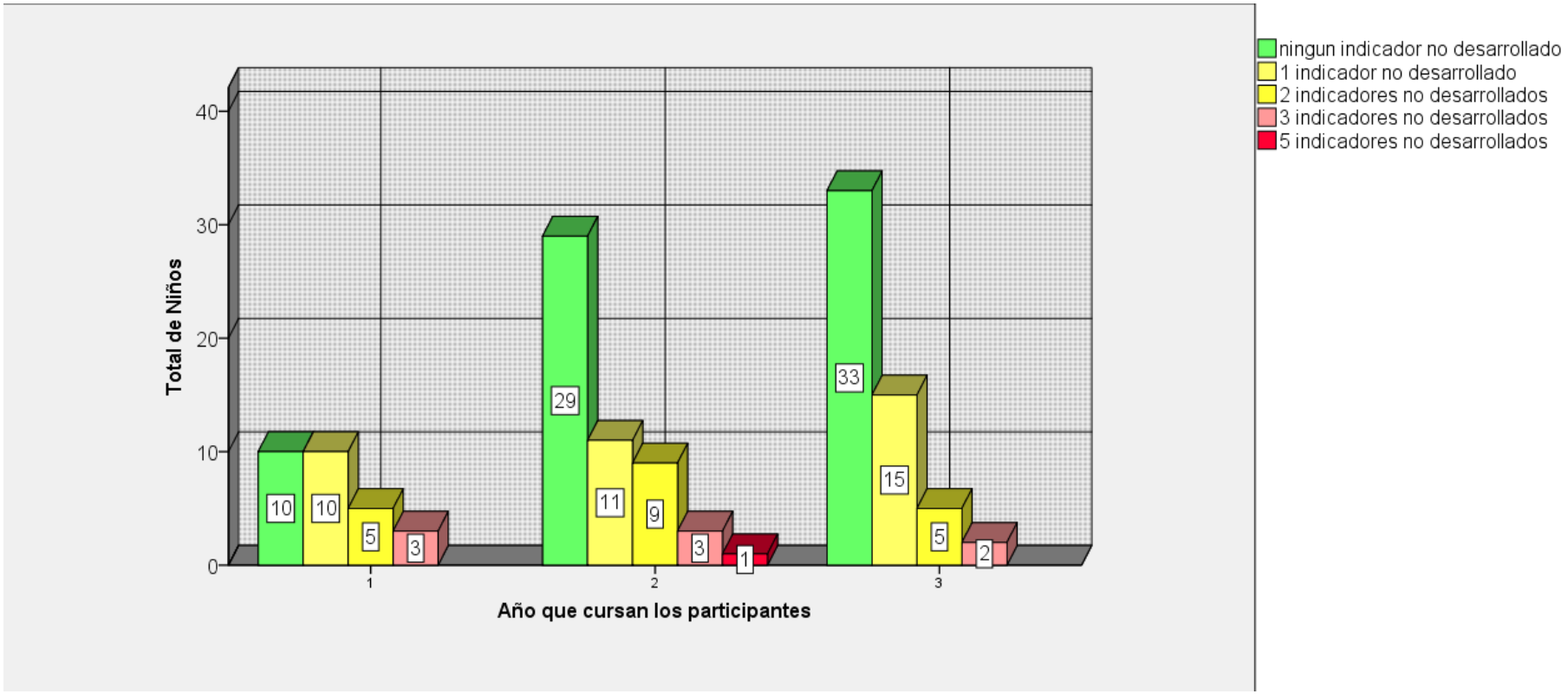
Figura 17. Indicadores No Desarrollados de la Habilidad 1: Población Total



La figura 17 indica cuántos indicadores, de la habilidad 1, no están desarrollados con su respectivo porcentaje. El 53% de la población que corresponde a 72 niños tienen ningún indicador no desarrollado; el 26% (36 sujetos) tienen un indicador

no desarrollado; 14% que equivale a 19 participantes tienen dos indicadores en desarrollo; 6% que son 8 niños tienen tres indicadores no desarrollados; y el 1% que corresponde a 1 sujeto tiene 5 indicadores no desarrollados.

Figura 18. Indicadores No Desarrollados de la Habilidad 1: Por Grado



En la figura 18 se observa el número de indicadores no desarrollados de la habilidad 1, por grado. En 1er año 10 participantes que representan el 7% tienen ningún indicador no desarrollado; 10 sujetos (7%) tienen un indicador no

desarrollado; 5 niños que corresponden al 4% tienen dos indicadores no desarrollados; y 3 alumnos que son el 2% tienen tres indicadores no desarrollados. En 2do grado, 29 alumnos que corresponden al 21% tienen ningún indicador no desarrollado; 11 sujetos que equivalen al 8% tienen un indicador no desarrollado; 9 preescolares que representan el 7% tienen dos indicadores no desarrollados; 3 infantes que son igual al 2% de la población tienen tres indicadores no desarrollados; y 1 sujeto que es el 1% tiene cinco indicadores no desarrollados. En 3er año, 33 infantes que son el 24% tienen ningún indicador no desarrollado; 15 menores que equivalen al 11% tienen un indicador no desarrollado; 5 niños que corresponden al 4% tienen dos indicadores desarrollados; y 2 sujetos que son el 1% tienen tres indicadores no desarrollados.

Tabla 9. Tabla de Contingencia de Indicadores No Desarrollados de la Habilidad 1 por Grado

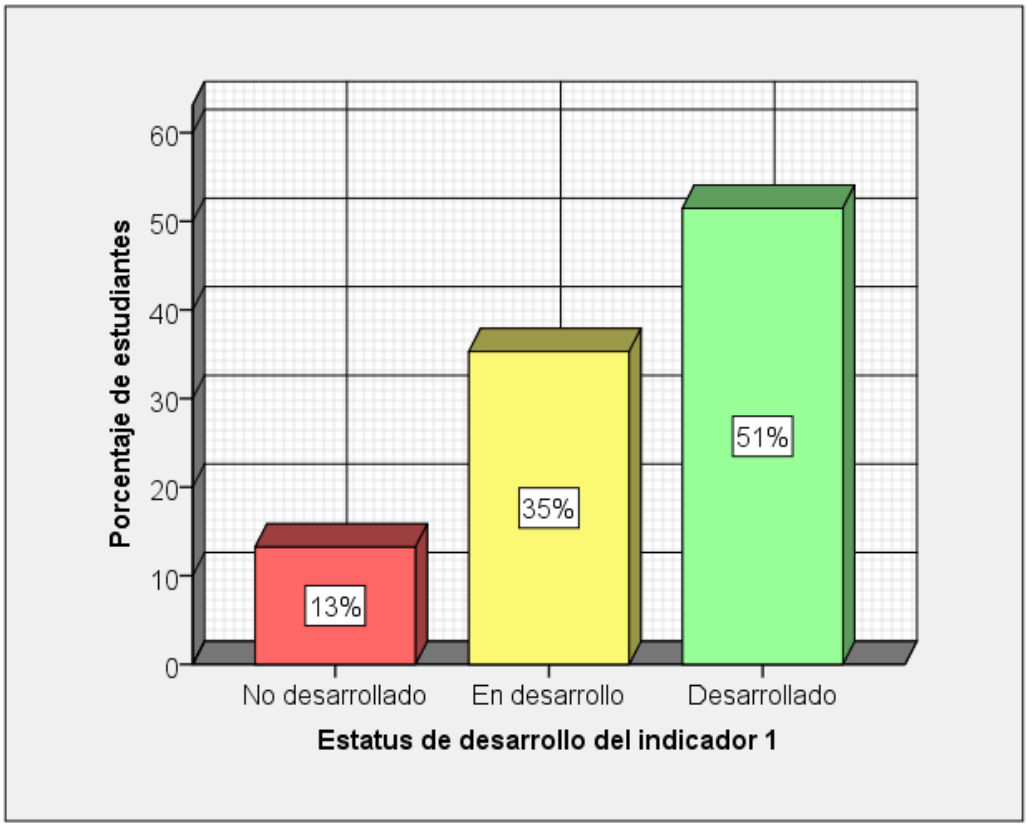
Tabla de contingencia Año que cursan los participantes * Número de indicadores desarrollados

Recuento

		Número de indicadores no desarrollados					Total
		ningún indicador no desarrollado	1 indicador no desarrollado	2 indicadores no desarrollados	3 indicadores no desarrollados	5 indicadores no desarrollados	
Año que cursan los participantes	1	10	10	5	3	0	28
	2	29	11	9	3	1	53
	3	33	15	5	2	0	55
Total		72	36	19	8	1	136

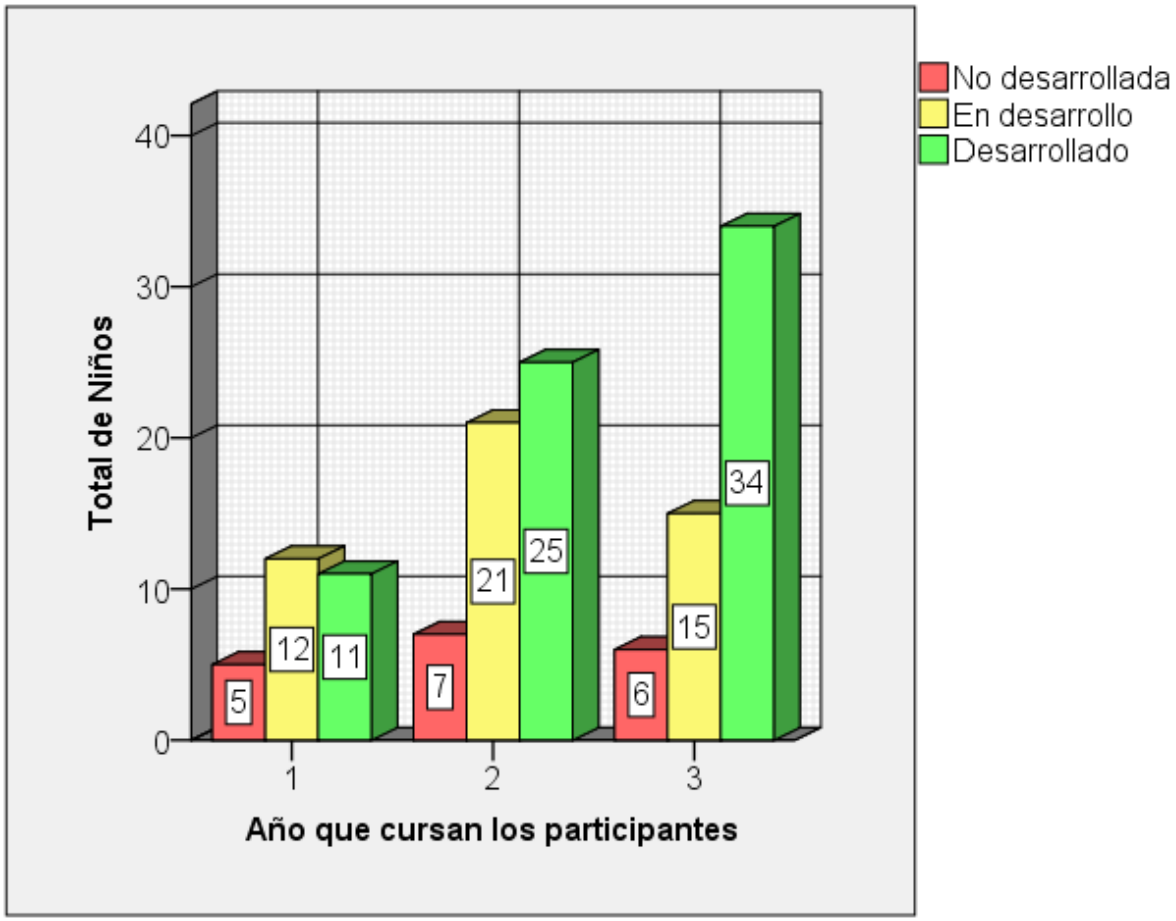
4.6.4. Resultados del indicador 1: Reconoce diferentes emociones a través del lenguaje no verbal en uno mismo.

Figura 19. Estatus de desarrollo del indicador 1: Población Total



En la figura 4 se muestra el porcentaje general del estatus de desarrollo del indicador 1 en la población total. El 13% de los alumnos, equivalente a 18 alumnos, tienen el indicador 1 no desarrollado; el 35%, correspondiente a 48 sujetos, tienen el indicador 1 en desarrollado y el 51% de la población, igual a 70 niños, tienen el indicador desarrollado.

Figura 20. Estatus de desarrollo del indicador 1: Por Grado.



En la figura 20 se muestra el estatus de desarrollo del indicador 1 por grado. En 1er año 5 niños que corresponden al 3.7% de la población total no tienen el indicador desarrollado, 12 alumnos que representa el 8.8% de la población tiene el indicador en desarrollo y 11 sujetos que es equivalente al 8.1% tienen el indicador desarrollado. En 2do grado 7 niños 5.1% de la población no tienen el indicador desarrollado, 21 infantes 15.4% tienen el indicador en desarrollo y 25 niños que equivale a 18.4% tienen el indicador desarrollado. En 3er año se observa que 6 niños (4.4%) no tienen el indicador desarrollado, 15 sujetos equivalente a 11% tienen el indicador en desarrollo y 34 sujetos que es el 25% tienen el indicador desarrollado.

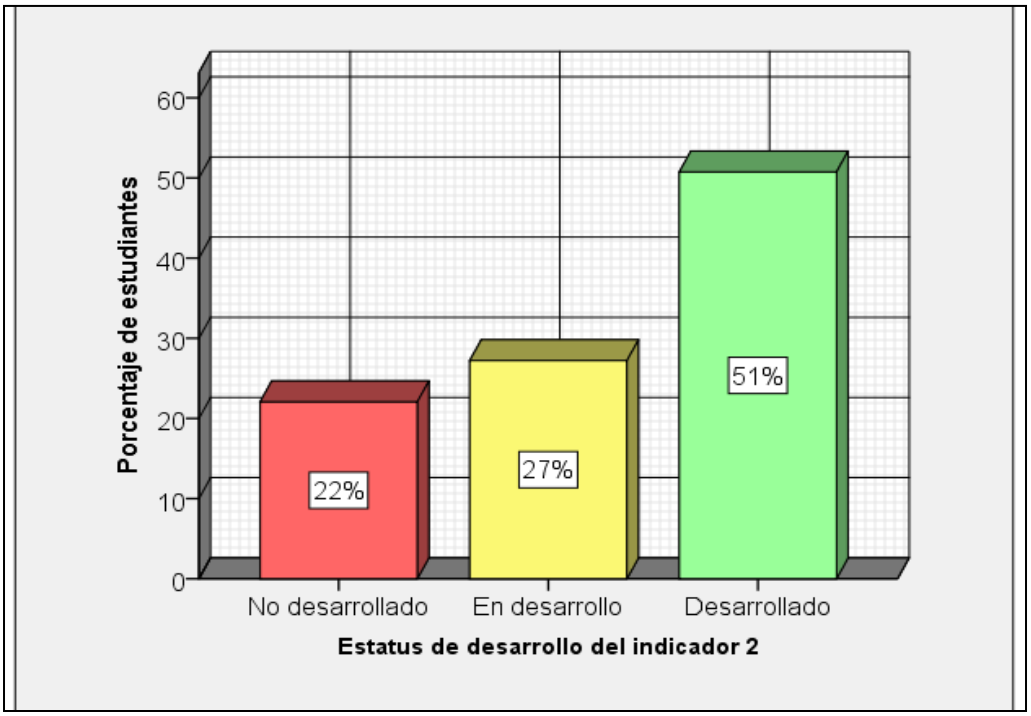
Tabla 10. Tabla de Contingencia del Indicador 1 por Grado

Tabla de contingencia Año que cursan los participantes * Reconoce diferentes emociones a través del lenguaje no verbal en uno mismo

			Reconoce diferentes emociones a través del lenguaje no verbal en uno mismo			Total
			No desarrollada	En desarrollo	Desarrollado	
Año que cursan los participantes	1	Recuento	5	12	11	28
		% del total	3.7%	8.8%	8.1%	20.6%
	2	Recuento	7	21	25	53
		% del total	5.1%	15.4%	18.4%	39.0%
	3	Recuento	6	15	34	55
		% del total	4.4%	11.0%	25.0%	40.4%
Total		Recuento	18	48	70	136
		% del total	13.2%	35.3%	51.5%	100.0%

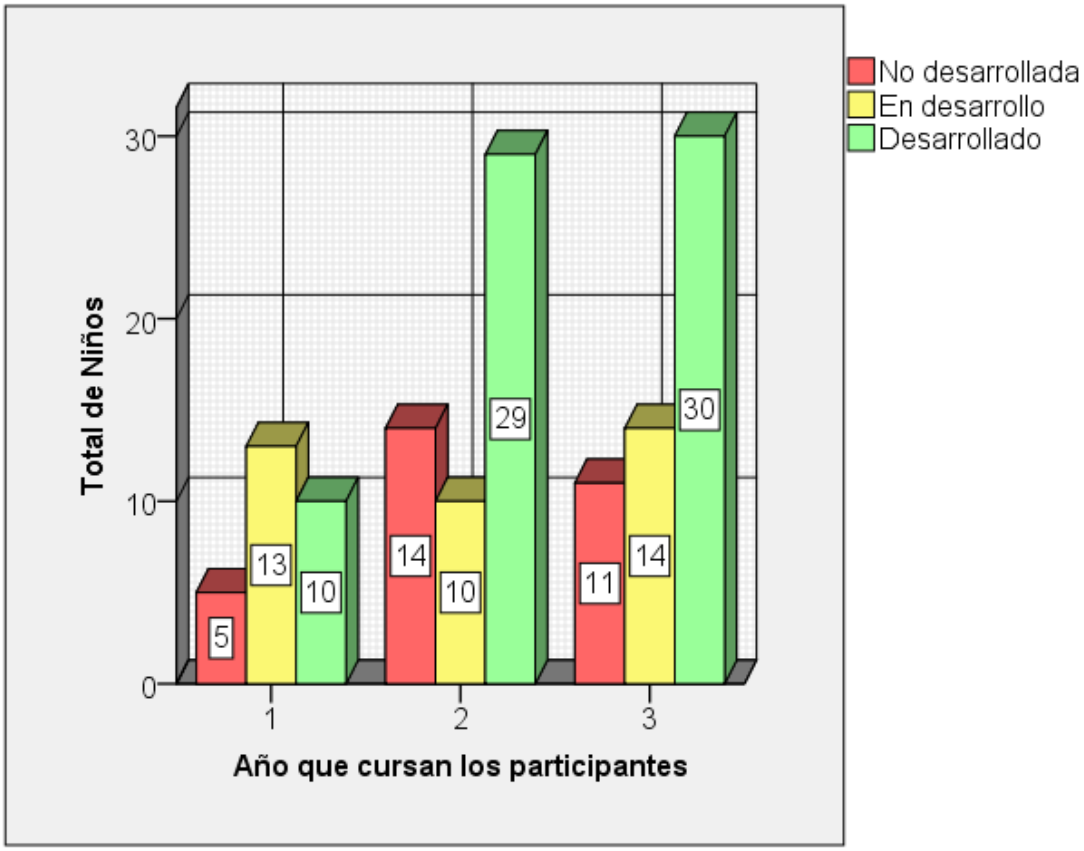
4.6.5. Resultados del indicador 2: Reconocer diferentes emociones a través del lenguaje no verbal en otro

Figura 21. Estatus de desarrollo del indicador 2: Población Total



En la figura 21 se muestra el porcentaje general del estatus de desarrollo del indicador 2 en la población total. El 22% de los infantes, correspondiente a 30, tienen el indicador 2 no desarrollado; el 27%, equivalente a 37 sujetos, tienen el indicador en desarrollado y el 51% de los niños, igual a 69 alumnos, tienen el indicador desarrollado.

Figura 22. Estatus de desarrollo del indicador 2: Por Grado.



En la figura 22 se observa el estatus de desarrollo del indicador 2 por grado. En 1er año 5 niños que corresponden al 3.7% de la población total no tienen el indicador desarrollado, 13 alumnos que equivale al 9.6% de la población tiene el indicador en desarrollo y 10 infantes que representa el 7.4% tienen el indicador desarrollado. En 2do grado 14 niños que es 10.3% de la población no tienen el indicador desarrollado, 10 que equivale al 7.4% tienen el indicador en desarrollo y 29 niños que corresponde al 21.3% tienen el indicador desarrollado. En 3er año 11 alumnos que es 8.1% no tienen el indicador desarrollado, 14 sujetos equivalente a 10.3% tienen el indicador en desarrollo y 30 niños que corresponde al 22.1% tienen el indicador desarrollado.

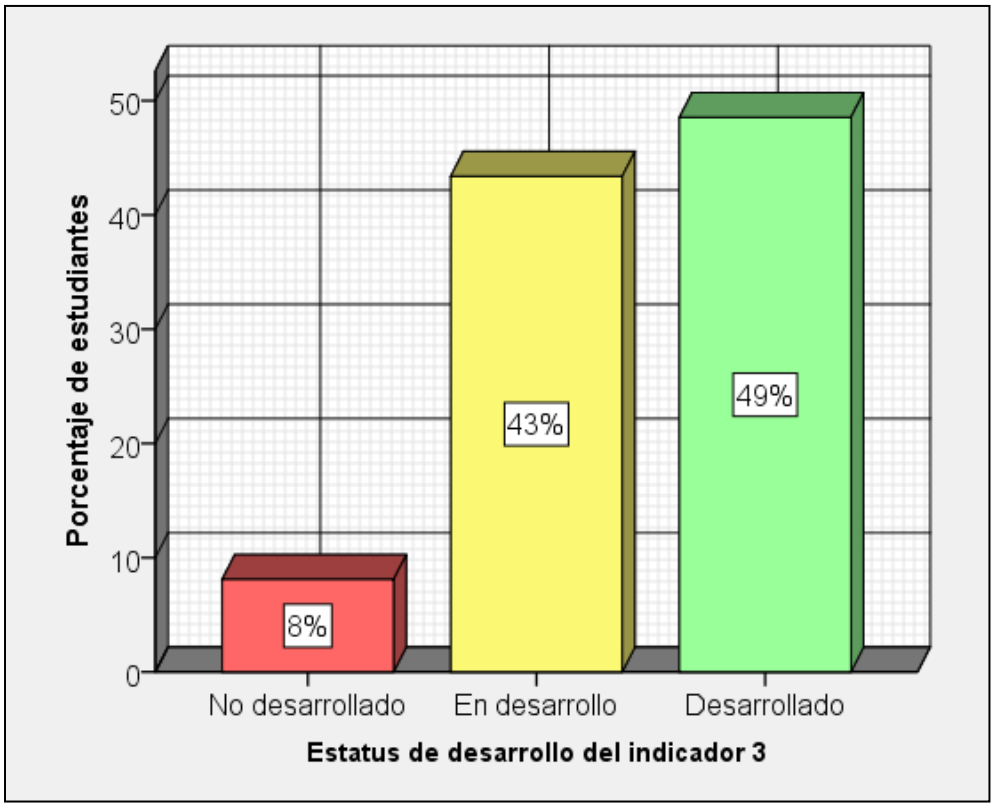
Tabla 11. Tabla de Contingencia del Indicador 2 por Grado

Tabla de contingencia Año que cursan los participantes * Reconocer diferentes emociones a través del lenguaje no verbal en otro

			Reconocer diferentes emociones a través del lenguaje no verbal en otro			Total
			No desarrollado	En desarrollo	Desarrollado	
Año que cursan los participantes	1	Recuento	5	13	10	28
		% del total	3.7%	9.6%	7.4%	20.6%
	2	Recuento	14	10	29	53
		% del total	10.3%	7.4%	21.3%	39.0%
	3	Recuento	11	14	30	55
		% del total	8.1%	10.3%	22.1%	40.4%
Total		Recuento	30	37	69	136
		% del total	22.1%	27.2%	50.7%	100.0%

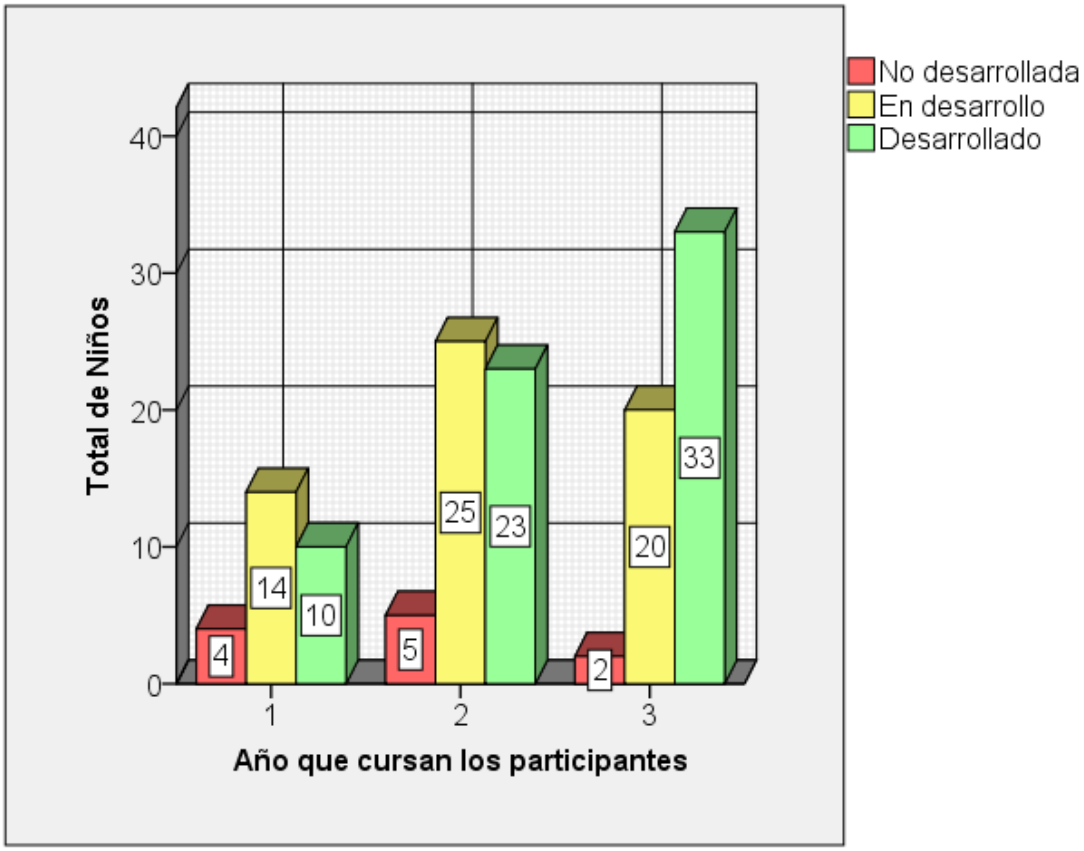
4.6.6. Resultados del indicador 3: Identificar intensidad de las emociones (uno mismo y otros)

Figura 23. Estatus de desarrollo del indicador 3: Población Total



En la figura 23 se muestra el porcentaje general del estatus de desarrollo del indicador 3 en la población total. 8% de los alumnos, que son 11, tienen el indicador no desarrollado; el 43%, correspondiente a 59 niños, tienen el indicador en desarrollado y el 49% igual a 66 infantes, tienen el indicador desarrollado.

Figura 24. Estatus de desarrollo del indicador 3: Por Grado.



En la figura 24 se observa el estatus de desarrollo del indicador 3 por grado. En 1er año, 4 menores que representan el 2.9% de la población total no tienen el indicador desarrollado, 14 niños que es el 10.3% tiene el indicador en desarrollo y 10 infantes que representa el 7.4% tienen el indicador desarrollado. En 2do grado 5 participantes que equivale al 3.7% de la población no tienen el indicador desarrollado, 25 que es igual al 18.4% tienen el indicador en desarrollo y 23 niños que es el 16.9% tienen el indicador desarrollado. En 3er año, 2 alumnos que es 8.1% no tienen el indicador desarrollado, 20 sujetos equivalente a 14.7% tienen el indicador en desarrollo y 33 sujetos que es igual al 24.3% tienen el indicador desarrollado.

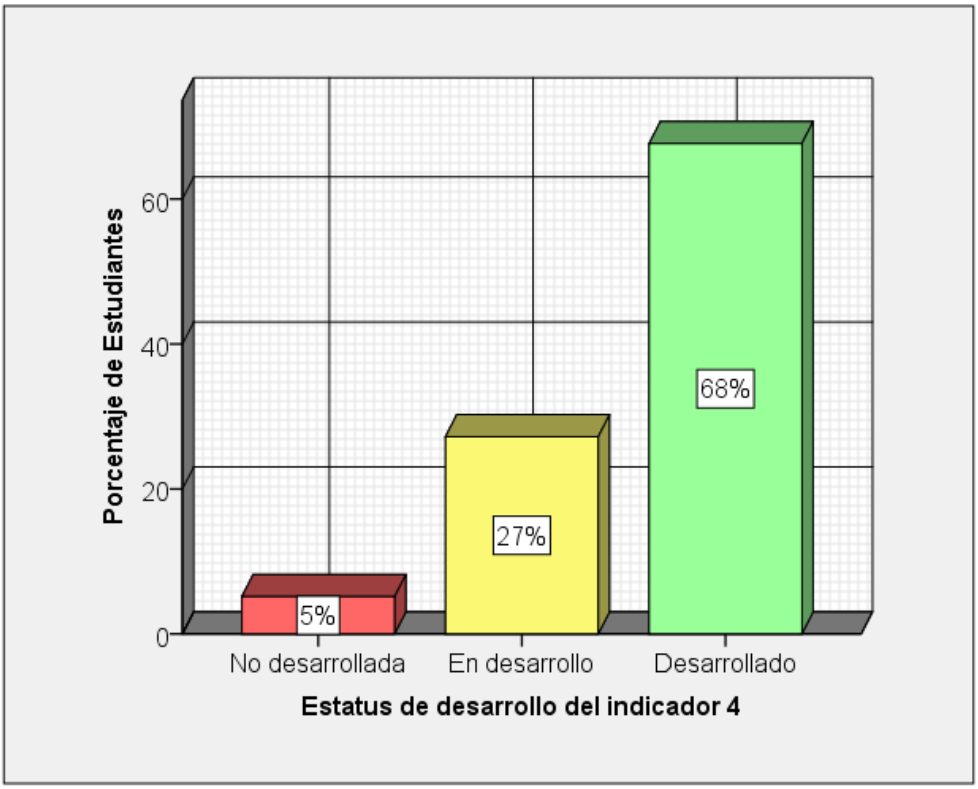
Tabla 12. Tabla de Contingencia del Indicador 3 por Grado

Tabla de contingencia Año que cursan los participantes * Identificar intensidad de las emociones (uno mismo y otros)

			Identificar intensidad de las emociones (uno mismo y otros)			Total
			No desarrollado	En desarrollo	Desarrollado	
Año que cursan los participantes	1	Recuento	4	14	10	28
		% del total	2.9%	10.3%	7.4%	20.6%
	2	Recuento	5	25	23	53
		% del total	3.7%	18.4%	16.9%	39.0%
	3	Recuento	2	20	33	55
		% del total	1.5%	14.7%	24.3%	40.4%
Total		Recuento	11	59	66	136
		% del total	8.1%	43.4%	48.5%	100.0%

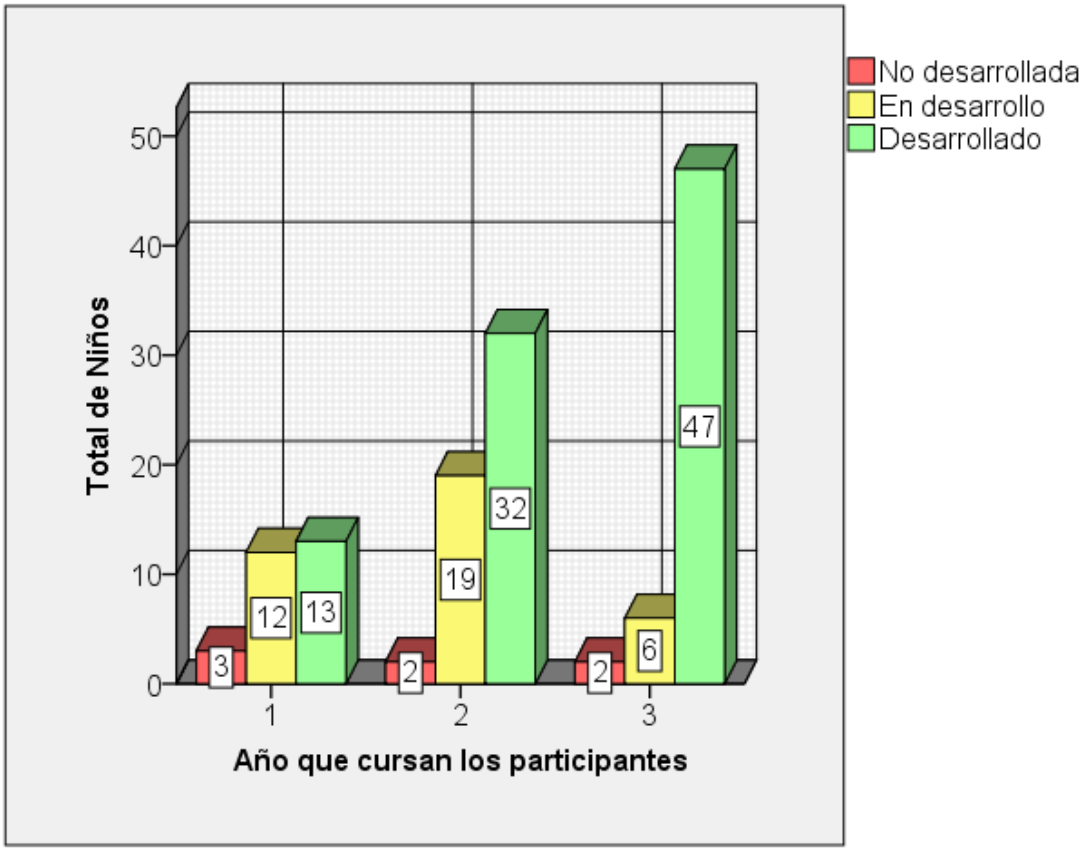
4.6.7. Resultados del indicador 4: Identificar las causas de las emociones (uno mismo y otros)

Figura 25. Estatus de desarrollo del indicador 4: Población Total



En la figura 25 se observa el porcentaje general del estatus de desarrollo del indicador 4 en la población total. 5% de los participantes, que son equivalentes a 7 niños, tienen el indicador no desarrollado; el 27%, que es igual a 37, tienen el indicador en desarrollado y el 68% correspondiente a 92 sujetos, tienen el indicador desarrollado.

Figura 26. Estatus de desarrollo del indicador 4: Por Grado.



En la figura 26 se observa el estatus de desarrollo del indicador 4 por grado. En 1er año, 3 niños que equivalen al 2.2% de la población total no tienen el indicador desarrollado, 12 que es el 8.8% tienen el indicador en desarrollo y 13 alumnos que corresponde al 9.6% tienen el indicador desarrollado. En 2do grado, 2 infantes que es el 1.5% no tienen el indicador desarrollado, 19 que es igual al 14% tienen el indicador en desarrollo y 32 participantes que es el 23.5% tienen el indicador desarrollado. En 3er año, 2 alumnos que es 1.5% no tienen el indicador desarrollado, 6 sujetos equivalente a 4.4% tienen el indicador en desarrollo y 47 sujetos que es igual al 34.6% tienen el indicador desarrollado.

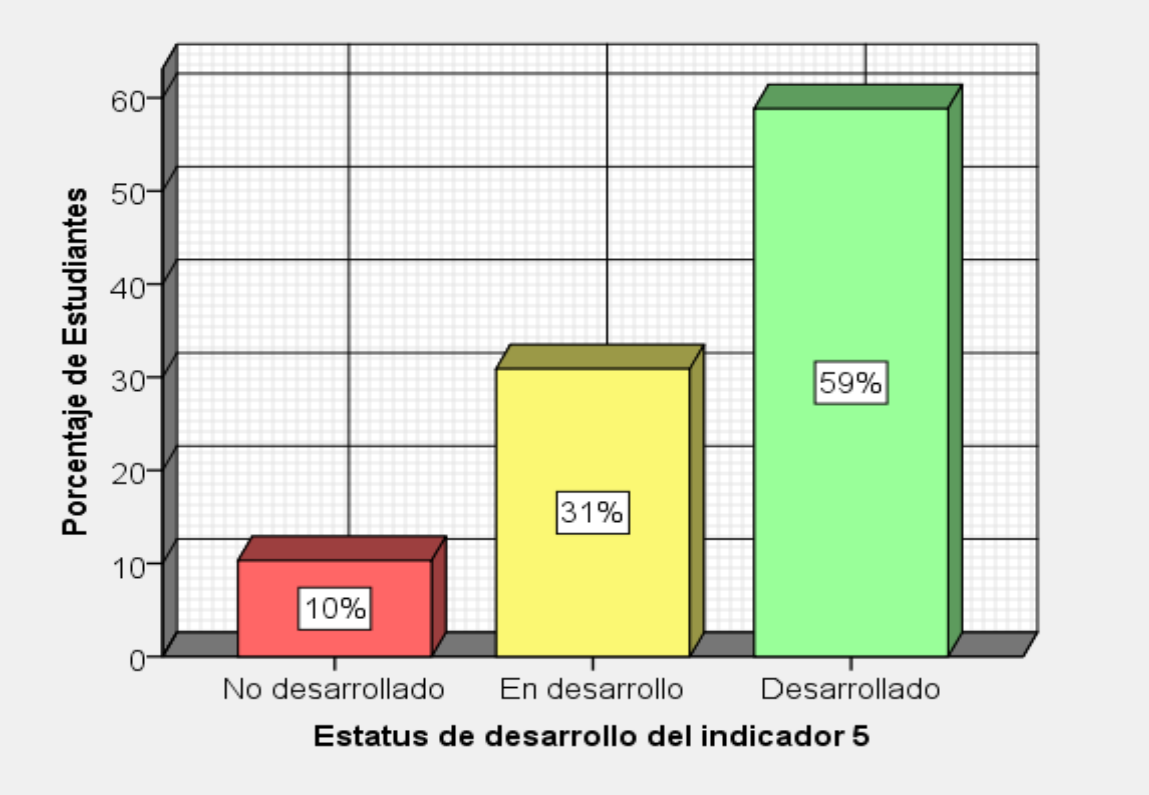
Tabla 13. Tabla de Contingencia del Indicador 4 por Grado

Tabla de contingencia Año que cursan los participantes * Identificar las causas de las emociones (uno mismo y otros)

			Identificar las causas de las emociones (uno mismo y otros)			Total
			No desarrollada	En desarrollo	Desarrollado	
Año que cursan los participantes	1	Recuento	3	12	13	28
		% del total	2.2%	8.8%	9.6%	20.6%
	2	Recuento	2	19	32	53
		% del total	1.5%	14.0%	23.5%	39.0%
	3	Recuento	2	6	47	55
		% del total	1.5%	4.4%	34.6%	40.4%
Total		Recuento	7	37	92	136
		% del total	5.1%	27.2%	67.6%	100.0%

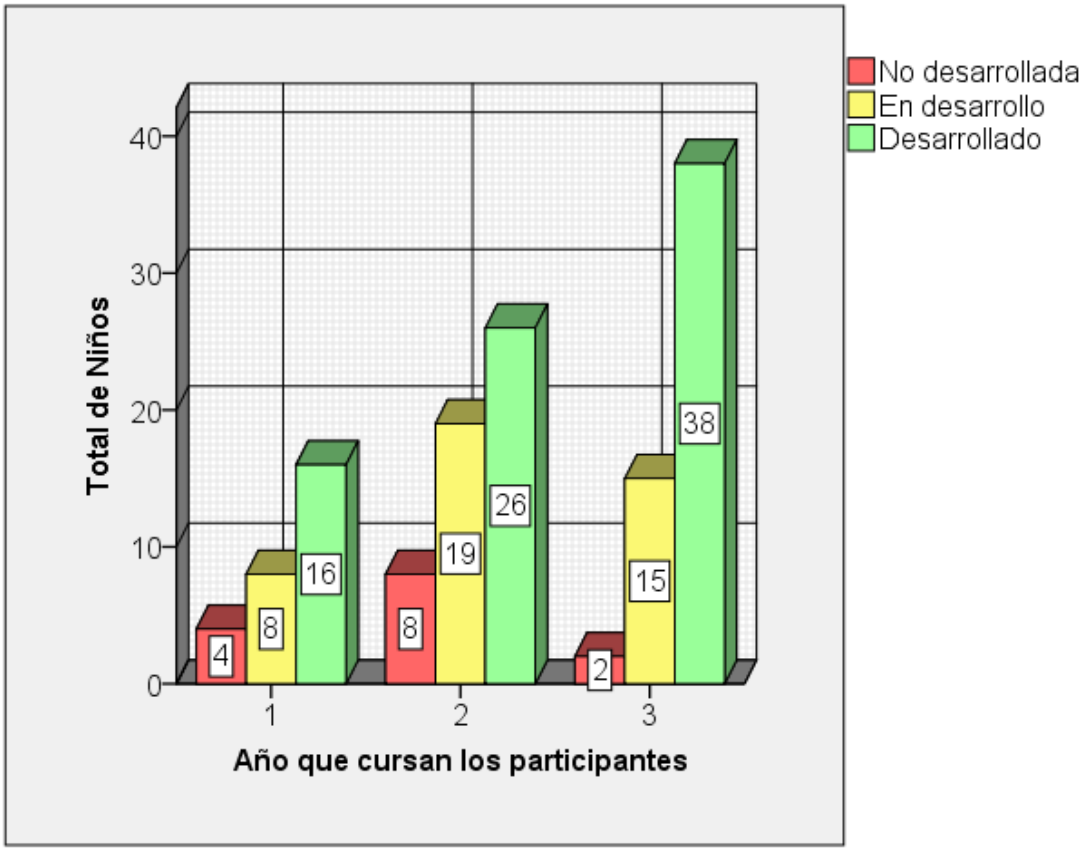
4.6.8. Resultados del indicador 5: Elaborar predicciones sobre las emociones (uno mismo y otros)

Figura 27. Estatus de desarrollo del indicador 5: Población Total



En la figura 27 se observa el porcentaje general del estatus de desarrollo del indicador 5 en la población total. El 10% de los niños, que equivale a 14 niños, tienen el indicador no desarrollado; el 31%, que corresponde a 42 menores, tienen el indicador en desarrollado y el 59% que es igual a 80 sujetos, tienen el indicador desarrollado.

Figura 28. Estatus de desarrollo del indicador 5: Por Grado.



En la figura 28 se observa el estatus de desarrollo del indicador 5 por grado. En 1er año, 4 participantes que son el 2.9 de la población, no tienen el indicador desarrollado, 8 niños que es el 5.9%, tienen el indicador en desarrollo y 16 que representa el 11.8% tienen el indicador desarrollado. En 2do grado, 8 sujetos que es igual al 5.9% no tienen el indicador desarrollado, 19 que es igual al 14% tienen el indicador en desarrollo y 26 niños que corresponde al 19.1% tienen el indicador desarrollado. En 3er año, 2 alumnos que es 1.5% no tienen el indicador desarrollado, 15 participantes equivalente a 11% tienen el indicador en desarrollo y 38 que es igual al 27.9% tienen el indicador desarrollado.

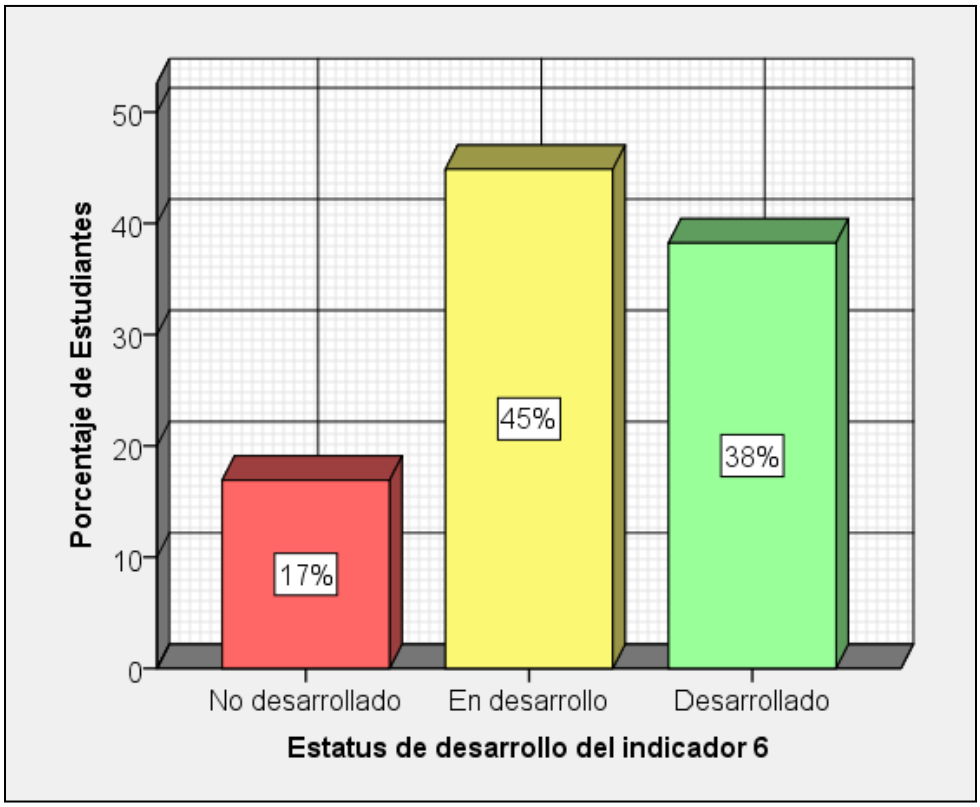
Tabla 14. Tabla de Contingencia del Indicador 5 por Grado

Tabla de contingencia Año que cursan los participantes * Elaborar predicciones sobre las emociones (uno mismo y otros)

			Elaborar predicciones sobre las emociones (uno mismo y otros)			Total
			No desarrollada	En desarrollo	Desarrollado	
Año que cursan los participantes	1	Recuento	4	8	16	28
		% del total	2.9%	5.9%	11.8%	20.6%
	2	Recuento	8	19	26	53
		% del total	5.9%	14.0%	19.1%	39.0%
	3	Recuento	2	15	38	55
		% del total	1.5%	11.0%	27.9%	40.4%
Total		Recuento	14	42	80	136
		% del total	10.3%	30.9%	58.8%	100.0%

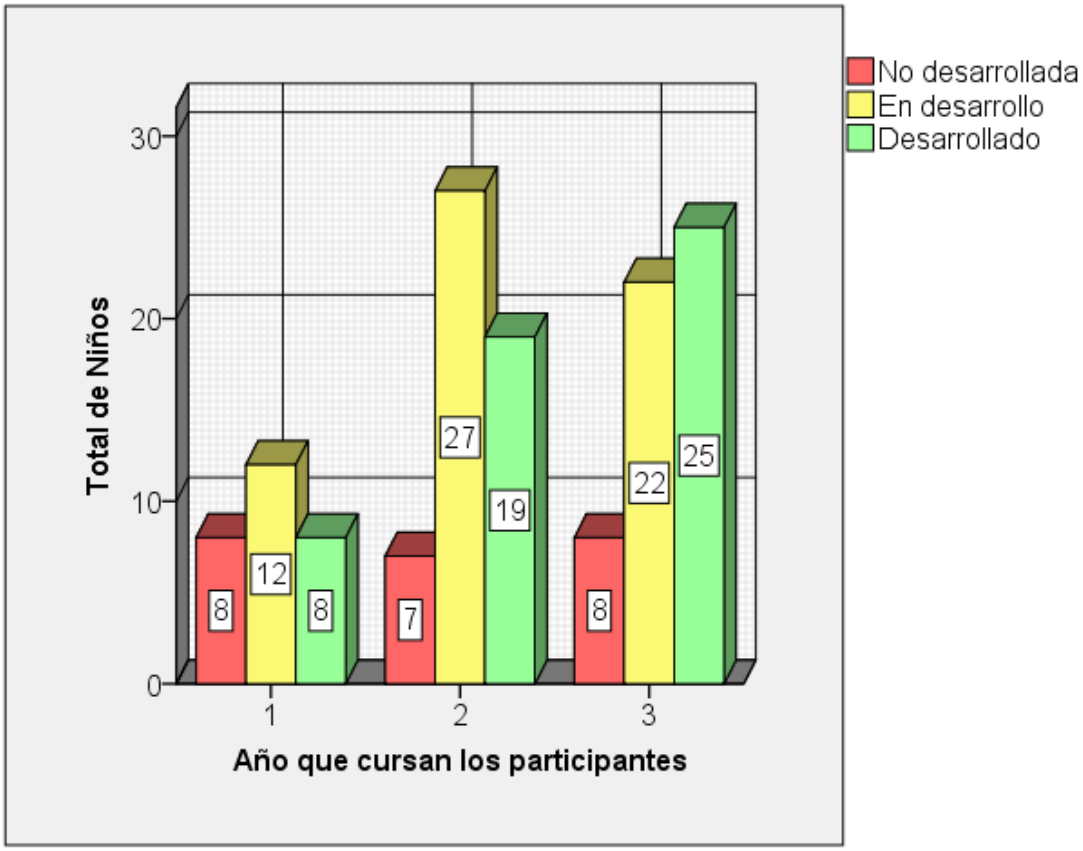
4.6.9. Resultados del indicador 6: Identificar mezclas emocionales o múltiples emociones (uno mismo y otros/sucesos individuales)

Figura 29. Estatus de desarrollo del indicador 6: Población Total



En la figura 29 se observa el porcentaje general del estatus de desarrollo del indicador 5 en la población total. 17% de los participantes, que es 23 sujetos, tienen el indicador no desarrollado; el 45%, que corresponde a 61 menores, tienen el indicador en desarrollado y el 38% que es igual a 52 sujetos, tienen el indicador desarrollado.

Figura 30. Estatus de desarrollo del indicador 6: Por Grado.



En la figura 30 se observa el estatus de desarrollo del indicador 6 por grado. En 1er año, 8 sujetos que representan el 5.9% de la población, no tienen el indicador desarrollado, 12 participantes que equivale al 8.8%, tienen el indicador en desarrollo y 8 niños que representa el 5.9% tienen el indicador desarrollado. En 2do grado, 7 infantes igual al 5.1% no tienen el indicador desarrollado, 27 que es igual al 19.9% tienen el indicador en desarrollo y 19 sujetos que son el 14% tienen el indicador desarrollado. En 3er año, 8 menores que equivale al 5.9% no tienen el indicador desarrollado, 22 equivalente al 16.2% tienen el indicador en desarrollo y 25 que es igual al 18.4% tienen el indicador desarrollado.

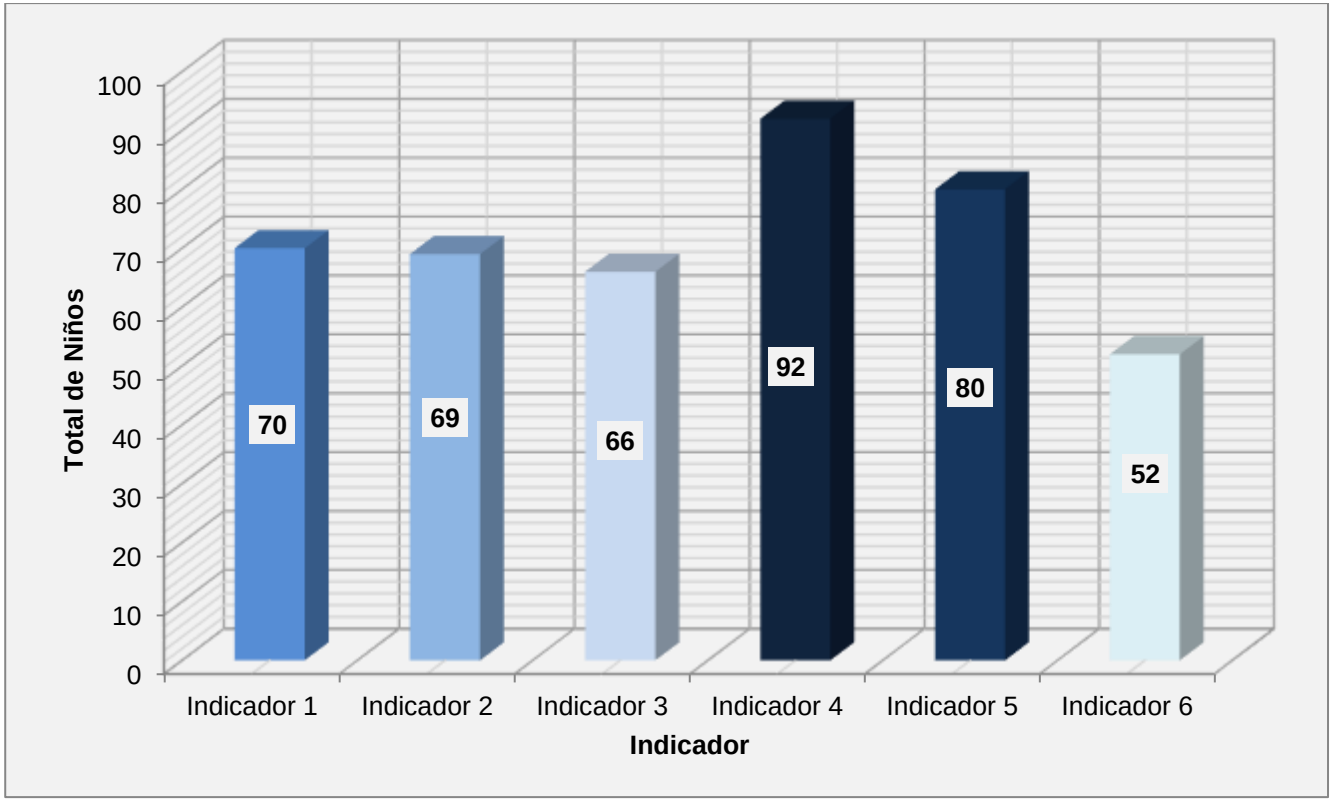
Tabla 15. Tabla de Contingencia del Indicador 6 por Grado

Tabla de contingencia Año que cursan los participantes * Identificar mezclas emocionales o múltiples emociones (uno mismo y otros/ sucesos individuales)

			Identificar mezclas emocionales o múltiples emociones (uno mismo y otros/ sucesos individuales)			Total
			No desarrollada	En desarrollo	Desarrollado	
Año que cursan los participantes	1	Recuento	8	12	8	28
		% del total	5.9%	8.8%	5.9%	20.6%
	2	Recuento	7	27	19	53
		% del total	5.1%	19.9%	14.0%	39.0%
	3	Recuento	8	22	25	55
		% del total	5.9%	16.2%	18.4%	40.4%
Total		Recuento	23	61	52	136
		% del total	16.9%	44.9%	38.2%	100.0%

4.6.10. Frecuencia de indicadores desarrollados: Habilidad 1

Figura 31. Frecuencia de Indicadores desarrollados de la Habilidad 1: Población Total



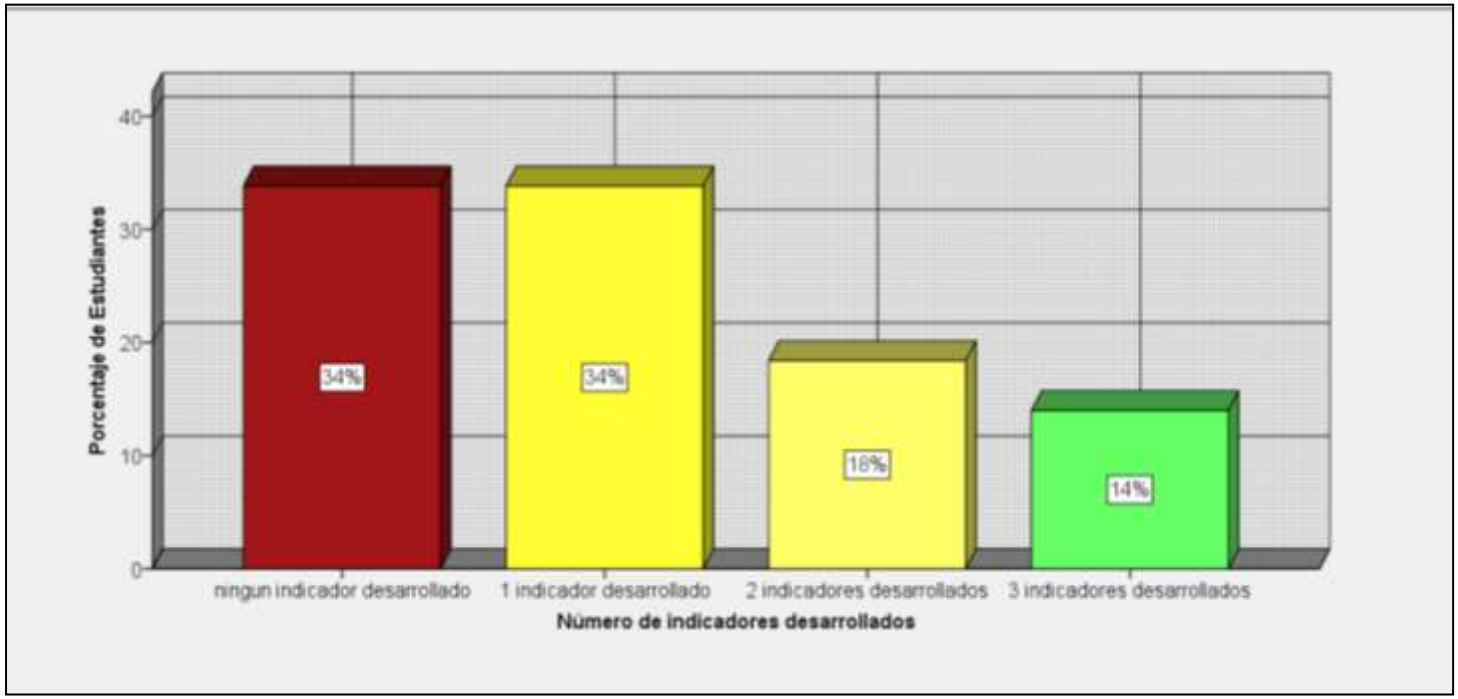
La figura 31 indica la frecuencia en el que se encuentran desarrollados los indicadores que componen la habilidad 1. 70 sujetos tienen desarrollado el indicador 1; 69 niños tienen desarrollado el indicador 2; 66 participantes tienen desarrollado

el indicador 3; 92 estudiantes tienen desarrollado el indicador 4; 80 alumnos tienen desarrollado el indicador 5; y 52 preescolares tienen desarrollado el indicador 52.

4.7. Resultados de la habilidad 2: Discernir y Comprender las Emociones de Otros

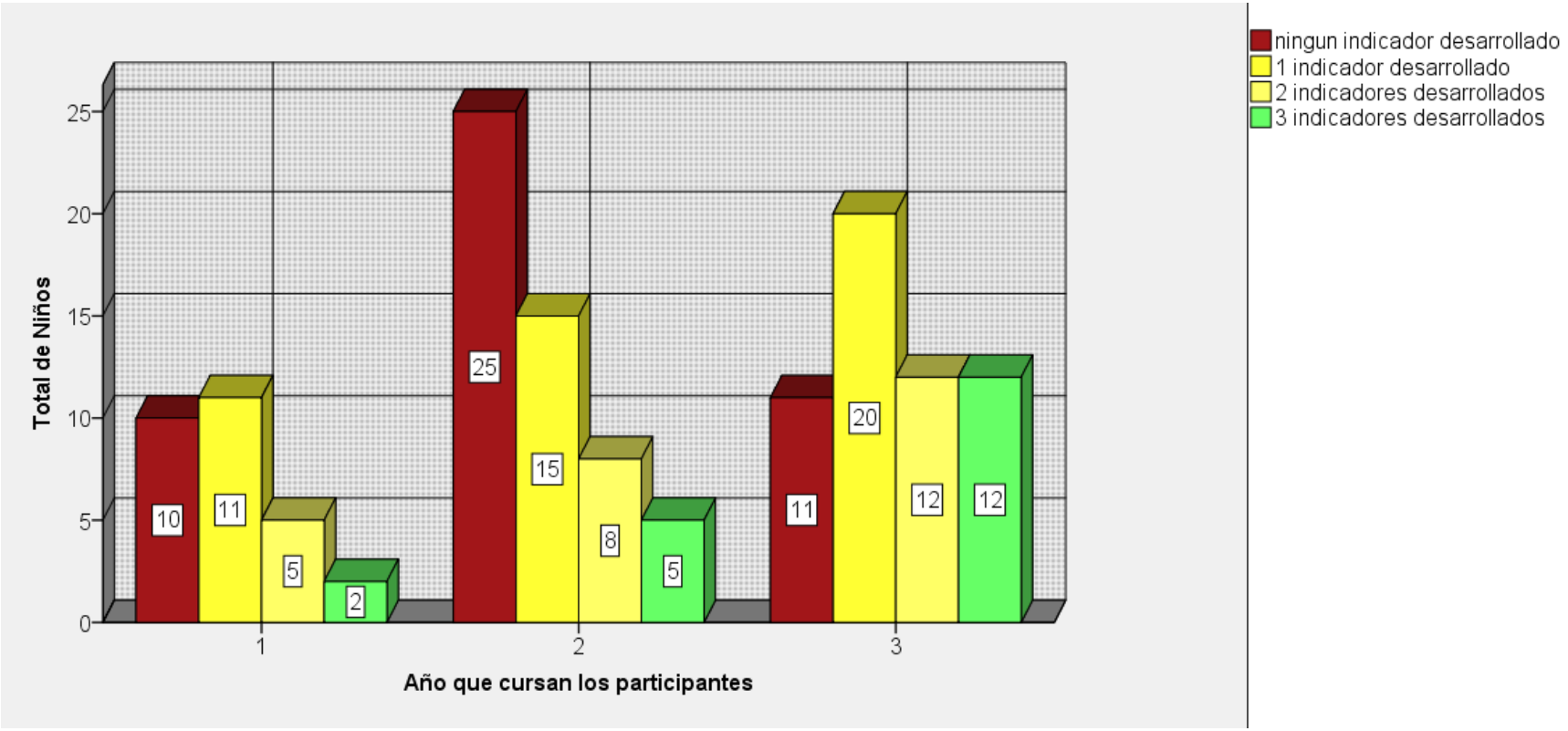
4.7.1. Indicadores Desarrollados: Habilidad 2

Figura 32. Indicadores Desarrollados de la Habilidad 2: Población Total



La figura 32 indica cuántos indicadores, de la habilidad 2, tienen desarrollados la población total con su respectivo porcentaje. El 34% que es equivalente a 46 niños tienen ningún indicador desarrollado; el 34% que es igual a 46 sujetos tienen un indicador desarrollado; 18% de la población que corresponde a 25 participantes tienen dos indicadores en desarrollo; y el 14% (19 infantes) tienen tres indicadores desarrollados.

Figura 33. Indicadores Desarrollados de la Habilidad 2: Por Grado



En la figura 33 se observa el número de indicadores desarrollados de la habilidad 2, por grado. En 1er año 10 alumnos que corresponden al 7% de la población tienen ningún indicador desarrollado; 11 preescolares que son igual al 8% tienen un indicador desarrollado; 5 niños que representan el 4% tienen dos indicadores desarrollados; y 2 sujetos que son el 1% tienen tres indicadores desarrollados. En 2do grado, 25 alumnos que equivalen al 18% tienen ningún indicador desarrollado; 15 preescolares que corresponden al 11% tienen un indicador desarrollado; 8 sujetos que representan el 6% tienen dos indicadores desarrollados; y 5 participantes que son el 4% tienen tres indicadores desarrollados. En 3er año, 11 participantes que son igual al 8% tienen ningún indicador desarrollado; 20 sujetos que corresponden al 15% tienen un indicador desarrollado; 12 niños que representan el 9% tienen dos indicadores desarrollados; y 12 infantes (9%) tienen tres indicadores desarrollados.

Tabla 16. Tabla de Contingencia de Indicadores Desarrollados de la Habilidad 2 por Grado

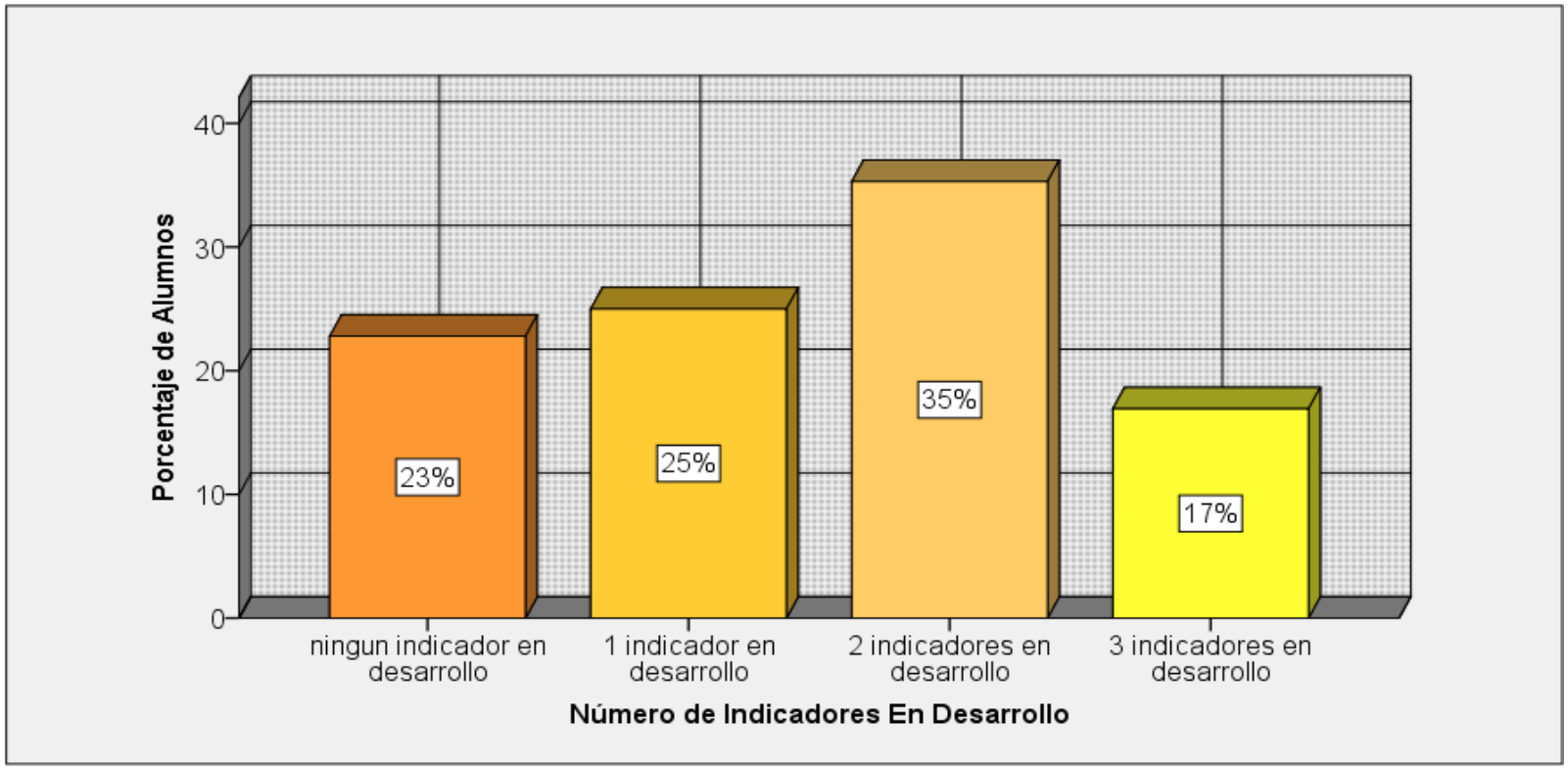
Tabla de contingencia Año que cursan los participantes * Número de indicadores desarrollados

Recuento

		Número de indicadores desarrollados				Total
		ningún indicador desarrollado	1 indicador desarrollado	2 indicadores desarrollados	3 indicadores desarrollados	
Año que cursan los participantes	1	10	11	5	2	28
	2	25	15	8	5	53
	3	11	20	12	12	55
Total		46	46	25	19	136

4.7.2. Indicadores En Desarrollo: Habilidad 2

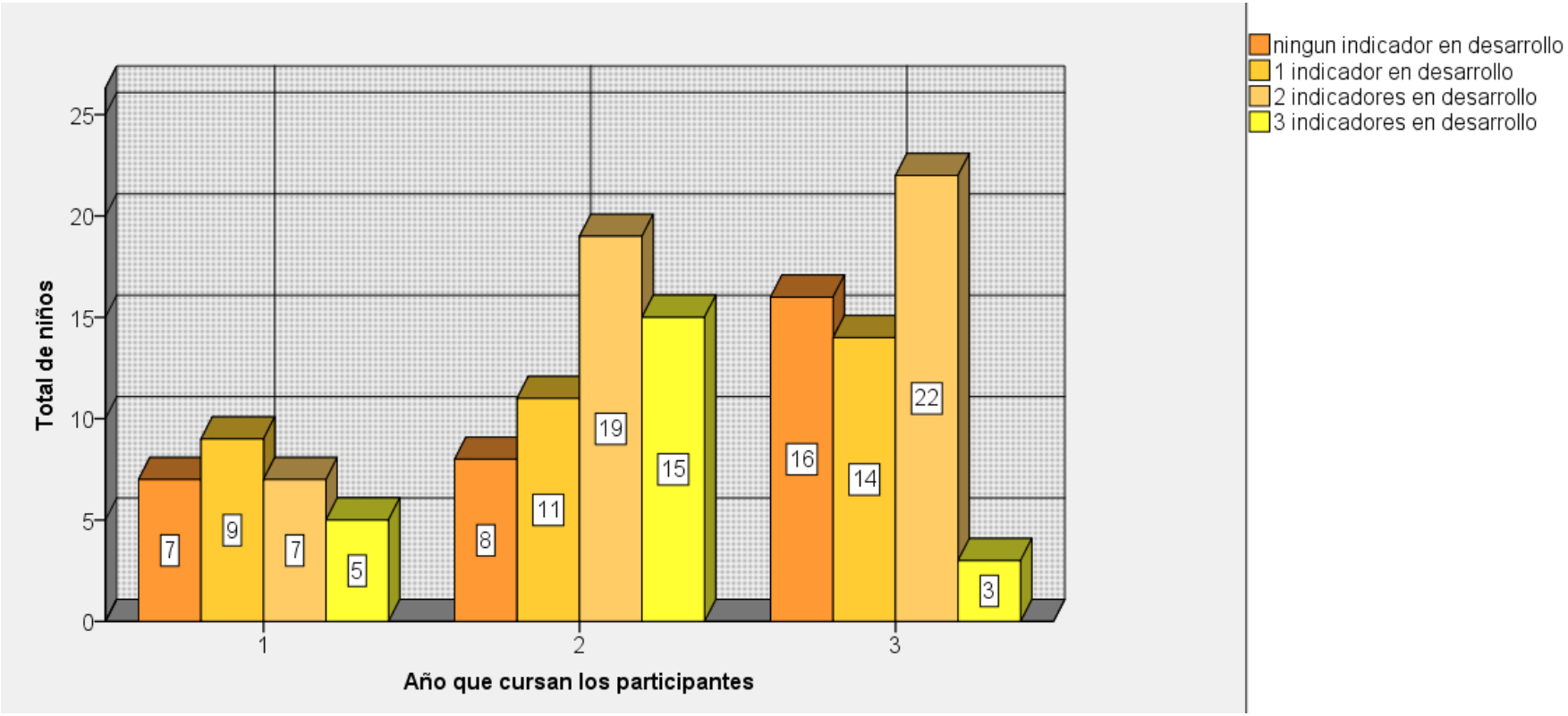
Figura 34. Indicadores en Desarrollo de la Habilidad 2: Población Total



La figura 34 indica cuántos indicadores, de la habilidad 1, están en desarrollo, con su respectivo porcentaje. El 23% de los participantes que es igual a 31 niños tienen ningún indicador en desarrollo; 25% que corresponde a 34 alumnos tienen

1 indicador en desarrollo; 35% que son 48 infantes tienen 2 indicadores en desarrollo; y 17% que representa 23 menores tienen 3 indicadores en desarrollo.

Figura 35. Indicadores En Desarrollo de la Habilidad 2: Por Grado



En la figura 35 se observa el número de indicadores en desarrollo de la habilidad 2, por grado. En 1er año 7 alumnos que son el 5% tienen ningún indicador en desarrollo; 9 participantes que equivalen al 7% tienen un indicador en desarrollo; 7 sujetos (5%) tienen dos indicadores en desarrollo; y 5 preescolares que corresponden al 4% tienen tres indicadores en desarrollo. En 2do año, 8 infantes que representan el 6% tienen ningún indicador en desarrollo; 11 niños que son el 8% tienen un indicador en desarrollo; 19 menores (14%) tienen dos indicadores en desarrollo; y 15 alumnos que equivalen al 11% tienen tres indicadores en desarrollo. En 3er grado, 16 preescolares que corresponden al 12% tienen ningún indicador en desarrollo; 14 participantes que son el 10% tienen un indicador en desarrollo; 22 niños (16%) tienen dos indicadores en desarrollo; y 3 sujetos que equivalen al 2% tienen tres indicadores en desarrollo.

Tabla 17. Tabla de Contingencia de Indicadores En Desarrollo de la Habilidad 2 por Grado

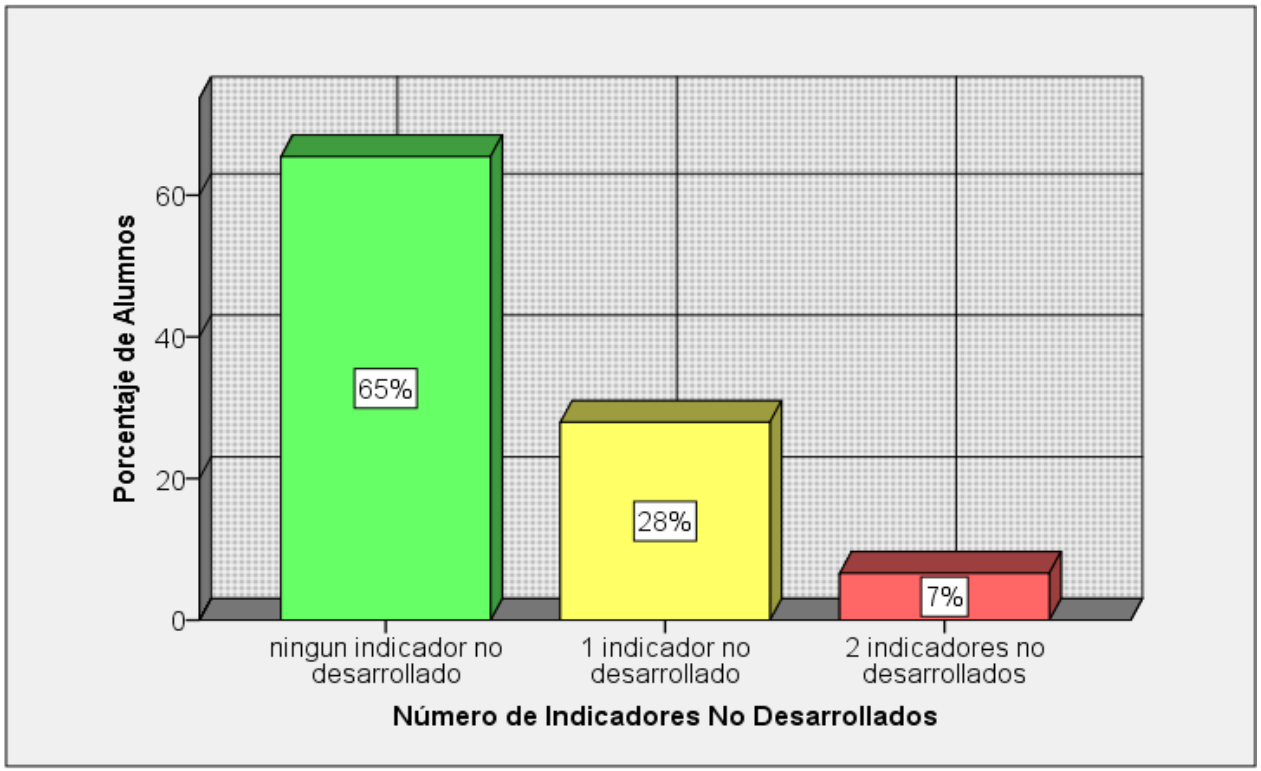
Tabla de contingencia Año que cursan los participantes * Número de indicadores en desarrollo

Recuento

		Número de indicadores en desarrollo				Total
		ningún indicador en desarrollo	1 indicador en desarrollo	2 indicadores en desarrollo	3 indicadores en desarrollo	
Año que cursan los participantes	1	7	9	7	5	28
	2	8	11	19	15	53
	3	16	14	22	3	55
Total		31	34	48	23	136

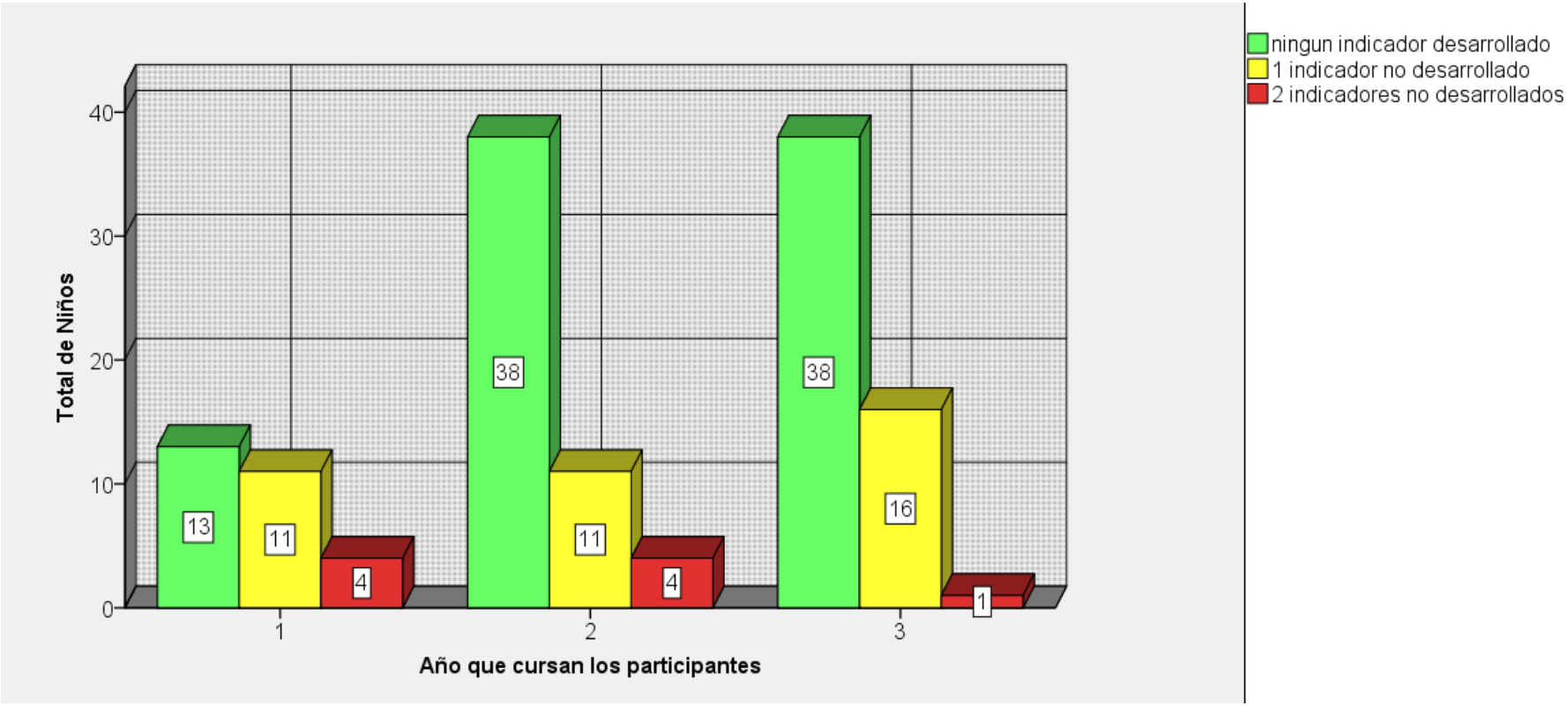
4.7.3. Indicadores No Desarrollados: Habilidad 2

Figura 36. Indicadores No Desarrollados de la Habilidad 2: Población Total



La figura 36 indica cuántos indicadores, de la habilidad 2, están no desarrollados, con su respectivo porcentaje. El 65% de los menores que corresponde a 89 sujetos tienen ningún indicador no desarrollado; 28% que son 38 niños tienen un indicador no desarrollado; y 7% (9 infantes) tienen dos indicadores no desarrollados.

Figura 37. Indicadores No Desarrollados de la Habilidad 2: Por Grado



En la figura 37 se observa el número de indicadores no desarrollados de la habilidad 2, por grado. En 1er año, 13 infantes que son el 9% tienen ningún indicador no desarrollado; 11 niños que representan el 8% tienen un indicador no desarrollado; y 4 alumnos (3%) tienen dos indicadores no desarrollados. En 2do grado, 38 preescolares que corresponden al 28% tienen ningún indicador no desarrollado; 11 sujetos que equivalen al 8% tienen un indicador no desarrollado; y 4 infantes que son el 3% tienen dos indicadores no desarrollados. En 3er grado, 38 participantes (28%)

tienen ningún indicador no desarrollado; 16 menores que representan el 12% tienen un indicador no desarrollado; y 1 sujeto que es el 1% tiene dos indicadores no desarrollados.

Tabla 18. Tabla de Contingencia de Indicadores No Desarrollados de la Habilidad 2 por Grado

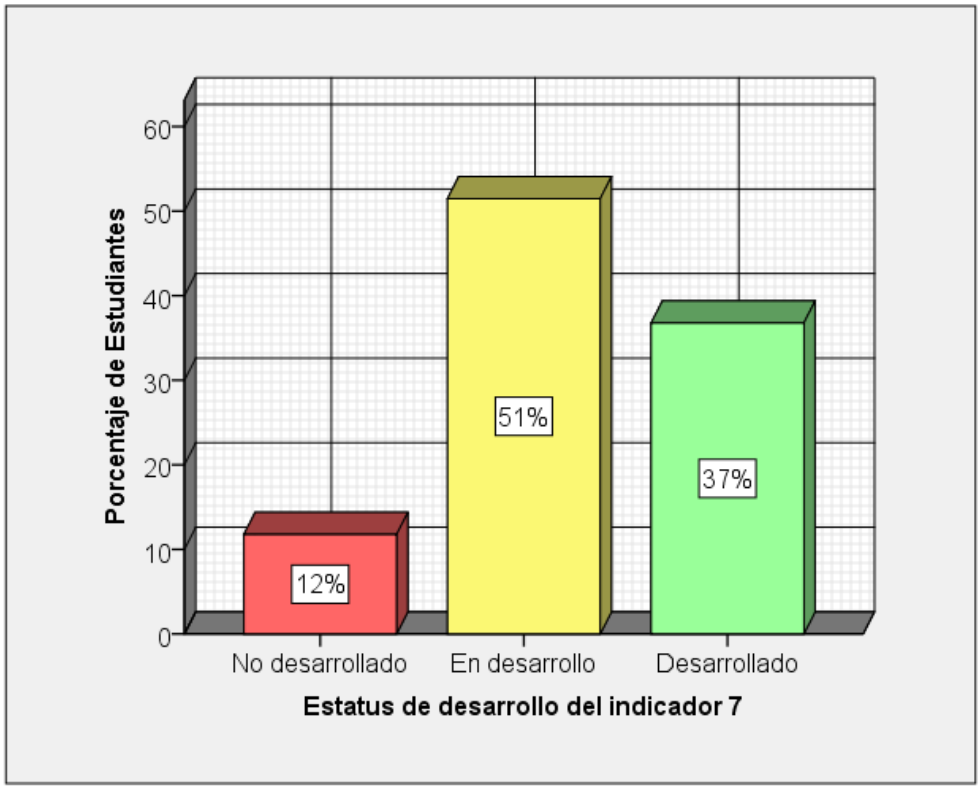
Tabla de contingencia Año que cursan los participantes * Número de indicadores no desarrollados

Recuento

		Número de indicadores no desarrollados			Total
		ningún indicador desarrollado	1 indicador no desarrollado	2 indicadores no desarrollados	
Año que cursan los participantes	1	13	11	4	28
	2	38	11	4	53
	3	38	16	1	55
Total		89	38	9	136

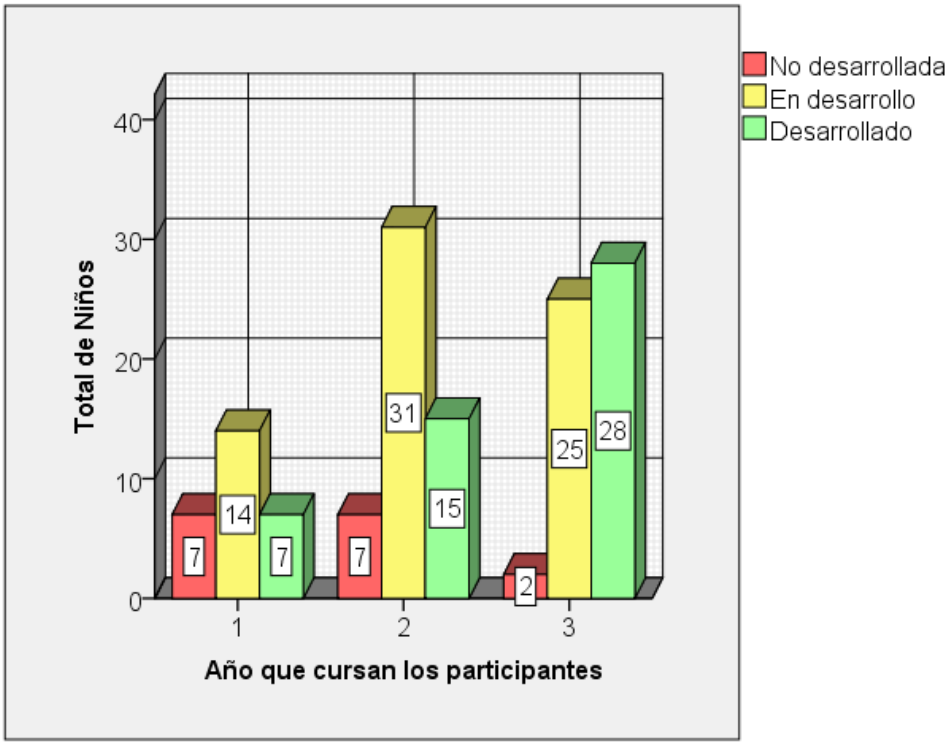
4.7.4. Resultados del indicador 7: Identificar emociones acorde al contexto social (uno mismo)

Figura 38. Estatus de desarrollo del indicador 7: Población total.



En la figura 38 se observa el porcentaje general del estatus de desarrollo del indicador 7 en la población total. El 12% de la población que son 16 niños, tienen el indicador no desarrollado; el 51%, que equivale a 70 infantes, tienen el indicador en desarrollado y el 37% que es igual a 50 sujetos, tienen el indicador desarrollado.

Figura 39. Estatus de desarrollo del indicador 7: Por Grado



En la figura 39 se observa el estatus de desarrollo del indicador 7 por grado. En 1er año, 7 niños que corresponde al 5.1%, no tienen el indicador desarrollado, 14 sujetos que equivale al 10.3%, tienen el indicador en desarrollo y 7 que representa el 5.1% tienen el indicador desarrollado. En 2do grado, 7 menores igual al 5.1% no tienen el indicador desarrollado, 31 que es 22.8% tienen el indicador en desarrollo y 15 participantes que son el 11% tienen el indicador desarrollado. En 3er año, 2 menores que equivale al 1.5% no tienen el indicador desarrollado, 25 sujetos de la población (18.4%) tienen el indicador en desarrollo y 28 que es igual al 20.6% tienen el indicador desarrollado.

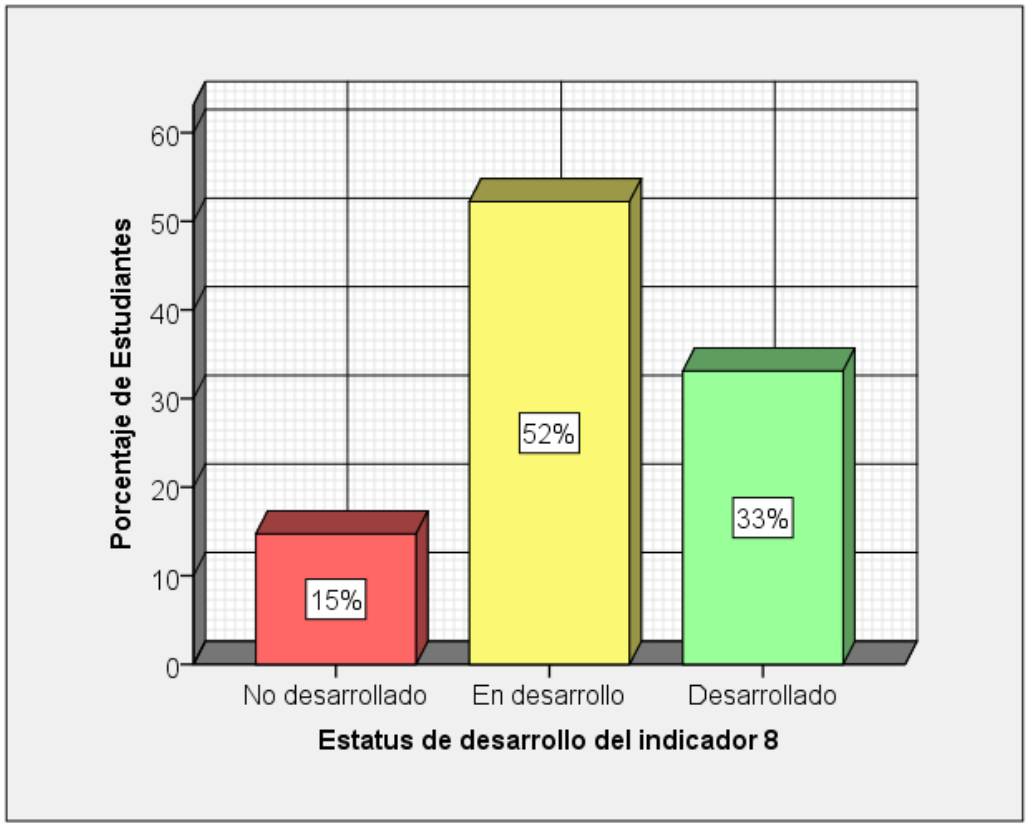
Tabla 19. Tabla de Contingencia del Indicador 7 por Grado

Tabla de contingencia Año que cursan los participantes * Identificar emociones acorde al contexto social (uno mismo)

			Identificar emociones acorde al contexto social (uno mismo)			Total
			No desarrollada	En desarrollo	Desarrollado	
Año que cursan los participantes	1	Recuento	7	14	7	28
		% del total	5.1%	10.3%	5.1%	20.6%
	2	Recuento	7	31	15	53
		% del total	5.1%	22.8%	11.0%	39.0%
	3	Recuento	2	25	28	55
		% del total	1.5%	18.4%	20.6%	40.4%
Total		Recuento	16	70	50	136
		% del total	11.8%	51.5%	36.8%	100.0%

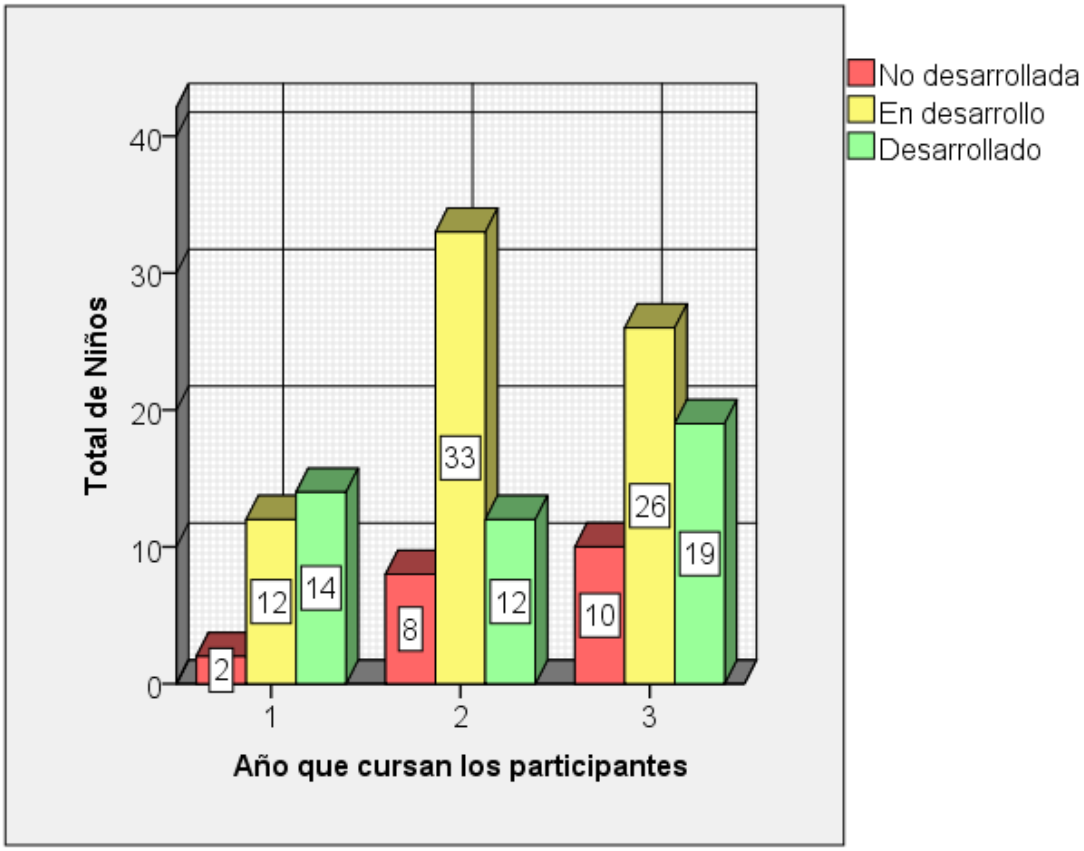
4.7.5. Resultados del indicador 8: Identificar emociones de otros en función del contexto social

Figura 40. Estatus de desarrollo del indicador 8: Población total.



En la figura 40 se observa el porcentaje general del estatus de desarrollo del indicador 8 en la población total. 15% de la población que son 20 niños, tienen el indicador no desarrollado; el 52%, que equivale a 71 infantes, tienen el indicador en desarrollado y el 33% que es igual a 45 sujetos, tienen el indicador desarrollado.

Figura 41. Estatus de desarrollo del indicador 8: Por Grado.



En la figura 41 se observa el estatus de desarrollo del indicador 8 por grado. En 1er año, sólo dos participantes que equivale al 1.5%, no tienen el indicador desarrollado, 12 infantes que corresponde al 8.8%, tienen el indicador en desarrollo y 14 niños que representa el 10.3% tienen el indicador desarrollado. En 2do grado, 8 menores igual al 5.9% no tienen el indicador desarrollado, 33 niños equivalente al 24.3% tienen el indicador en desarrollo y 12 son el 8.8% tienen el indicador desarrollado. En 3er año, 10 menores que son el 7.4% no tienen el indicador desarrollado, 26 menores de la población (19.1%) tienen el indicador en desarrollo y 19 que es igual al 14% tienen el indicador desarrollado.

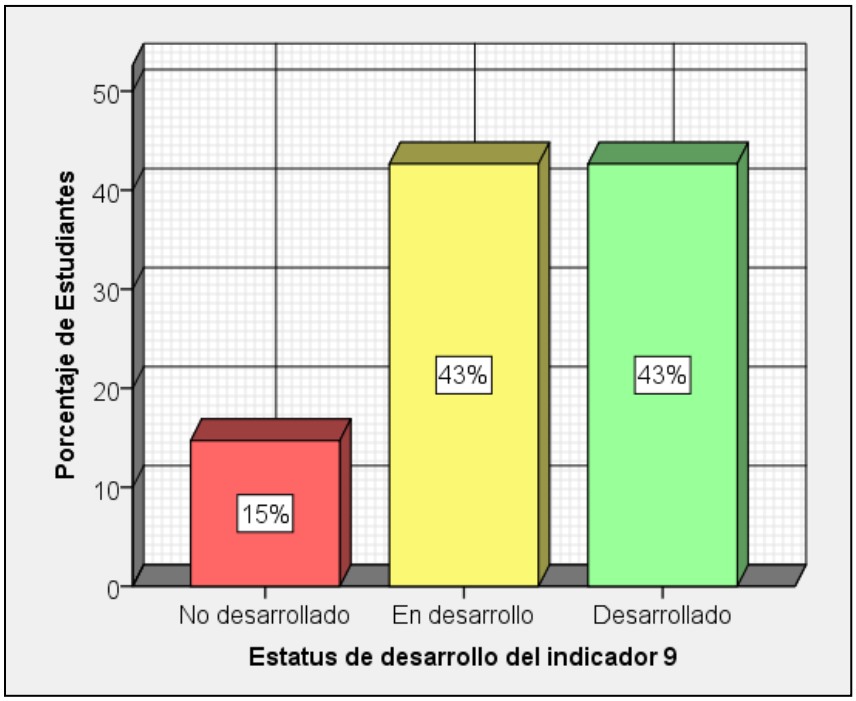
Tabla 20. Tabla de Contingencia del Indicador 8 por Grado

Tabla de contingencia Año que cursan los participantes * Identificar emociones de otros en función del contexto social (Otros)

			Identificar emociones de otros en función del contexto social (Otros)			Total
			No desarrollada	En desarrollo	Desarrollado	
Año que cursan los participantes	1	Recuento	2	12	14	28
		% del total	1.5%	8.8%	10.3%	20.6%
	2	Recuento	8	33	12	53
		% del total	5.9%	24.3%	8.8%	39.0%
	3	Recuento	10	26	19	55
		% del total	7.4%	19.1%	14.0%	40.4%
Total		Recuento	20	71	45	136
		% del total	14.7%	52.2%	33.1%	100.0%

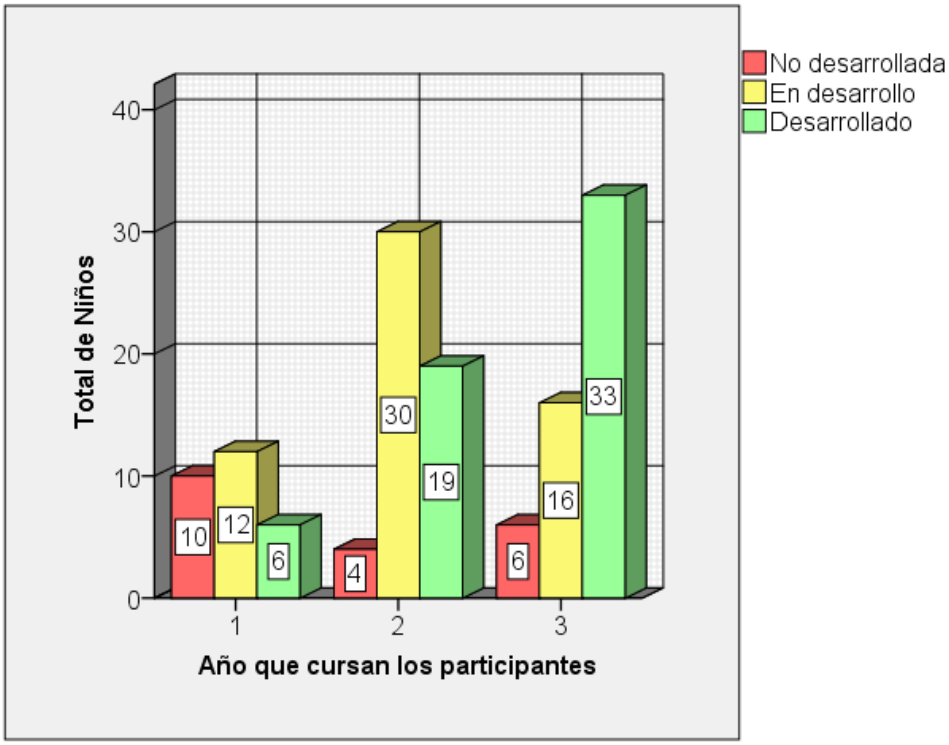
4.7.6. Resultados del indicador 9: Adaptar el comportamiento a las reacciones emocionales de otros

Figura 42. Estatus de desarrollo del indicador 9: Población Total



En la figura 42 se observa el porcentaje general del estatus de desarrollo del indicador 9 en la población total. 15% de la población que son 20 niños, tienen el indicador no desarrollado; el 43%, que equivale a 58 infantes, tienen el indicador en desarrollado, así mismo el 43% (58 sujetos), tienen el indicador desarrollado.

Figura 43. Estatus de desarrollo del indicador 9: Por Grado.



En la figura 43 se observa el estatus de desarrollo del indicador 9 por grado. En 1er año, sólo 10 niños que es el 7.4%, no tienen el indicador desarrollado, 12 infantes que corresponde al 8.8%, tienen el indicador en desarrollo y 6 sujetos que representan el 4.4% tienen el indicador desarrollado. En 2do grado, 4 niños que es el 2.9% no tienen el indicador desarrollado, 30 participantes que es equivalente al 22.1% tienen el indicador en desarrollo y 19 que son el 14% tienen el indicador desarrollado. En 3er año, 6 niños que equivale al 4.4% no tienen el indicador desarrollado, 16 infantes que son el 11.8% tienen el indicador en desarrollo y 33 sujetos que es igual al 24.3% tienen el indicador desarrollado.

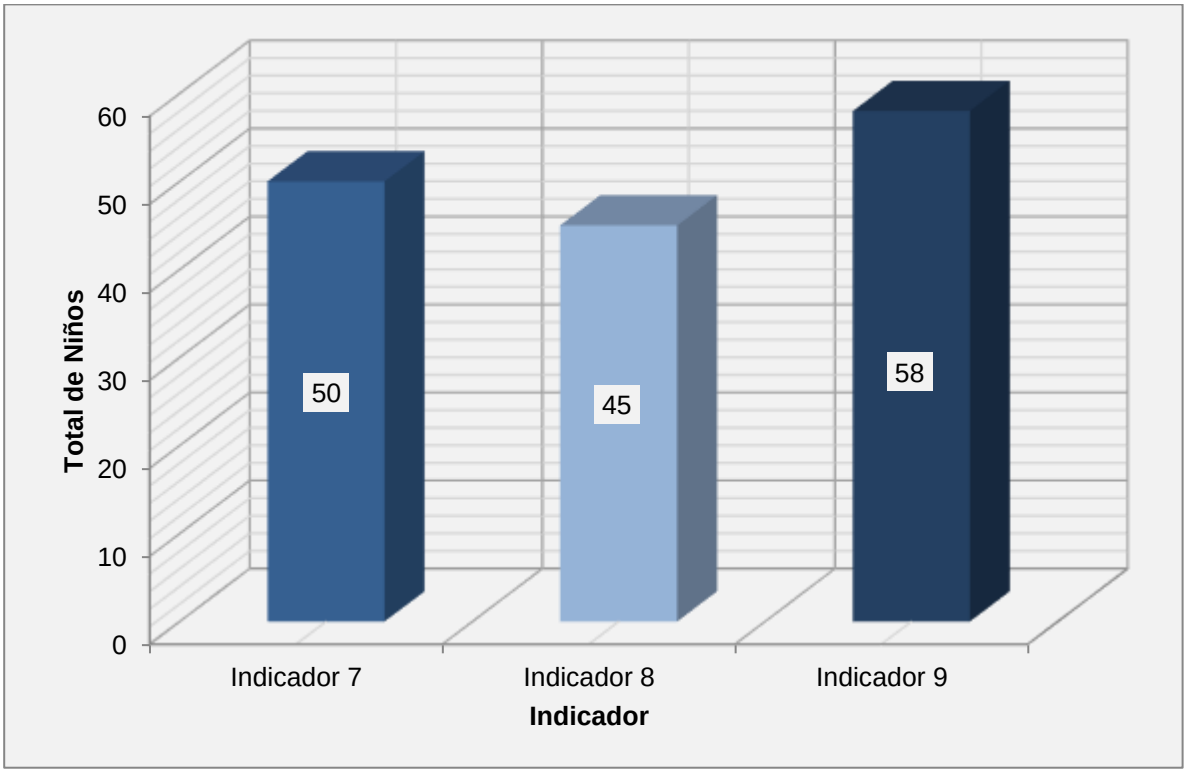
Tabla 21. Tabla de Contingencia del Indicador 9 por Grado

Tabla de contingencia Año que cursan los participantes * Adaptar el comportamiento a las reacciones emocionales de otros

			Adaptar el comportamiento a las reacciones emocionales de otros			Total
			No desarrollada	En desarrollo	Desarrollado	
Año que cursan los participantes	1	Recuento	10	12	6	28
		% del total	7.4%	8.8%	4.4%	20.6%
	2	Recuento	4	30	19	53
		% del total	2.9%	22.1%	14.0%	39.0%
	3	Recuento	6	16	33	55
		% del total	4.4%	11.8%	24.3%	40.4%
Total		Recuento	20	58	58	136
		% del total	14.7%	42.6%	42.6%	100.0%

4.7.7. Frecuencia de indicadores desarrollados: Habilidad 2

Figura 44. Frecuencia de Indicadores Desarrollados de la Habilidad 2 por Grado

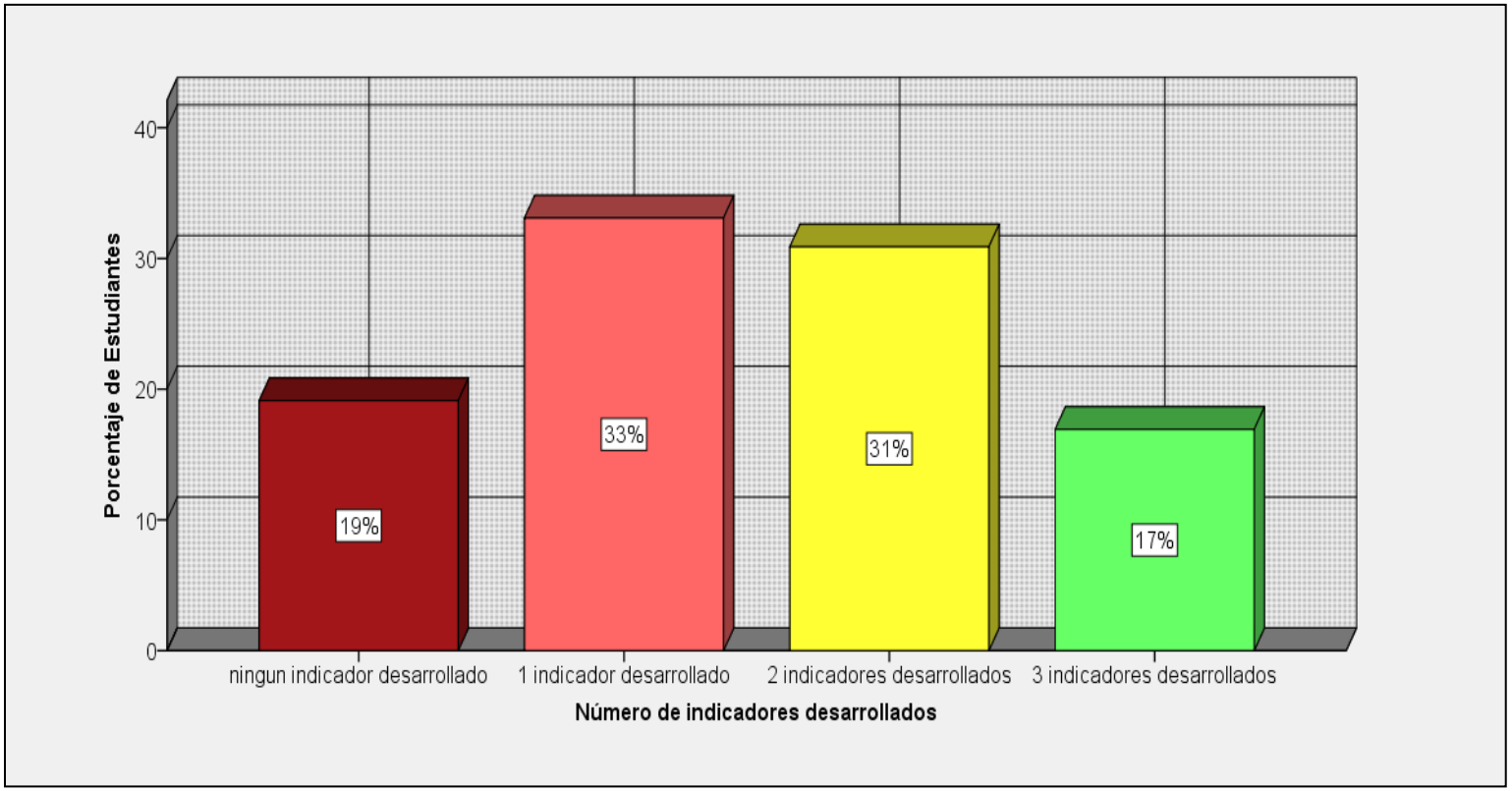


La figura 44 indica la frecuencia en el que se encuentran desarrollados los indicadores que componen la habilidad 2. 50 sujetos tienen desarrollado el indicador 7; 45 niños tienen desarrollado el indicador 8; y 58 participantes tienen desarrollado el indicador 9.

4.8. Resultados de la habilidad 3:

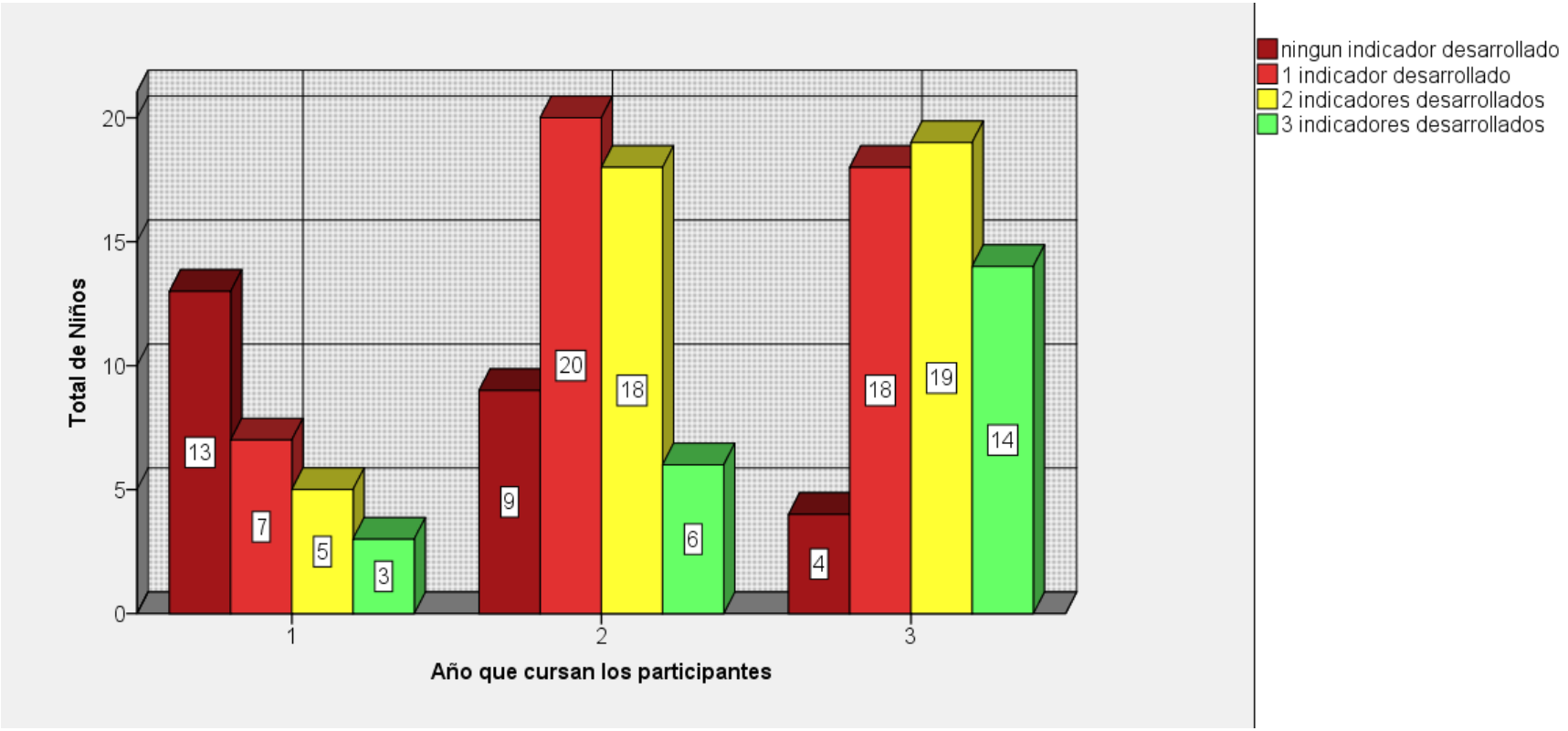
4.8.1. Indicadores Desarrollados: Habilidad 3

Figura 45. Indicadores Desarrollados de la Habilidad 3: Población Total



La figura 45 indica cuántos indicadores, de la habilidad 3, están desarrollados, con su respectivo porcentaje. 19% de la población total de participantes que es igual a 26 niños tienen ningún indicador desarrollado; 33% de los infantes que corresponde a 45 sujetos tienen un indicador desarrollado; 31% (42 participantes) tienen dos indicadores desarrollados; y el 17% de los alumnos que representa a 23 niños tienen 3 indicadores desarrollados.

Figura 46. Indicadores Desarrollados de la Habilidad 3: Por Grado



En la figura 46 se observa el número de indicadores desarrollados de la habilidad 3, por grado. En 1er año, 13 menores que representan el 9% tienen ningún indicador desarrollado; 7 niños que son el 5% tienen un indicador desarrollado; 5 preescolares que equivalen al 4% tienen dos indicadores desarrollados; y 3 alumnos que son el 2% tienen tres indicadores desarrollados. En 2do grado, 9 preescolares que corresponden al 7% tienen ningún indicador desarrollado; 20 sujetos que son el 15% tienen un indicador desarrollado; 18 infantes que son igual al 13% tienen dos indicadores desarrollados; y 6 participantes (4%) tienen tres indicadores desarrollados. En 3er grado, 4 niños que son el 3% tienen ningún indicador desarrollado; 18 alumnos que son el 13% tienen un indicador desarrollado; 19 sujetos que corresponden al 14% tienen dos indicadores desarrollados; y 14 preescolares que son el 10% tienen tres indicadores desarrollados.

Tabla 22. Tabla de Contingencia de Indicadores Desarrollados de la Habilidad 3 por Grado

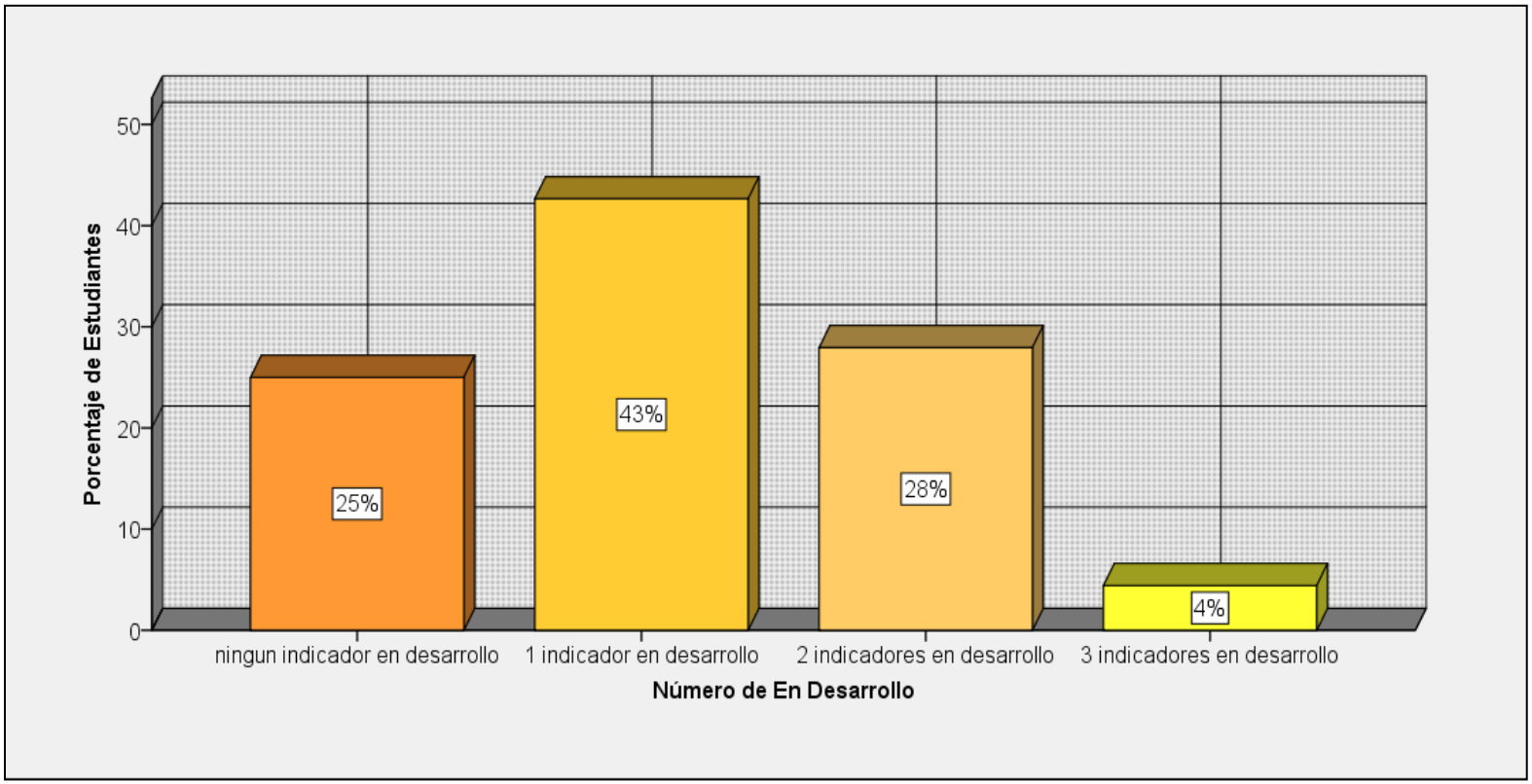
Tabla de contingencia Año que cursan los participantes * Número de indicadores desarrollados

Recuento

		Número de indicadores desarrollados				Total
		ningún indicador desarrollado	1 indicador desarrollado	2 indicadores desarrollados	3 indicadores desarrollados	
Año que cursan los participantes	1	13	7	5	3	28
	2	9	20	18	6	53
	3	4	18	19	14	55
Total		26	45	42	23	136

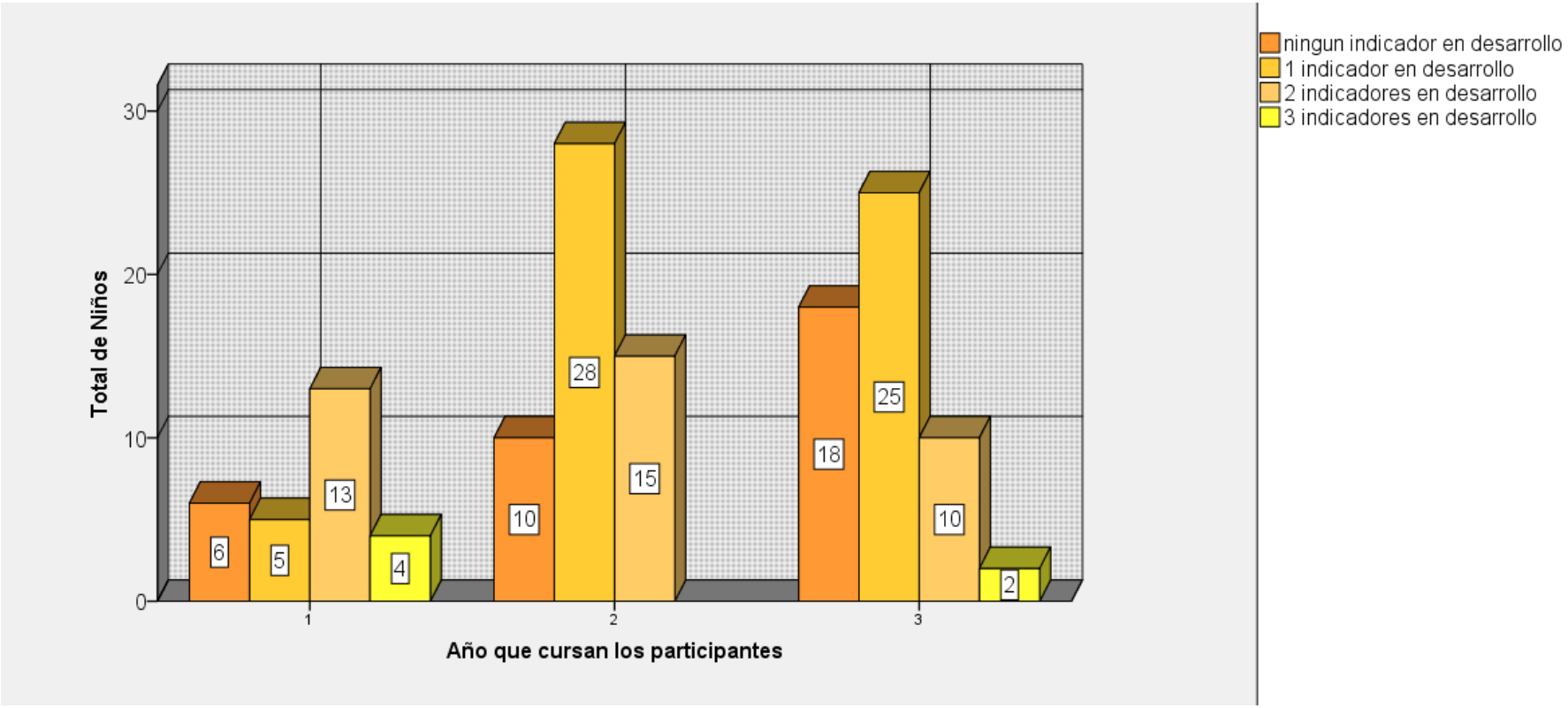
4.8.2. Indicadores En Desarrollo: Habilidad 3

Figura 47. Indicadores En Desarrollo de la Habilidad 3: Población Total



La figura 47 indica cuántos indicadores, de la habilidad 3, están en desarrollo, con su respectivo porcentaje. 25% de los preescolares que equivale a 34 niños tienen ningún indicador en desarrollo; 43% (58 alumnos) tienen un indicador en desarrollo; 28% que corresponde a 38 sujetos tienen dos indicadores en desarrollo; y 4% que es igual a 6 niños tienen tres indicadores en desarrollo.

Figura 48. Indicadores En Desarrollo de la Habilidad 3: Por Grado



En la figura 48 se observa el número de indicadores en desarrollo de la habilidad 3, por grado. En 1er año, 6 alumnos que representan el 4% tienen ningún indicador en desarrollo; 5 infantes (4%) tienen un indicador en desarrollo; 13 preescolares que equivalen al 9% tienen dos indicadores en desarrollo; y 4 niños que son el 3% tienen tres indicadores en desarrollo. En 2do grado, 10 alumnos que corresponden al 7% tienen ningún indicador en desarrollo; 28 sujetos que son igual al 20% tienen un indicador en desarrollo; y 15 niños (11%) tienen dos indicadores en desarrollo. En 3er grado, 18 alumnos que equivalen al 13% tienen ningún indicador en desarrollo; 25 sujetos que son el 18% tienen un indicador en desarrollo; 10 infantes que representan 7% tienen dos indicadores en desarrollo; y 2 menores que son el 1% tienen tres indicadores desarrollados.

Tabla 23. Tabla de Contingencia de Indicadores En Desarrollo de la Habilidad 3 por Grado

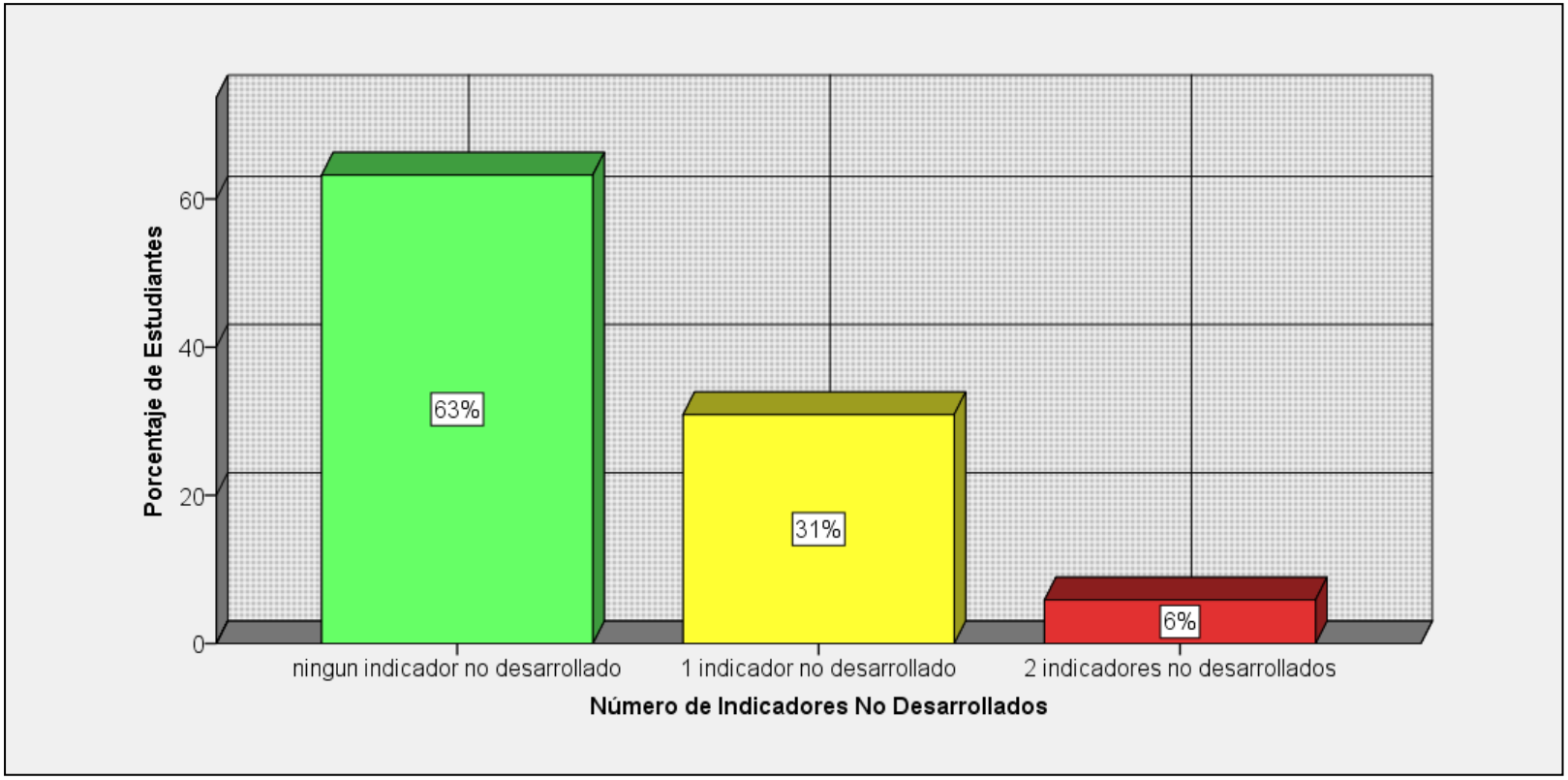
Tabla de contingencia Año que cursan los participantes * Número de indicadores en desarrollo

Recuento

		Número de indicadores en desarrollo				Total
		ningún indicador en desarrollo	1 indicador en desarrollo	2 indicadores en desarrollo	3 indicadores en desarrollo	
Año que cursan los participantes	1	6	5	13	4	28
	2	10	28	15	0	53
	3	18	25	10	2	55
Total		34	58	38	6	136

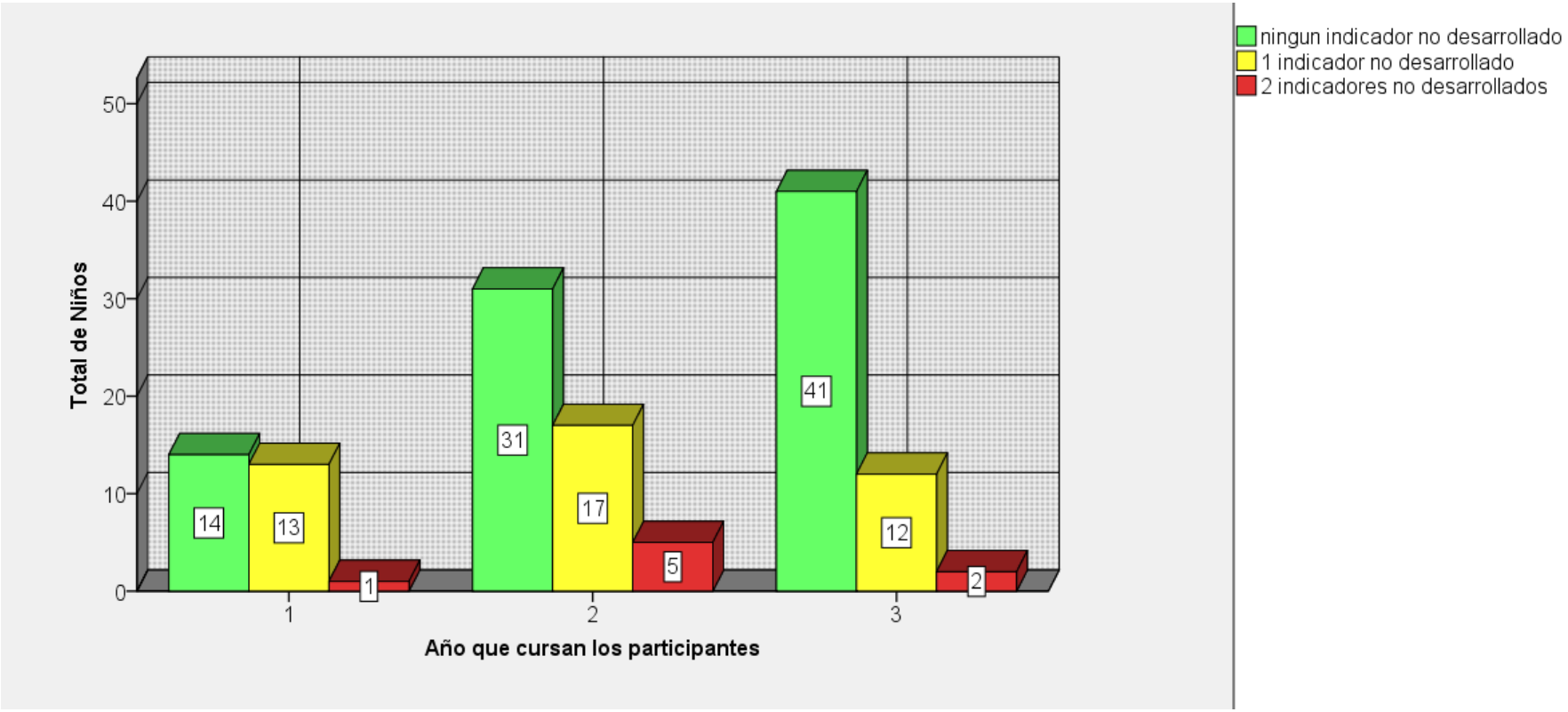
4.8.3. Indicadores No Desarrollados: Habilidad 3

Figura 48. Indicadores No Desarrollados de la Habilidad 3: Población Total



La figura 48 indica cuántos indicadores, de la habilidad 3, no están desarrollados, con su respectivo porcentaje. El 63% de los niños que equivale a 86 preescolares tienen ningún indicador no desarrollado; el 31% que corresponde a 42 sujetos tienen un indicador no desarrollado; y 6% que representa 8 niños tienen dos indicadores no desarrollados.

Figura 49. Indicadores No Desarrollados de la Habilidad 3: Por Grado



En la figura 49 se observa el número de indicadores no desarrollados de la habilidad 3, por grado. En 1er año, 14 infantes que representan el 10% tienen ningún indicador no desarrollado; 13 menores que equivalen al 9% tienen un indicador no desarrollado; y 1 niño (1%) tiene dos indicadores no desarrollados. En 2do grado, 31 sujetos que son el 23% tienen ningún indicador no desarrollado; 17 preescolares que corresponden al 12% tienen un indicador no desarrollado; y 5 niños que son igual al 4% tienen dos indicadores no desarrollados. En 3er grado, 41 participantes que son el 30% tienen ningún indicador no desarrollado; 12 niños que representan el 9% tienen un indicador no desarrollado; y 2 preescolares (1%) tienen dos indicadores no desarrollados.

Tabla 24. Tabla de Contingencia de Indicadores No Desarrollados de la Habilidad 3 por Grado

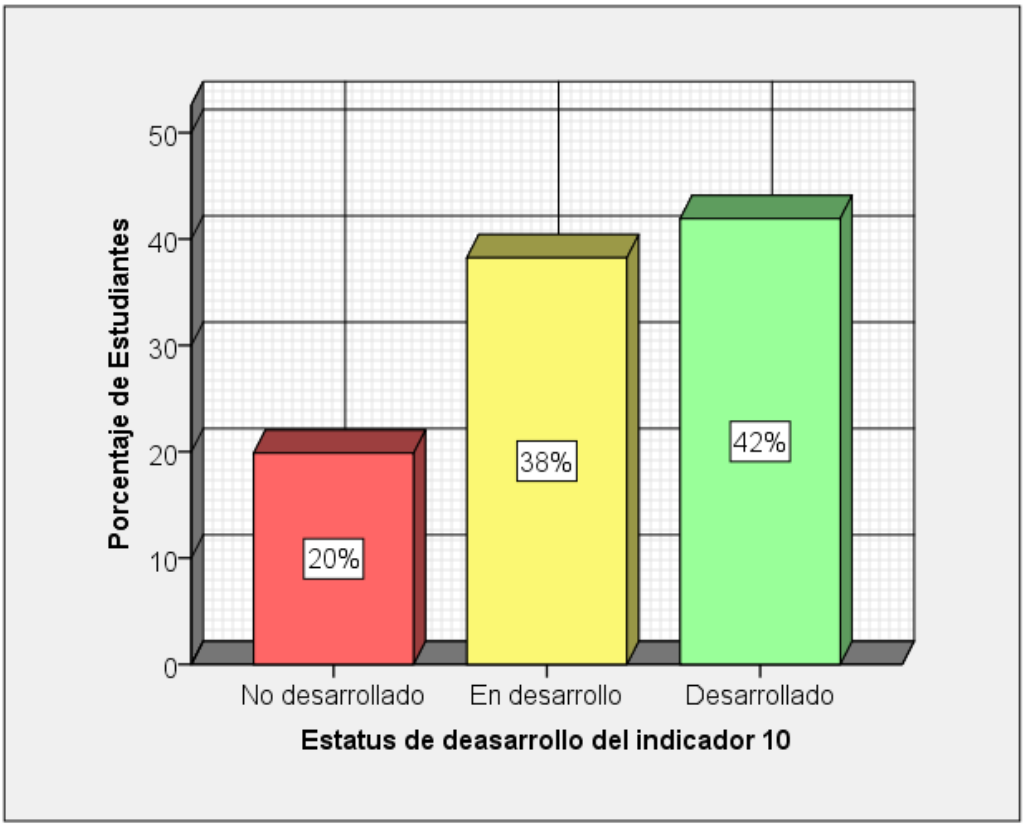
Tabla de contingencia Año que cursan los participantes * Número de indicadores no desarrollados

Recuento

		Número de indicadores no desarrollados			Total
		ningún indicador no desarrollado	1 indicador no desarrollado	2 indicadores no desarrollados	
Año que cursan los participantes	1	14	13	1	28
	2	31	17	5	53
	3	41	12	2	55
Total		86	42	8	136

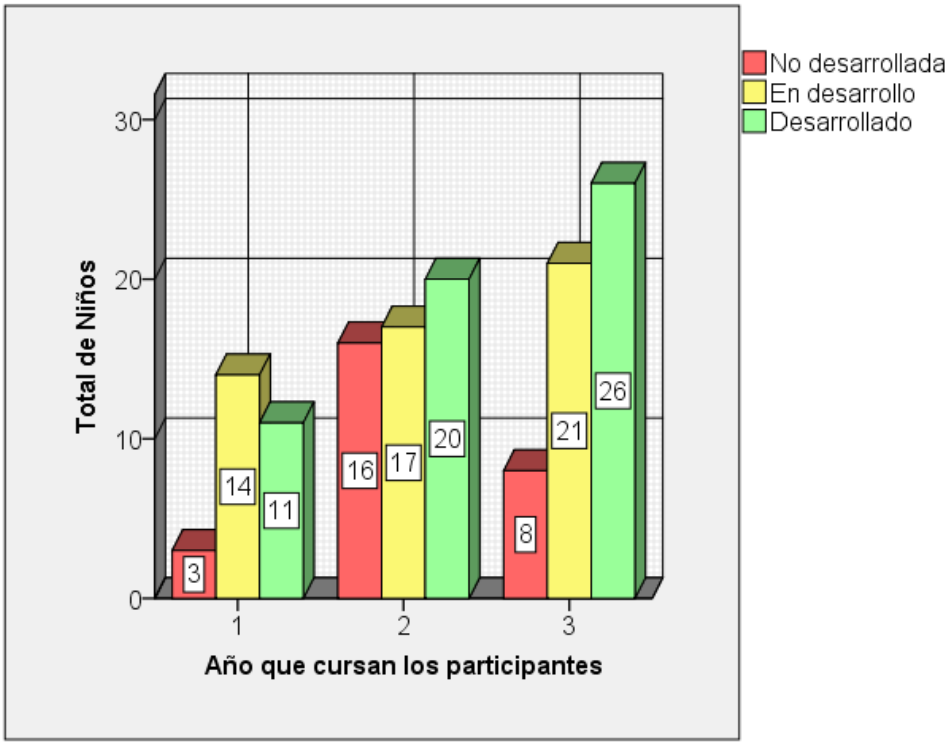
4.8.4. Resultados del indicador 10: Asociar descriptores de expresiones y sensaciones con una emoción

Figura 50. Estatus de desarrollo del indicador 10: Población Total



En la figura 50 se observa el porcentaje general del estatus de desarrollo del indicador 10 en la población total. El 20% que son 27 niños, tienen el indicador no desarrollado; el 38%, que representa 52 sujetos, tienen el indicador en desarrollado y el 42% que corresponde a 57 niños, tienen el indicador desarrollado.

Figura 51. Estatus de desarrollo del indicador 10: Por Grado



En la figura 23 se observa el estatus de desarrollo del indicador 10 por grado. En 1er año, sólo 3 niños que es el 2.2%, no tienen el indicador desarrollado, 14 participantes que equivale al 10.3%, tienen el indicador en desarrollo y 11 sujetos que representan el 8.1% tienen el indicador desarrollado. En 2do grado, 16 alumnos que es el 11.8% no tienen el indicador desarrollado, 17 participantes que es equivalente al 12.5% tienen el indicador en desarrollo y 20 que son el 14.7% tienen el indicador desarrollado. En 3er año, 8 alumnos que es el 5.9% no tienen el indicador desarrollado, 21 que son el 15.4% tienen el indicador en desarrollo y 26 sujetos que es igual al 19.1% tienen el indicador desarrollado.

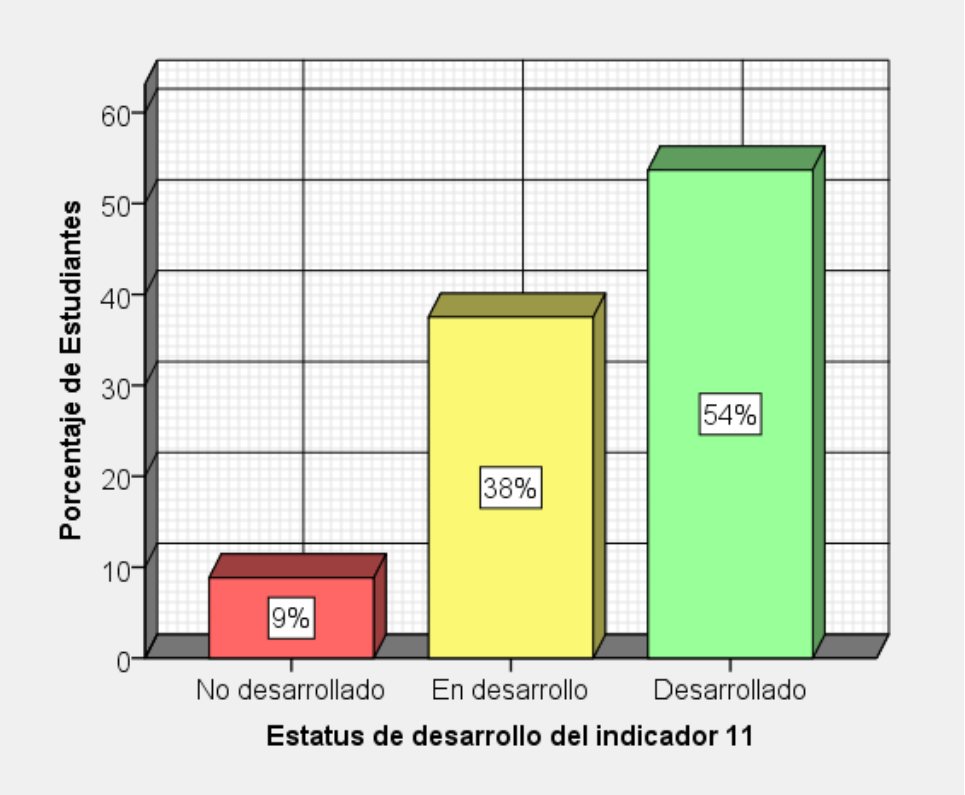
Tabla 25. Tabla de Contingencia del Indicador 10 por Grado

Tabla de contingencia Año que cursan los participantes * Asociar descriptores de expresiones y sensaciones con una emoción

			Asociar descriptores de expresiones y sensaciones con una emoción			Total
			No desarrollada	En desarrollo	Desarrollado	
Año que cursan los participantes	1	Recuento	3	14	11	28
		% del total	2.2%	10.3%	8.1%	20.6%
	2	Recuento	16	17	20	53
		% del total	11.8%	12.5%	14.7%	39.0%
	3	Recuento	8	21	26	55
		% del total	5.9%	15.4%	19.1%	40.4%
Total		Recuento	27	52	57	136
		% del total	19.9%	38.2%	41.9%	100.0%

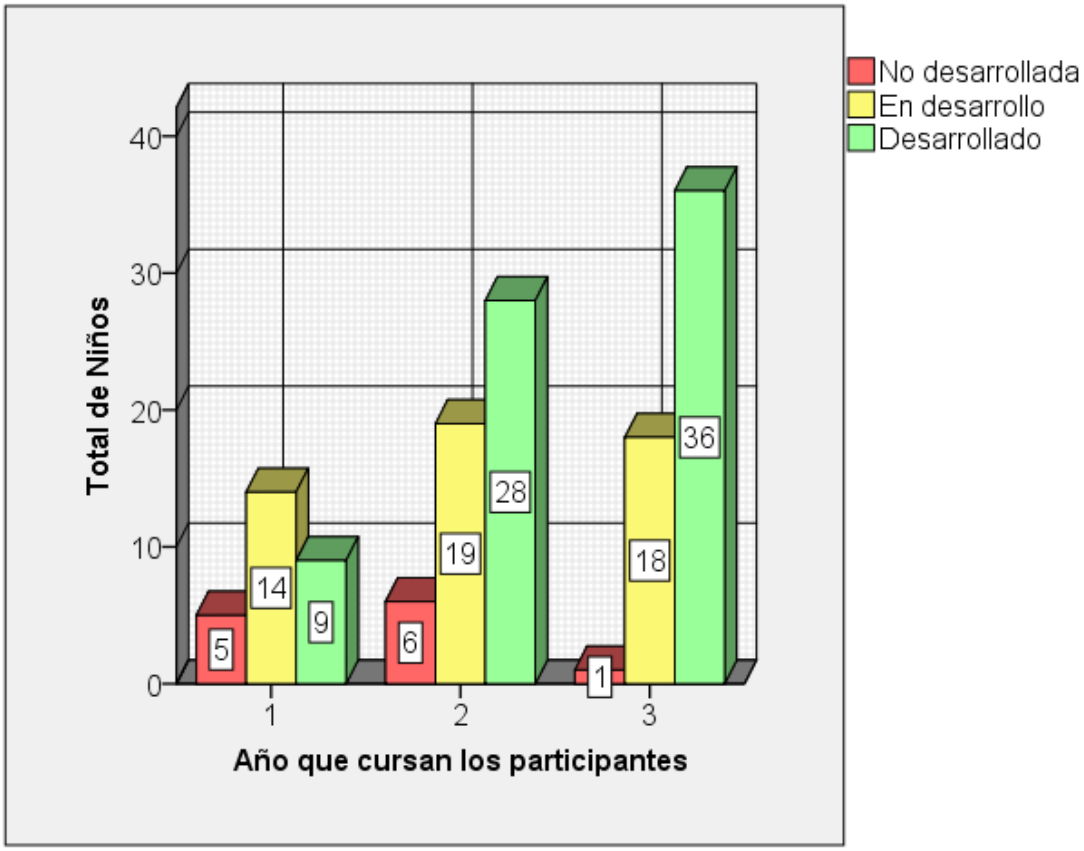
4.8.5. Resultados del indicador 11: Relacionar emociones ajenas con el propio sistema emocional y contextual

Figura 52. Estatus de desarrollo del indicador 11: Población Total



En la figura 52 se observa el porcentaje general del estatus de desarrollo del indicador 11 en la población total. 9% que corresponde a 12 alumnos, tienen el indicador no desarrollado; el 38%, que representa 51 infantes, tienen el indicador en desarrollado y el 54% que equivale a 73 niños, tienen el indicador desarrollado.

Figura 53. Estatus de desarrollo del indicador 11: Por Grado



En la figura 53 se observa el estatus de desarrollo del indicador 11 por grado. En 1er año, 5 infantes que son el 3.7%, no tienen el indicador desarrollado, 14 participantes que equivale al 10.3%, tienen el indicador en desarrollo y 9 niños que representan el 6.6% tienen el indicador desarrollado. En 2do grado, 6 alumnos que es el 4.4% no tienen el indicador desarrollado, 19 infantes que corresponde al 14% tienen el indicador en desarrollo y 28 que son el 20.6% tienen el indicador desarrollado. En 3er año, sólo un niño (.7%) no tiene el indicador desarrollado, 18 que son el 13.2% tienen el indicador en desarrollo y 36 sujetos que es igual al 26.5% tienen el indicador desarrollado.

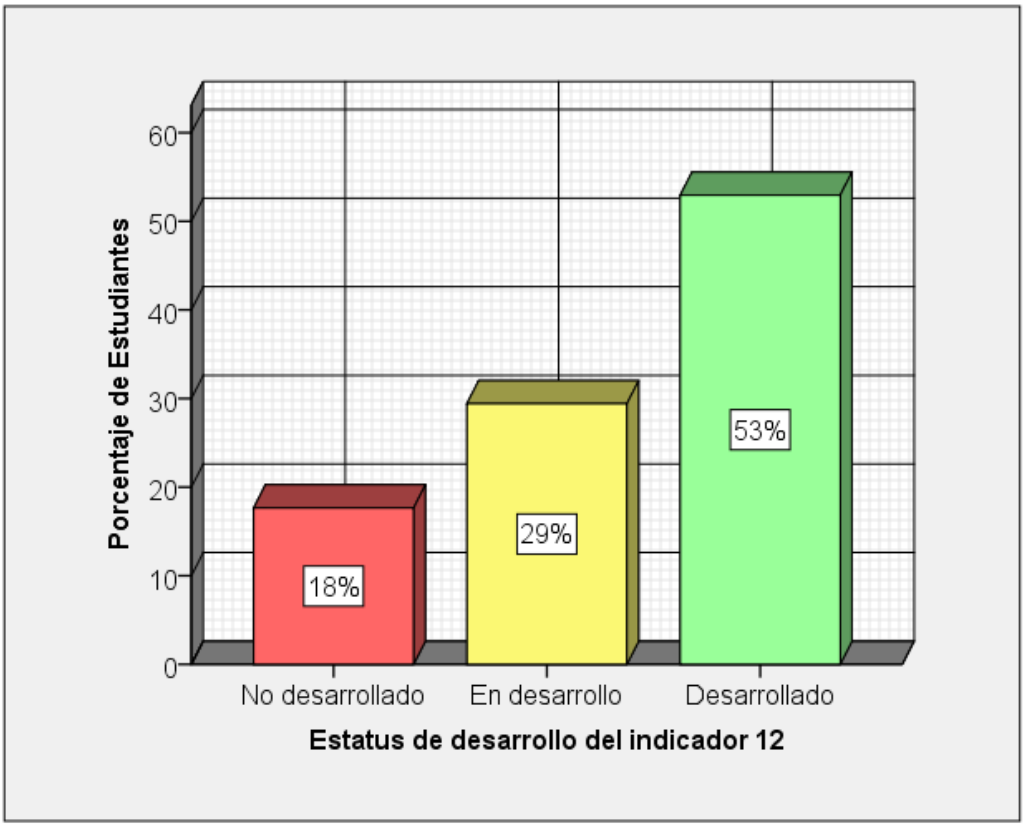
Tabla 26. Tabla de Contingencia del Indicador 11 por Grado

Tabla de contingencia Año que cursan los participantes * Relacionar emociones ajenas con el propio sistema emocional y contextual

			Relacionar emociones ajenas con el propio sistema emocional y contextual			Total
			No desarrollada	En desarrollo	Desarrollado	
Año que cursan los participantes	1	Recuento	5	14	9	28
		% del total	3.7%	10.3%	6.6%	20.6%
	2	Recuento	6	19	28	53
		% del total	4.4%	14.0%	20.6%	39.0%
	3	Recuento	1	18	36	55
		% del total	0.7%	13.2%	26.5%	40.4%
Total		Recuento	12	51	73	136
		% del total	8.8%	37.5%	53.7%	100.0%

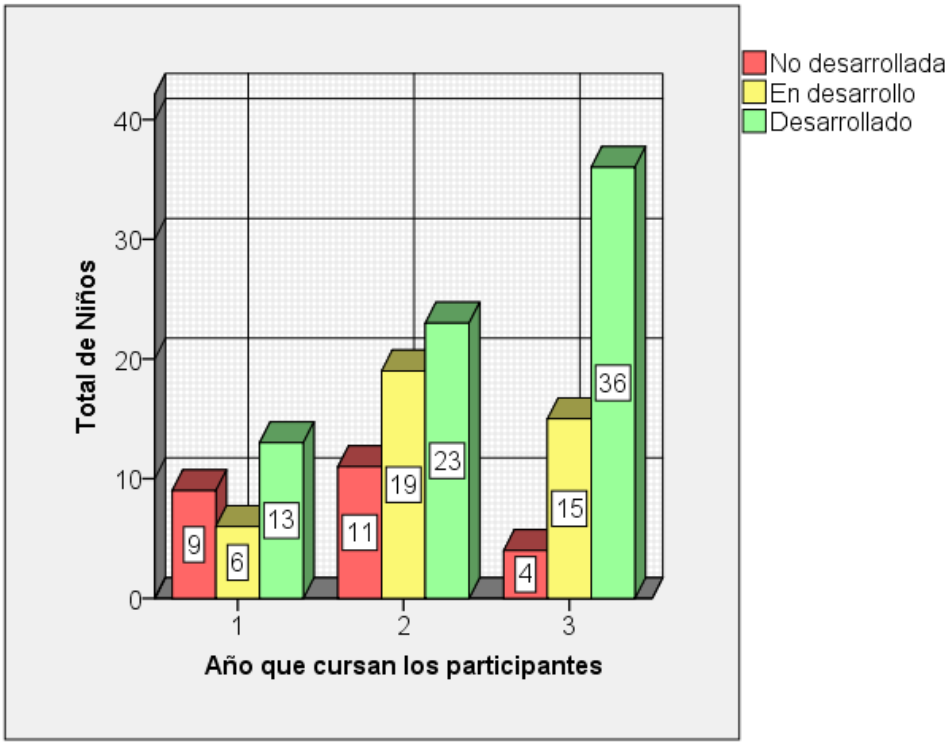
4.8.6. Resultados del indicador 12: Generar un comportamiento prosocial

Figura 54. Estatus de desarrollo del indicador 12: Población Total



En la figura 54 se observa el porcentaje general del estatus de desarrollo del indicador 12 en la población total. El 18% que representa 24 niños, tienen el indicador no desarrollado; el 29%, que son 40 infantes, tienen el indicador en desarrollado y el 53% que es igual a 72 participantes, tienen el indicador desarrollado.

Figura 55. Estatus de desarrollo del indicador 12: Por Grado



En la figura 55 se observa el estatus de desarrollo del indicador 12 por grado. En 1er año, 9 niños que equivale al 6.6% no tienen el indicador desarrollado, 6 participantes que es el 4.4%, tienen el indicador en desarrollo y 13 sujetos que representan el 9.6% tienen el indicador desarrollado. En 2do grado, 11 infantes que corresponde al 8.1% no tienen el indicador desarrollado, 19 infantes que corresponde al 14% tienen el indicador en desarrollo y 23 niños que son el 16.9% tienen el indicador desarrollado. En 3er año, 4 niños representan el 2.9% no tienen el indicador desarrollado, 15 que son el 11% tienen el indicador en desarrollo y 36 sujetos que es igual al 26.5% tienen el indicador desarrollado.

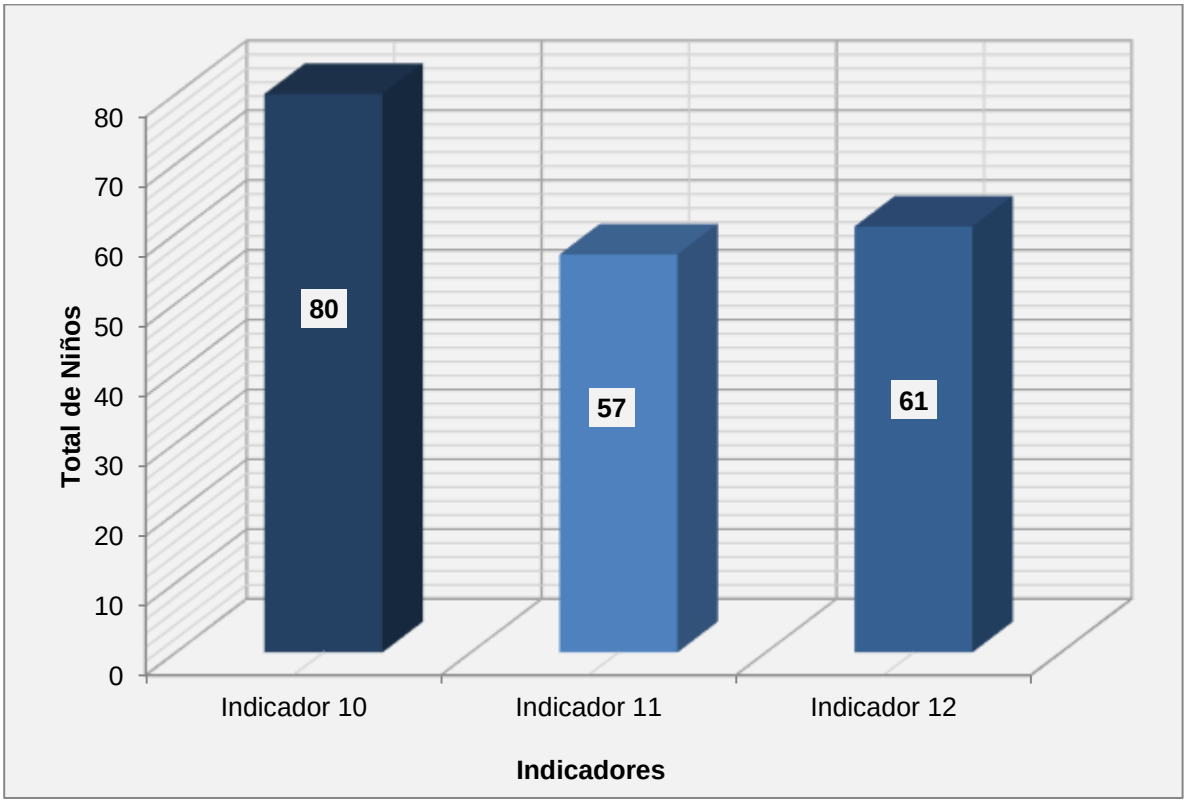
Tabla 27. Tabla de Contingencia del Indicador 12 por Grado

Tabla de contingencia Año que cursan los participantes * Generar un comportamiento prosocial

			Generar un comportamiento prosocial			Total
			No desarrollada	En desarrollo	Desarrollado	
Año que cursan los participantes	1	Recuento	9	6	13	28
		% del total	6.6%	4.4%	9.6%	20.6%
	2	Recuento	11	19	23	53
		% del total	8.1%	14.0%	16.9%	39.0%
	3	Recuento	4	15	36	55
		% del total	2.9%	11.0%	26.5%	40.4%
Total		Recuento	24	40	72	136
		% del total	17.6%	29.4%	52.9%	100.0%

4.8.7. Frecuencia de indicadores desarrollados:

Figura 56. Frecuencia de Indicadores Desarrollados de la Habilidad 3

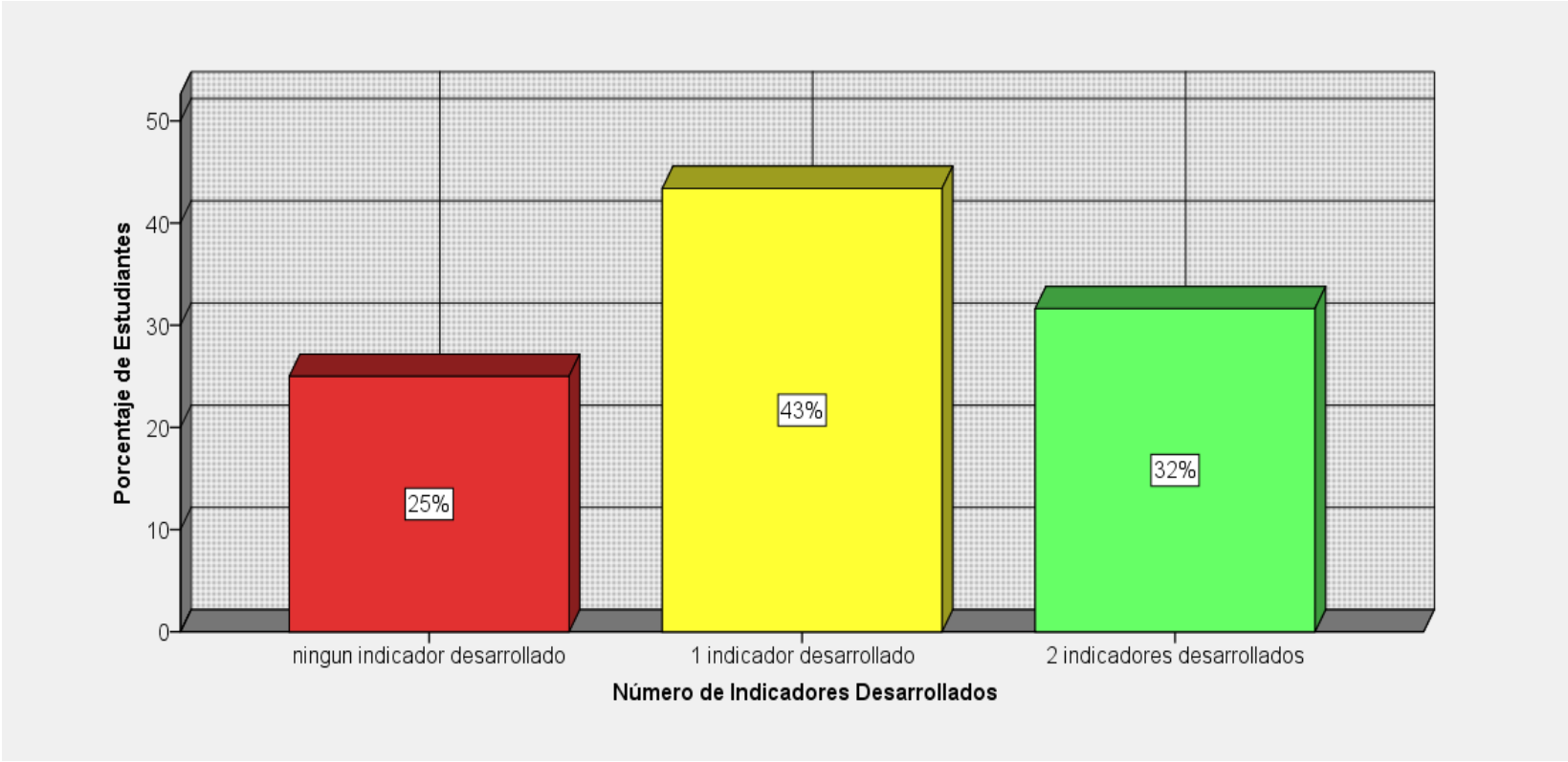


La figura 56 indica la frecuencia en el que se encuentran desarrollados los indicadores que componen la habilidad 3. 80 sujetos tienen desarrollado el indicador 10; 57 niños tienen desarrollado el indicador 11; y 61participantes tienen desarrollado el indicador 12.

4.9. Resultados de la habilidad 4:

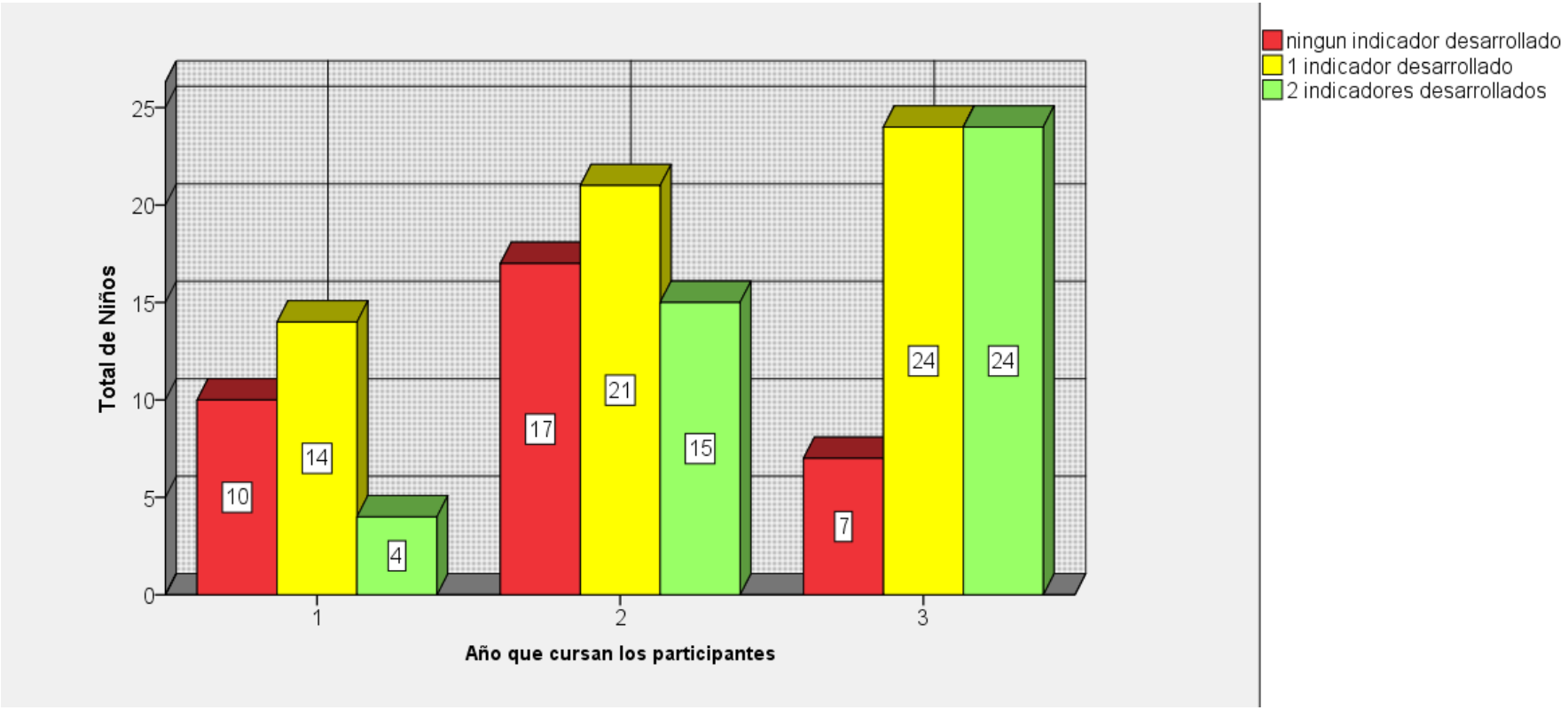
4.9.1. Indicadores Desarrollados: Habilidad 4

Figura 57. Indicadores Desarrollados de la Habilidad 4: Población Total



La figura 57 indica cuántos indicadores, de la habilidad 4, están desarrollados, con su respectivo porcentaje. El 25% de la población total que representa 34 alumnos tienen ningún indicador desarrollado, el 43% que es igual a 59 niños tienen un indicador desarrollado; y 32% que corresponde a 43 sujetos tienen dos indicadores desarrollados.

Figura 58. Indicadores Desarrollados de la Habilidad 4: Por Grado



En la figura 58 se observa el número de indicadores desarrollados de la habilidad 4, por grado. En 1er año, 10

participantes que equivalen al 7% tienen ningún indicador desarrollado; 14 sujetos que son el 10% tienen un indicador desarrollado; y 4 preescolares (3%) tienen dos indicadores desarrollados. En 2do grado, 17 sujetos que corresponden a 12% tienen ningún indicador desarrollado; 21 niños que son el 15% tienen un indicador desarrollado; y 15 alumnos que representan el 11% tienen dos indicadores desarrollados. En 3er grado, 7 infantes que son el 5% tienen ningún indicador desarrollado; 24 menores que son el equivalente de 18% tienen un indicador desarrollado; y 24 participantes (18%) tienen dos indicadores desarrollados.

Tabla 28. Tabla de Contingencia de Indicadores Desarrollados de la Habilidad 4 por Grado

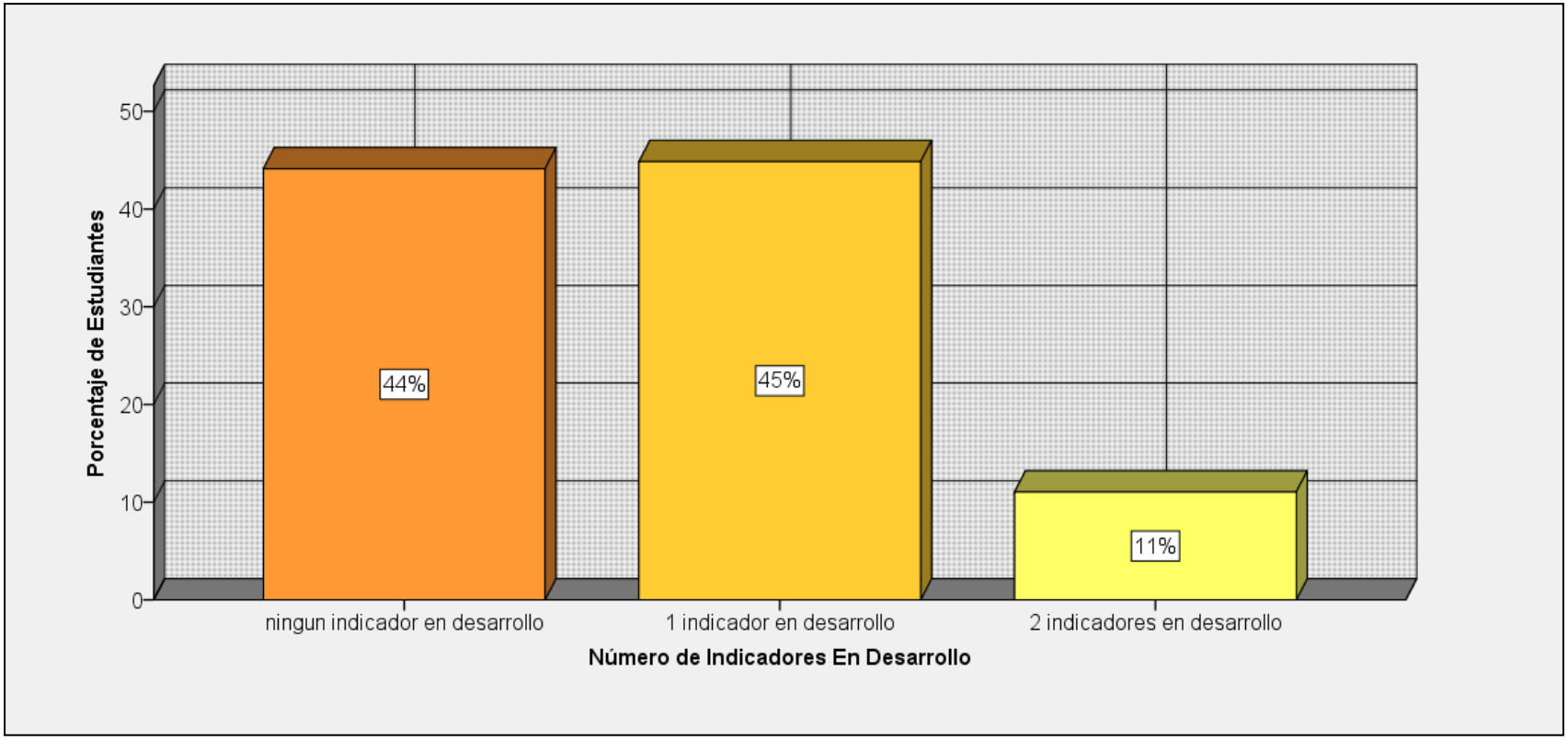
Tabla de contingencia Año que cursan los participantes * Número de indicadores desarrollados

Recuento

		Número de indicadores desarrollados			Total
		ningún indicador desarrollado	1 indicador desarrollado	2 indicadores desarrollados	
Año que cursan los participantes	1	10	14	4	28
	2	17	21	15	53
	3	7	24	24	55
Total		34	59	43	136

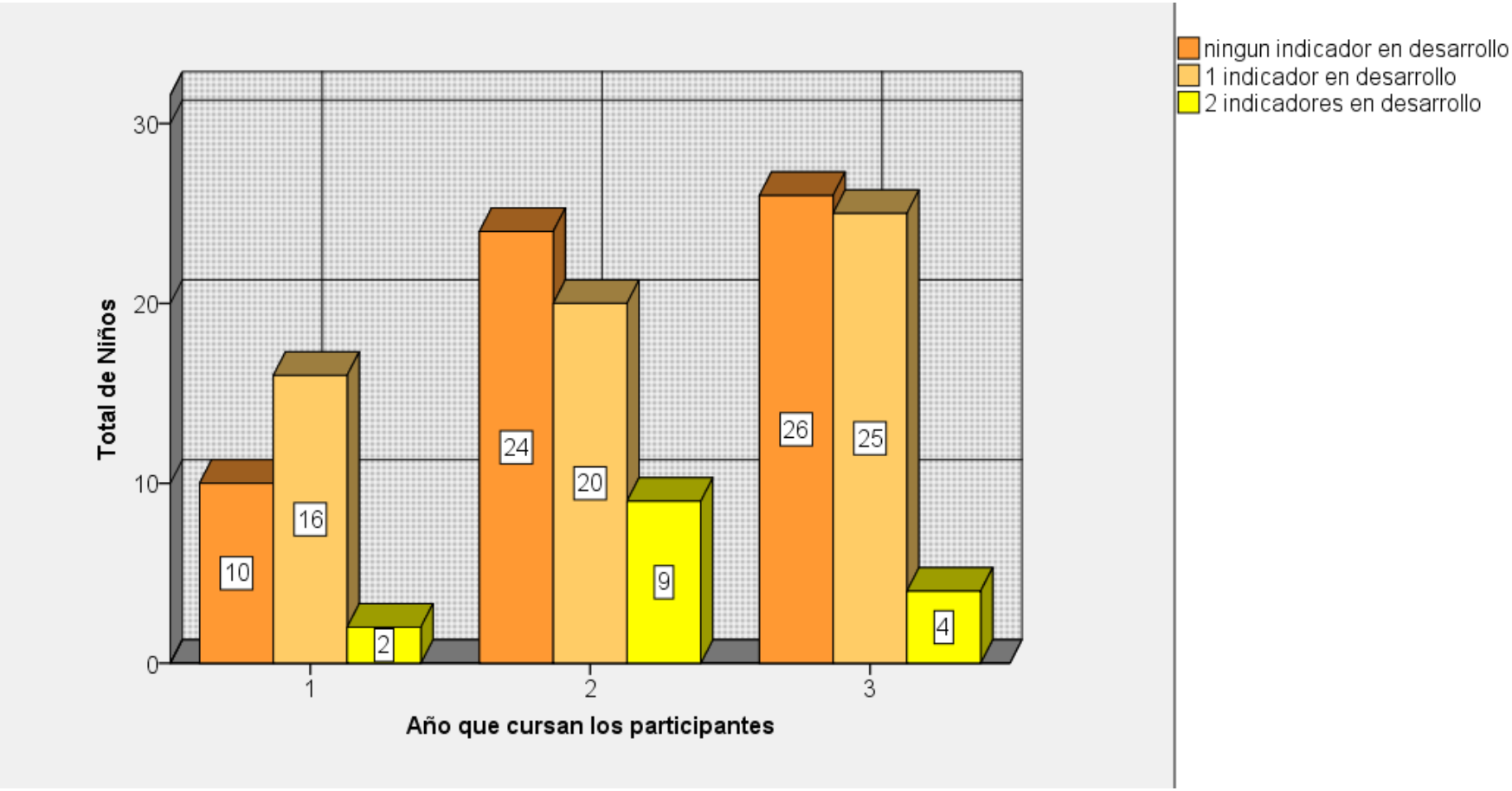
4.9.2. Indicadores En Desarrollo: Habilidad 4

Figura 59. Indicadores En Desarrollo de la Habilidad 4: Población Total.



La figura 59 indica cuántos indicadores, de la habilidad 4, se encuentran en desarrollo, con su respectivo porcentaje. El 44% de los participantes que equivale a 60 niños tienen ningún indicador en desarrollo; el 45% (61 sujetos) tienen un indicador en desarrollo; y 11% que corresponde a 15 infantes tienen dos indicadores en desarrollo.

Figura 60. Indicadores En Desarrollo de la Habilidad 4: Por Grado



En la figura 60 se observa el número de indicadores en desarrollo de la habilidad 4, por grado. En 1er año, 10 sujetos que equivale a 7% tienen ningún indicador en desarrollo; 16 infantes que son igual a 12% tienen un indicador en desarrollo; y 1 menor (1%) tiene un indicador en desarrollo. En 2do grado, 24 niños que son el 18% tienen ningún indicador en

desarrollo; 20 infantes que corresponden al 15% tienen un indicador en desarrollo; y 9 alumnos que equivalen al 7% tienen dos indicadores en desarrollo. En 3er grado, 26 preescolares que representan el 19% tienen ningún indicador en desarrollo; 25 participantes que son el 18% tienen un indicador en desarrollo; y 4 menores (3%) tienen dos indicadores en desarrollo.

Tabla 29. Tabla de Contingencia de Indicadores En Desarrollo de la Habilidad 4 por Grado

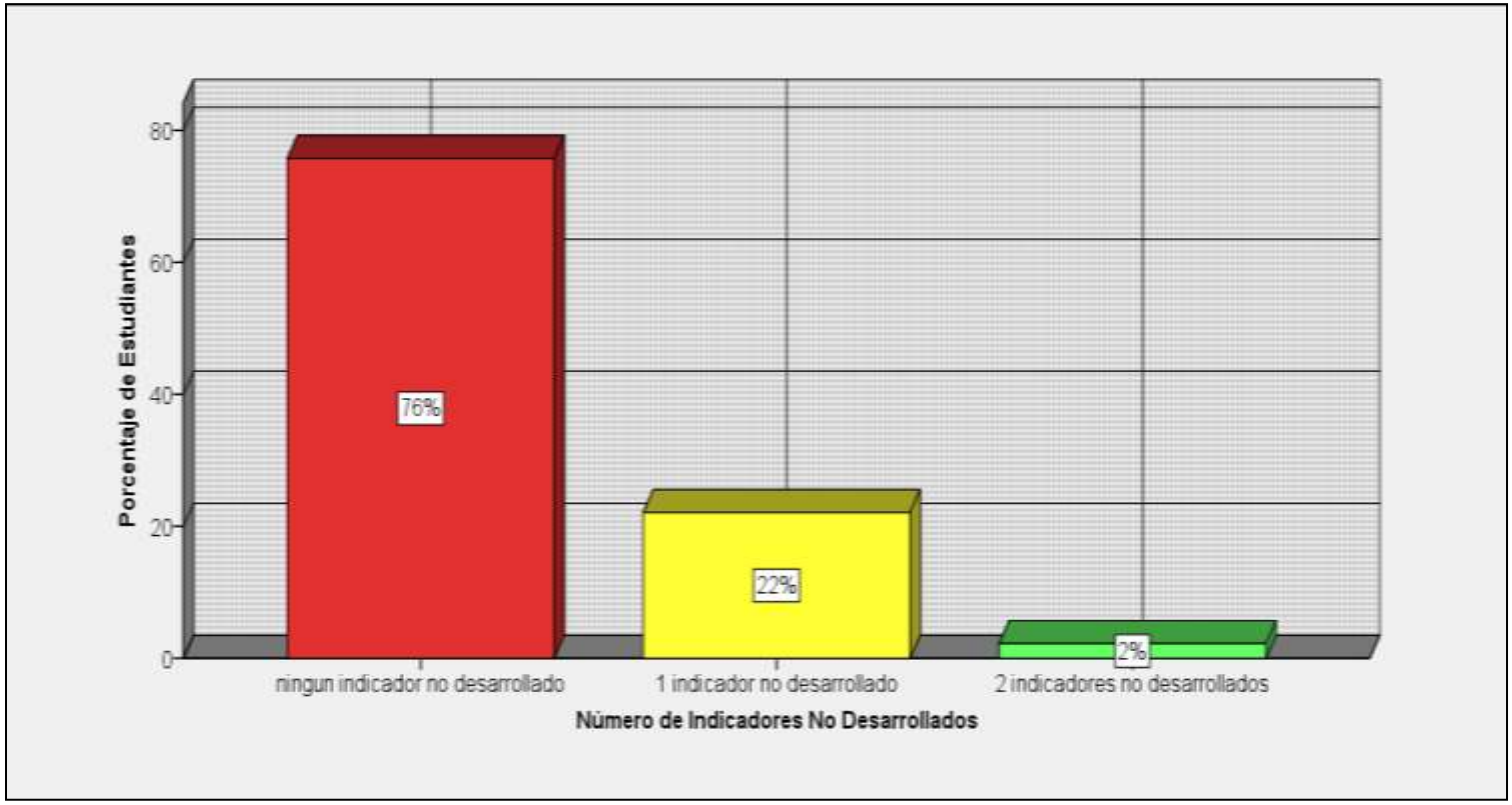
Tabla de contingencia Año que cursan los participantes * Número de indicadores en desarrollo

Recuento

		Número de indicadores en desarrollo			Total
		ningún indicador en desarrollo	1 indicador en desarrollo	2 indicadores en desarrollo	
Año que cursan los participantes	1	10	16	2	28
	2	24	20	9	53
	3	26	25	4	55
Total		60	61	15	136

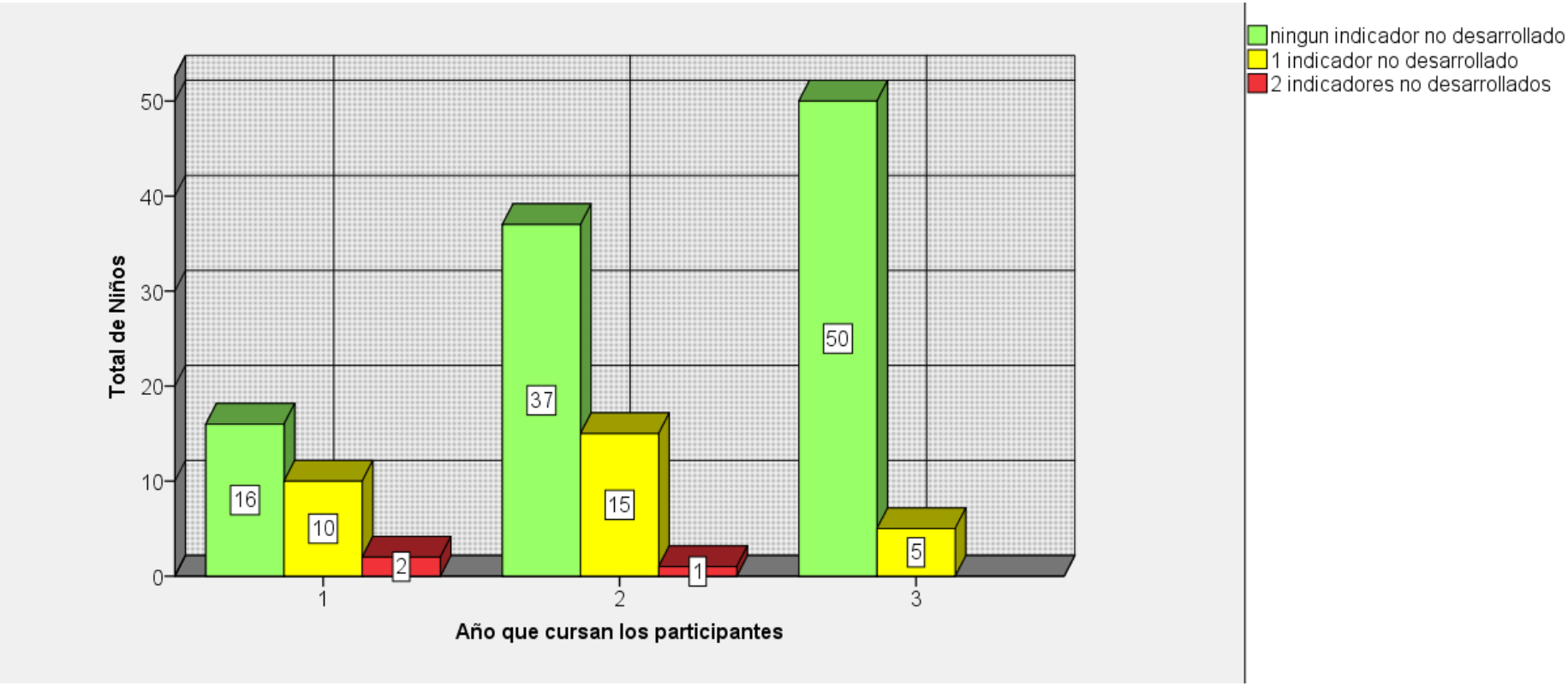
4.9.3. Indicadores No Desarrollados

Figura 61. Indicadores No Desarrollados de la Habilidad 4: Población Total



La figura 61 indica cuántos indicadores, de la habilidad 4, se encuentran no desarrollados, con su respectivo porcentaje. El 76% de la población total que corresponde a 103 preescolares tienen ningún indicador no desarrollado; el 22% que son 30 sujetos tienen un indicador no desarrollado; y el 2% (3 niños) tienen dos indicadores no desarrollados.

Figura 62. Indicadores No Desarrollados de la Habilidad 4: Por Grado



En la figura 62 se observa el número de indicadores no desarrollados de la habilidad 4, por grado. En 1er año, 16 participantes que corresponden al 12% tienen ningún indicador no desarrollado; 10 sujetos que son igual al 7% tienen un indicador no desarrollado, y 2 alumnos que representan el 1% tienen dos indicadores no desarrollados. En 2do grado, 37 niños que equivalen al 27% tienen ningún indicador no desarrollado; 15 preescolares que son el 11% tienen un indicador

no desarrollado; y 1 sujeto que es el 1% tiene dos indicadores no desarrollados. En 3er grado, 50 alumnos que son el 37% tienen ningún indicador no desarrollado; y 5 participantes (4%) tienen un indicador no desarrollado.

Tabla 30. Tabla de Contingencia de Indicadores No Desarrollados de la Habilidad 4 por Grado

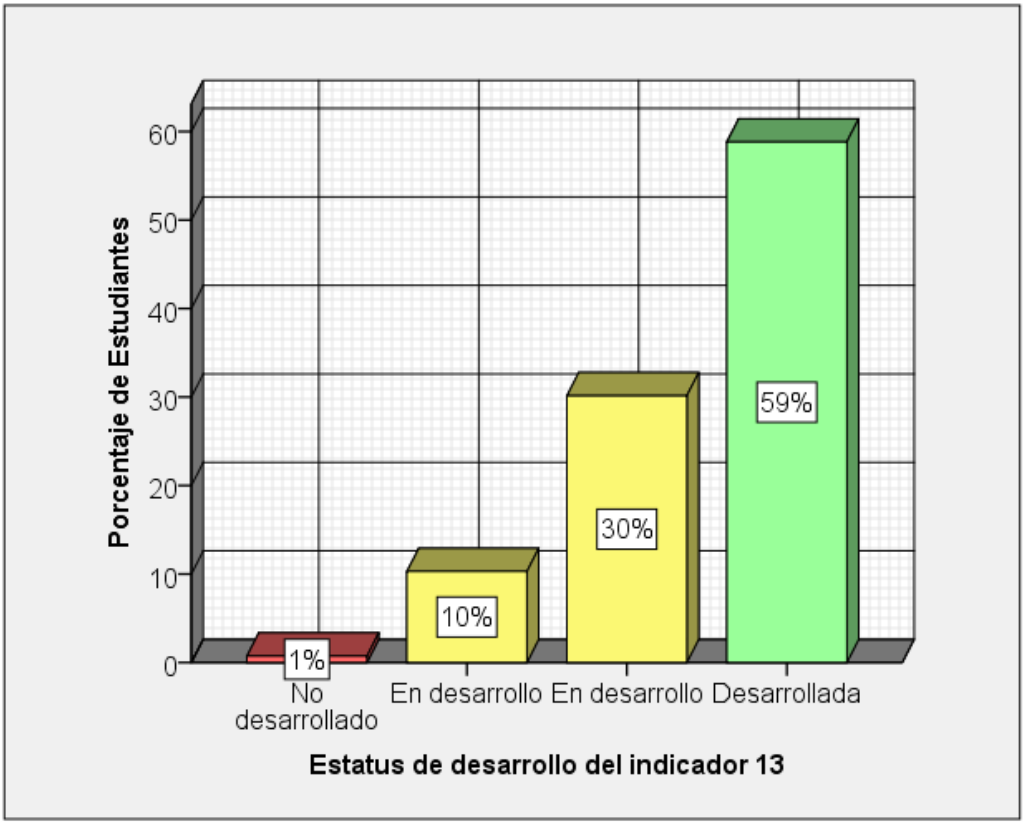
Tabla de contingencia Año que cursan los participantes * Número de indicadores no desarrollados

Recuento

		Número de indicadores no desarrollados			Total
		ningún indicador no desarrollado	1 indicador no desarrollado	2 indicadores no desarrollados	
Año que cursan los participantes	1	16	10	2	28
	2	37	15	1	53
	3	50	5	0	55
Total		103	30	3	136

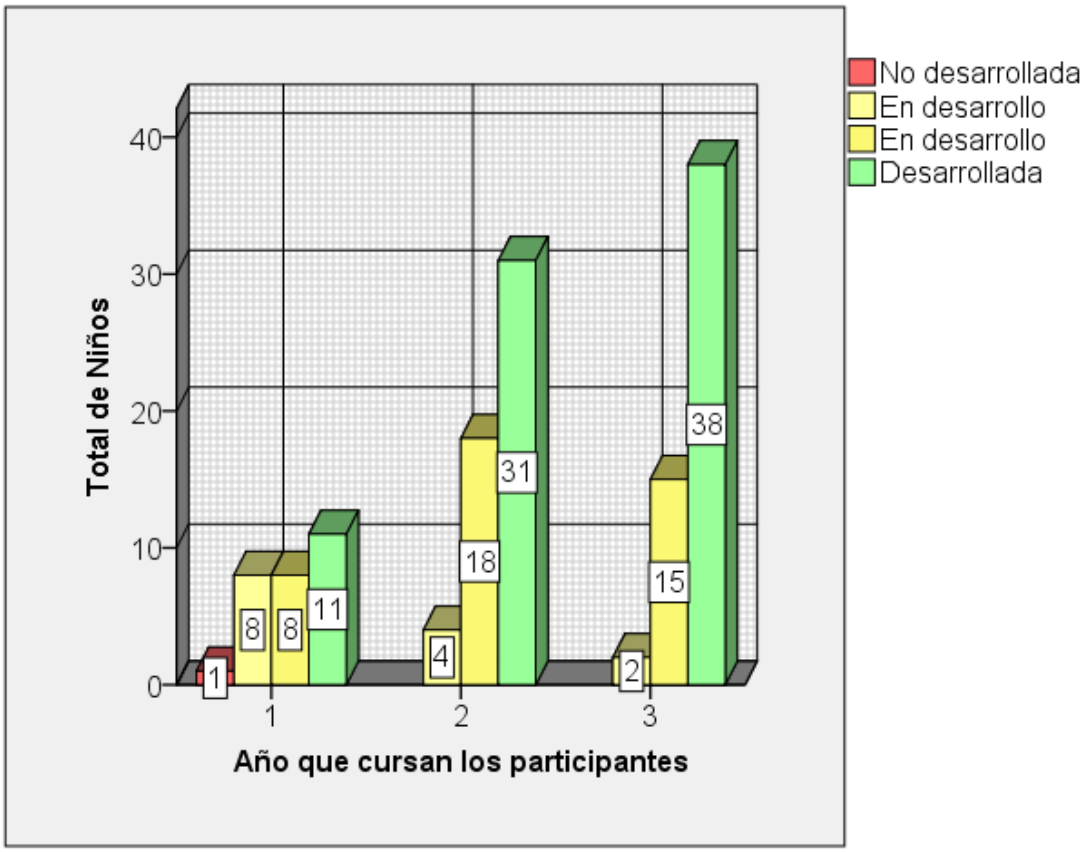
4.9.4. Resultados del indicador 13: Asociar diferentes palabras a un mismo estado emocional (sinónimos emocionales)

Figura 63. Estatus de desarrollo del indicador 13: Población Total



En la figura 63 se observa el porcentaje general del estatus de desarrollo del indicador 13 en la población total. Sólo el 1% (1 niño) tiene el indicador no desarrollado; el 40%, que son 55 participantes, tienen el indicador en desarrollado y el 59% que es igual a 80 menores, tienen el indicador desarrollado.

Figura 64. Estatus de desarrollo del indicador 13: Por Grado



En la figura 64 se observa el estatus de desarrollo del indicador 13 por grado. En 1er año, sólo 1 niño (.7%) no tiene el indicador desarrollado, 16 participantes que es el 11.8%, tienen el indicador en desarrollo y 11 infantes que equivalen a 8.1% tienen el indicador desarrollado. En 2do grado, 22 participantes que corresponde al 16.1% tienen el indicador en desarrollo y 31 niños que son el 22.8% tienen el indicador desarrollado. En 3er año, 17 sujetos que representan el 12.5% tienen el indicador en desarrollo y 38 sujetos corresponde al 27.9% tienen el indicador desarrollado.

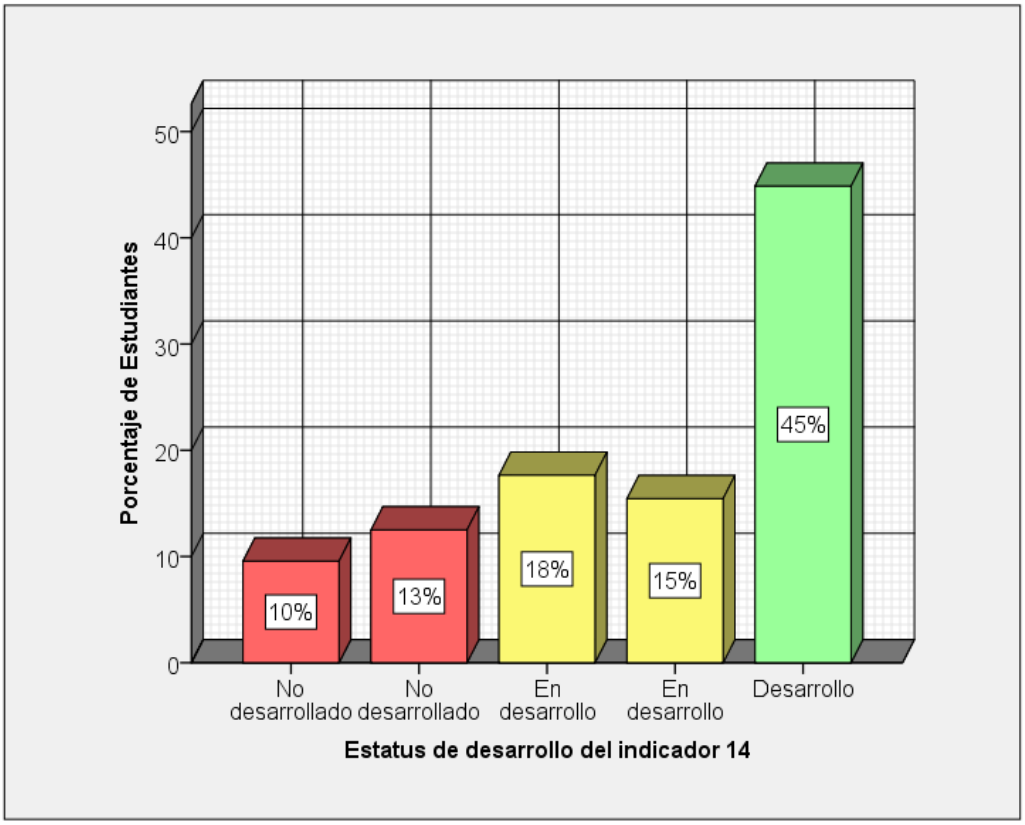
Tabla 31. Tabla de Contingencia del Indicador 13 de la Habilidad 4 por Grado

Tabla de contingencia Año que cursan los participantes * Asociar diferentes palabras a un mismo estado emocional (Sinónimos emocionales)

			Asociar diferentes palabras a un mismo estado emocional (Sinónimos emocionales)				Total
			No desarrollada	En desarrollo	En desarrollo	Desarrollada	
Año que cursan los participantes	1	Recuento	1	8	8	11	28
		% del total	0.7%	5.9%	5.9%	8.1%	20.6%
	2	Recuento	0	4	18	31	53
		% del total	0.0%	2.9%	13.2%	22.8%	39.0%
	3	Recuento	0	2	15	38	55
		% del total	0.0%	1.5%	11.0%	27.9%	40.4%
Total		Recuento	1	14	41	80	136
		% del total	0.7%	10.3%	30.1%	58.8%	100.0%

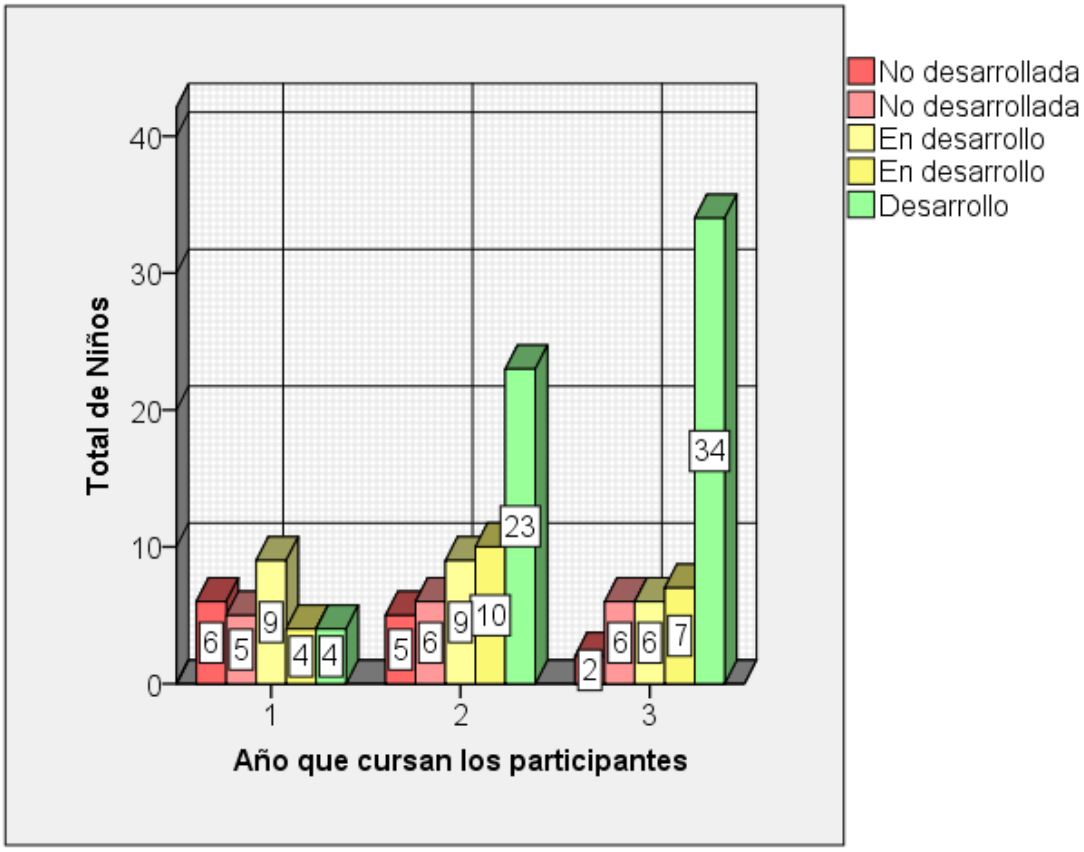
4.9.5. Resultados del indicador 14: Realización de Scripts emocionales (Asociación de secuencias y sensaciones en el vocabulario emocional)

Figura 65. Estatus de desarrollo del indicador 14: Población Total



En la figura 65 se observa el porcentaje general del estatus de desarrollo del indicador 14 en la población total. 23% de la población que corresponde a 30 niños tienen el indicador no desarrollado; el 33%, que son 45 participantes, tienen el indicador en desarrollado y el 45% que es igual a 61 menores, tienen el indicador desarrollado.

Figura 66. Estatus de desarrollo del indicador 14: Por Grado



En la figura 66 se observa el estatus de desarrollo del indicador 14 por grado. En 1er año, sólo 11 alumnos que equivale al 8.1% no tiene el indicador desarrollado, 13 participantes que es el 8.5%, tienen el indicador en desarrollo y sólo 4 sujetos que equivalen a 2.9% tienen el indicador desarrollado. En 2do grado, 11 niños que pertenece al 8.1% tienen el indicador no desarrollado, 19 sujetos que son el 14% tienen el indicador en desarrollo y 23 alumnos que son el 16.9% tienen el indicador desarrollado. En 3er año, 6 sujetos que representan el 5.9% tienen el indicador no desarrollado, 13 niños que representan 9.5% tienen el indicador en desarrollo y 34 sujetos corresponde al 25% tienen el indicador desarrollado.

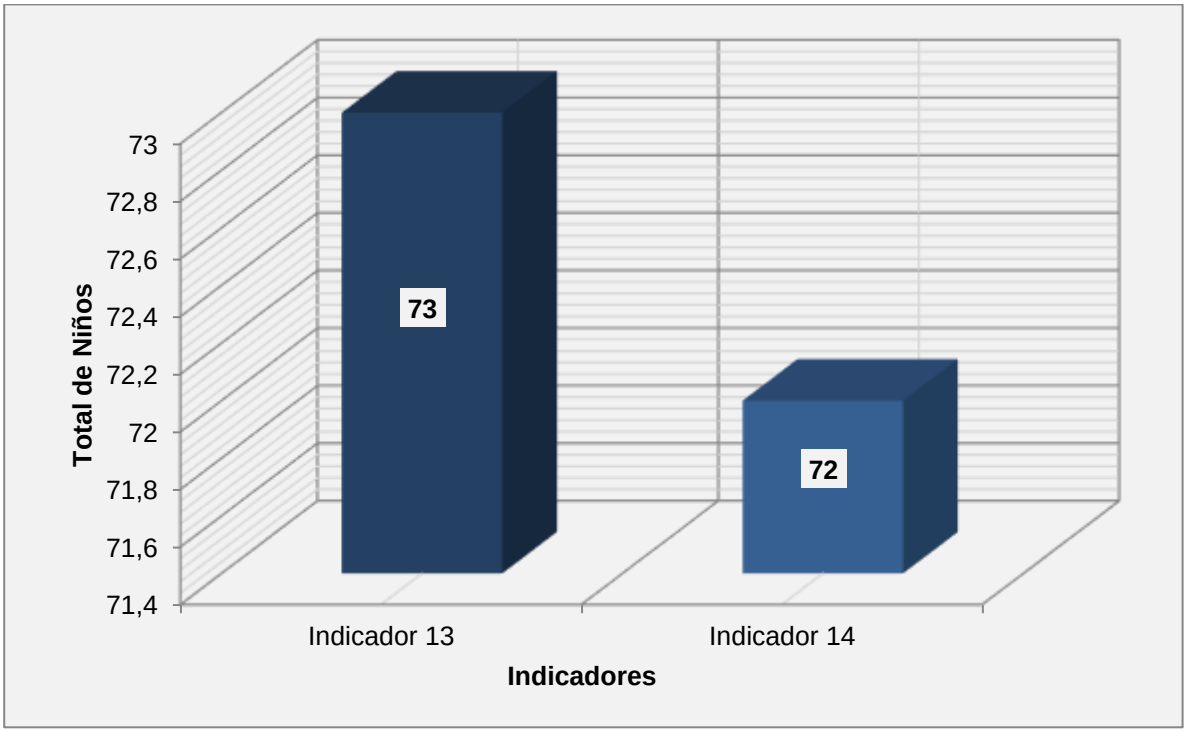
Tabla 32. Tabla de Contingencia del Indicador 14 de la Habilidad 4 por Grado

Tabla de contingencia Año que cursan los participantes * Realización de scripts emocionales (Asociación de secuencias y sensaciones en el vocabulario emocional)

			Realización de scripts emocionales (Asociación de secuencias y sensaciones en el vocabulario emocional)					Total
			No desarrollada	No desarrollada	En desarrollo	En desarrollo	Desarrollo	
Año que cursan los participantes	1	Recuento	6	5	9	4	4	28
		% del total	4.4%	3.7%	6.6%	2.9%	2.9%	20.6%
	2	Recuento	5	6	9	10	23	53
		% del total	3.7%	4.4%	6.6%	7.4%	16.9%	39.0%
	3	Recuento	2	6	6	7	34	55
		% del total	1.5%	4.4%	4.4%	5.1%	25.0%	40.4%
Total		Recuento	13	17	24	21	61	136
		% del total	9.6%	12.5%	17.6%	15.4%	44.9%	100.0%

4.9.6. Frecuencia de indicadores desarrollados:

Figura 67. Frecuencia de Indicadores Desarrollados de la Habilidad 4

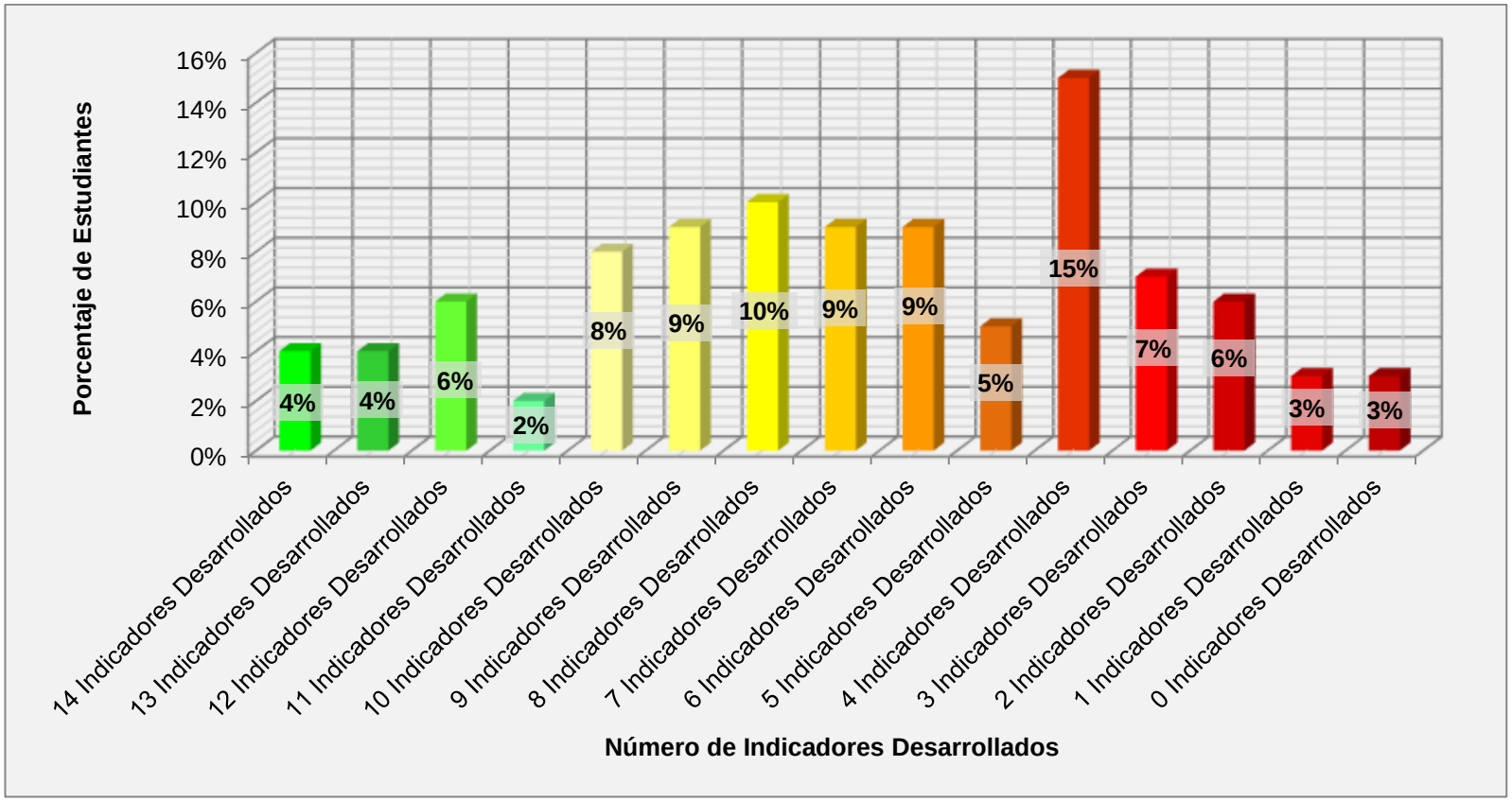


La figura 67 indica la frecuencia en el que se encuentran desarrollados los indicadores que componen la habilidad 4. 73 sujetos tienen desarrollado el indicador 13; y 72 niños tienen desarrollado el indicador 14.

4.9.7. Resultados Generales de Indicadores

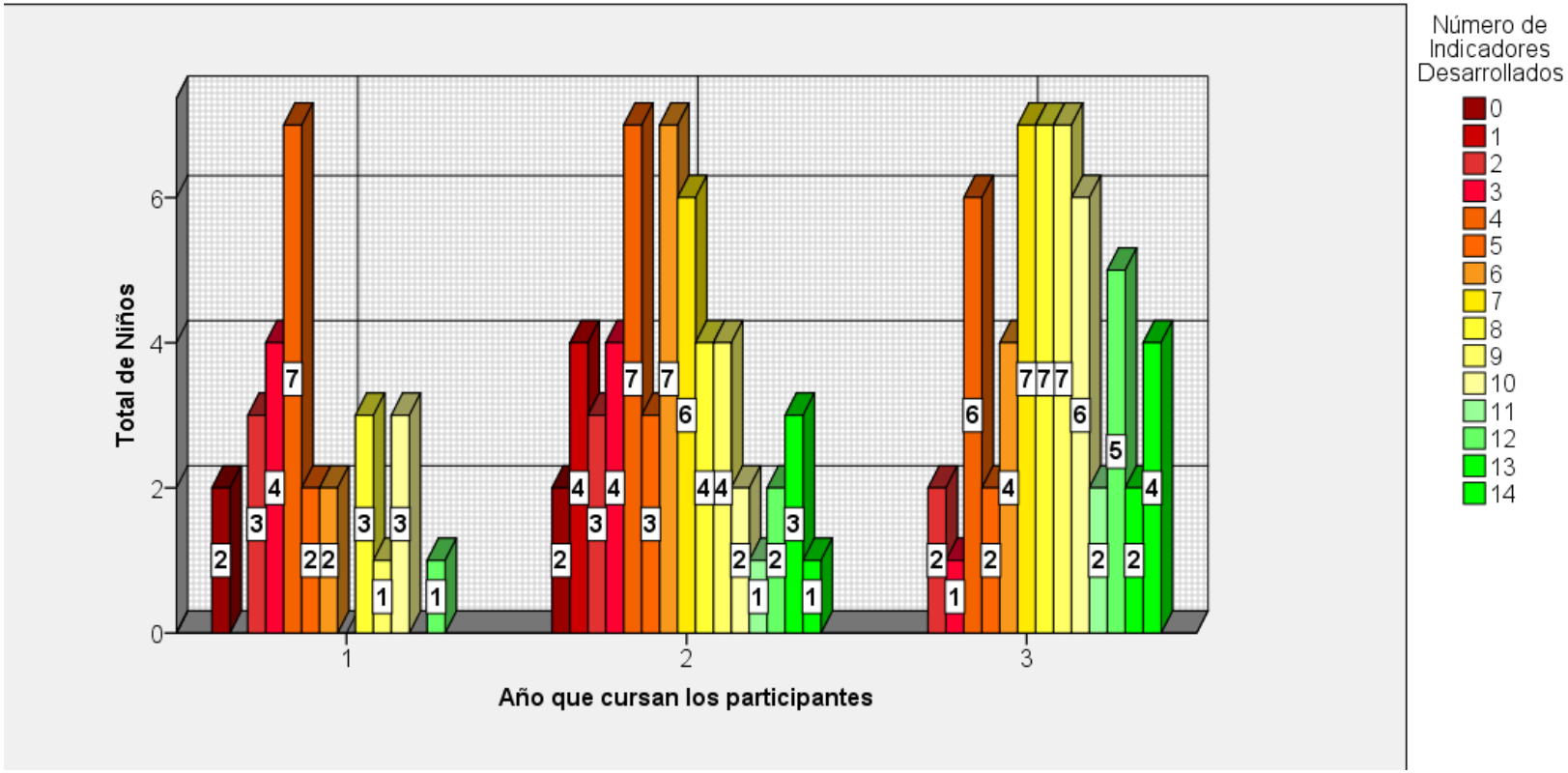
4.9.7.1. Indicadores Desarrollados

Figura 68. Porcentaje de Indicadores Desarrollados: Población Total



En la figura 68 se muestra el número de indicadores desarrollados en la población total. El 4% de la población de preescolares, que corresponde a 5 niños tienen 14 indicadores desarrollados; 4% (5 menores) tienen 13 indicadores desarrollados; el 6% de los infantes que equivale a 8 menores tienen 12 indicadores desarrollados; el 2% que son 3 infantes tienen 11 indicadores desarrollados; 8% (11 preescolares) tienen 10 indicadores desarrollados; el 9% de los participantes que es igual a 12 niños tienen 9 indicadores desarrollados; 10% de los menores que son 14 sujetos tienen 8 indicadores desarrollados; 9% de los participantes que representa a 13 alumnos tienen 7 indicadores desarrollados; así mismo 9% de la población (13 niños) tienen 6 indicadores desarrollados; el 5% de los preescolares que corresponde a 7 infantes tienen 5 indicadores desarrollados; el 15% de los participantes que equivalen a 20 alumnos tienen 4 indicadores desarrollados; el 7% de los menores (9 infantes) tienen 3 indicadores desarrollados; el 6% que es igual a 8 estudiantes tienen 2 indicadores desarrollados; el 3% de los alumnos tienen 1 indicador desarrollado (4 niños); y 4 sujetos que son el 3% tienen 0 indicadores desarrollados.

Figura 69. Frecuencia de Indicadores Desarrollados: Por Grado



En la figura 69 se observa el número de indicadores desarrollados por grado. En 1er año, 2 sujetos que representan el 1% tienen ningún indicador desarrollado; 3 niños que son el 2% tienen dos indicadores desarrollados; 4 participantes que corresponden al 3% tienen tres indicadores desarrollados; 7 estudiantes (5%) tienen cuatro indicadores desarrollados; 2 alumnos que son el 1% tienen cinco indicadores desarrollados; así mismo 2 sujetos (1%) tienen seis indicadores desarrollados; 3 niños que equivalen al 2% tienen ocho indicadores desarrollados; 1 niño que es el 1% tiene nueve

indicadores desarrollados; 3 infantes (2%) tienen diez indicadores desarrollados; y 1 sujeto (1%) tiene 12 indicadores desarrollados. En 2do grado, 2 participantes que son el 1% de la población tienen ningún indicador desarrollado; 4 alumnos que representan el 3% tienen un indicador desarrollado; 3 infantes que corresponde al 2% tienen dos indicadores desarrollados; 4 menores (3%) tienen tres indicadores desarrollados; 7 preescolares que son el 5% tienen cuatro indicadores desarrollados; 3 sujetos que representan el 2% tienen cinco indicadores desarrollados; 7 niños (5%) tienen seis indicadores desarrollados; 6 participantes que equivalen al 4% tienen siete indicadores desarrollados; 4 estudiantes que es igual al 3% tienen ocho indicadores desarrollados; así mismo 4 menores (3%) tienen nueve indicadores desarrollados; 2 sujetos tienen diez indicadores desarrollados (1%); 1 estudiante que representa el 1% tiene once indicadores desarrollados; 2 niños tienen doce indicadores desarrollados (1%); 3 preescolares que son el 2% tienen trece indicadores desarrollados; y 1 alumno (1%) tiene los catorce indicadores en desarrollo. En 3er grado, 2 sujetos tienen dos indicadores desarrollados (1%); 1 infante que es el 1% tiene tres indicadores en desarrollo; 6 estudiantes que corresponden al 4% tienen cuatro indicadores en desarrollo; 2 menores (1%) tienen cinco indicadores en desarrollo; 4 alumnos que representan el 3% tienen seis indicadores en desarrollo; 7 preescolares tienen siete indicadores en desarrollo (5%); otros 7 estudiantes tienen ocho indicadores en desarrollo; así mismo 7 niños tienen nueve indicadores en desarrollo; 6 sujetos (4%) tienen diez indicadores en desarrollo; 2 menores que representan el 1% tienen once indicadores en desarrollo; 5 preescolares tienen doce indicadores en desarrollo (4%); 2 participantes que corresponden al 1% tienen trece indicadores en desarrollo; y 4 alumnos que equivalen al 3% tienen los catorce indicadores en desarrollo.

Tabla 33. Tabla de Contingencia del total de Indicadores Desarrollados

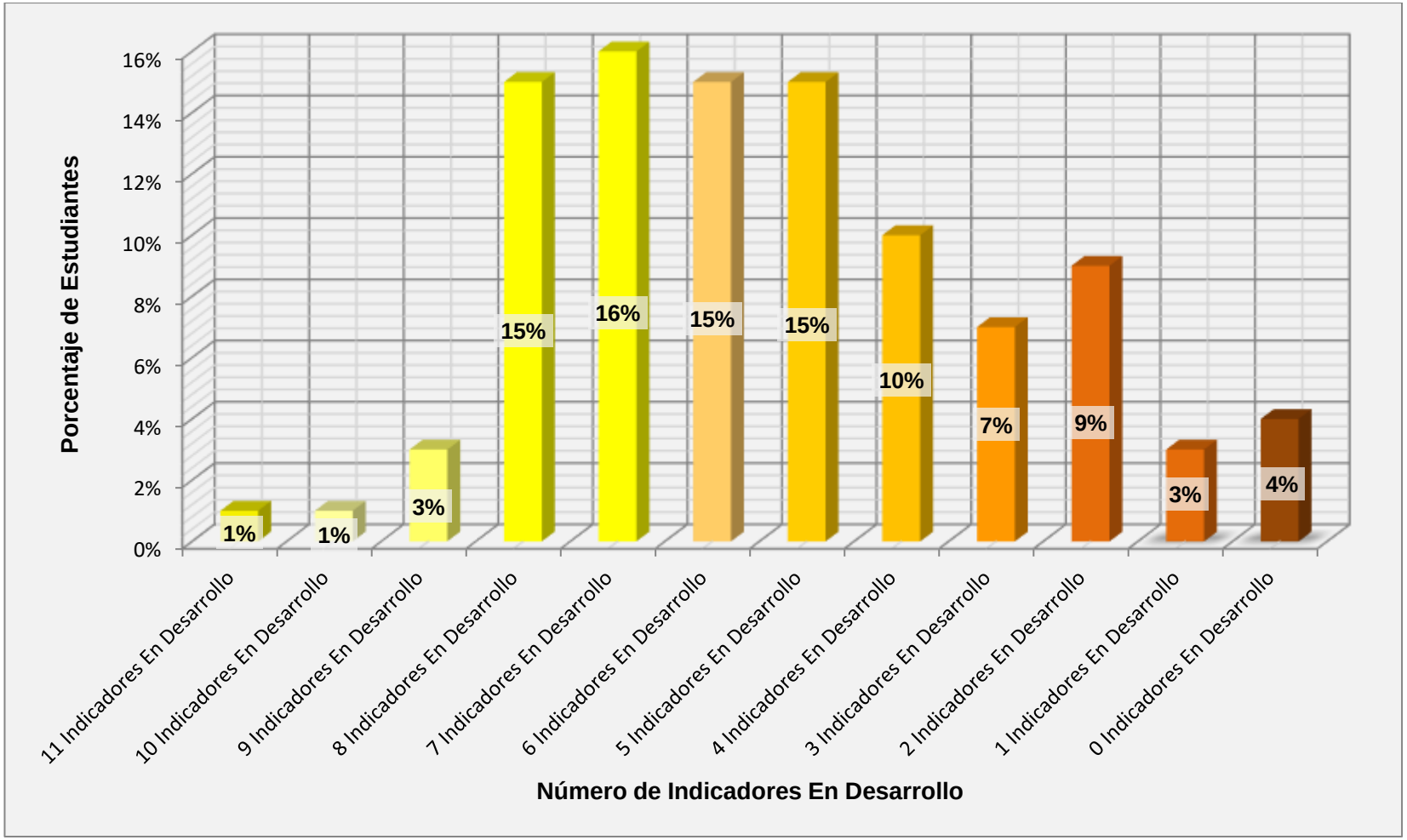
Tabla de contingencia Año que cursan los participantes * Número de Indicadores Desarrollados

Recuento

		Número de Indicadores Desarrollados															Total
		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	
Año que cursan los participantes	1	2	0	3	4	7	2	2	0	3	1	3	0	1	0	0	28
	2	2	4	3	4	7	3	7	6	4	4	2	1	2	3	1	53
	3	0	0	2	1	6	2	4	7	7	7	6	2	5	2	4	55
Total		4	4	8	9	20	7	13	13	14	12	11	3	8	5	5	136

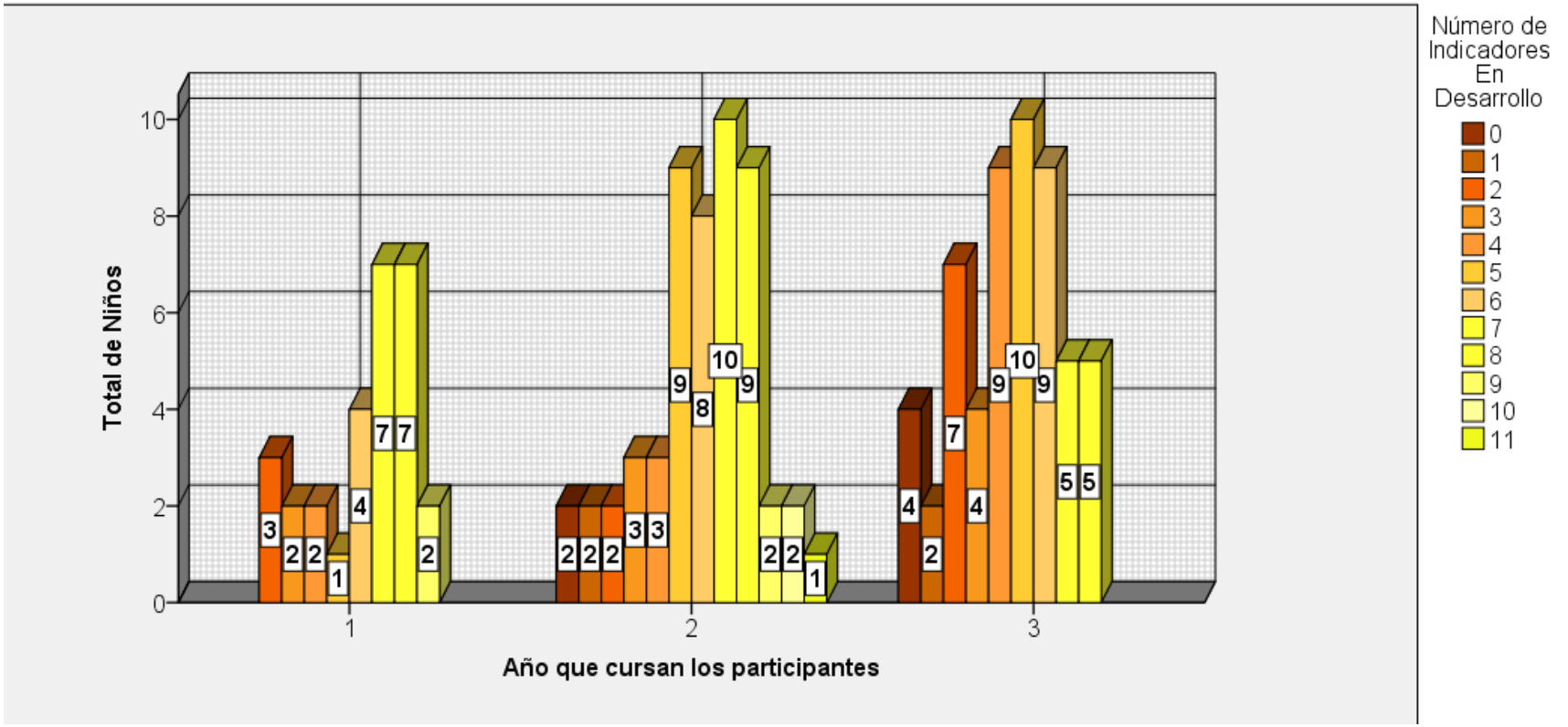
4.9.7.2. Indicadores En Desarrollo

Figura 70. Porcentaje de Indicadores En Desarrollo: Población Total



En la figura 70 se muestra el número de indicadores en desarrollo de la población total. El 1% de la población que corresponde a 1 niño tiene 11 indicadores en desarrollo; otro 1% que son 2 sujetos tienen 10 indicadores en desarrollo; el 3% de los estudiantes que es igual a 4 alumnos tienen 9 indicadores en desarrollo; 15% de los preescolares que representa a 21 menores tienen 8 indicadores en desarrollo; 16% que equivale a 22 infantes tienen 7 indicadores en desarrollo; otro 15% que son 21 participantes tiene 6 indicadores en desarrollo; así mismo 15% (20 sujetos) tienen 5 indicadores en desarrollo; el 10% que corresponde a 14 alumnos tienen 4 indicadores en desarrollo; el 7% que representa a 9 infantes tienen 3 indicadores en desarrollo; el 9% de la población tiene 2 indicadores en desarrollo (12 niños); el 3% que son 4 estudiantes tienen 1 indicador en desarrollo; y el 4% tienen 0 indicadores en desarrollo (6 alumnos).

Figura 71. Frecuencia de Indicadores En Desarrollo: Por Grado



En la figura 71 se observa el número de indicadores en desarrollo por grado. En 1er año, 3 infantes que es igual al 2% tienen dos indicadores en desarrollo; 2 sujetos (1%) tienen tres indicadores en desarrollo; así mismo 2 niños tienen cuatro indicadores en desarrollo; 1 menor (1%) tiene cinco indicadores en desarrollo; 4 participantes que corresponden al 3% tienen seis indicadores en desarrollo; 7 menores que representan el 5% tienen siete indicadores en desarrollo; así mismo 7 infantes tienen ocho indicadores en desarrollo; y 2 alumnos (1%) tienen nueve indicadores en desarrollo. En 2do grado,

2 estudiantes que son igual al 1% tienen 0 indicadores en desarrollo; otros 2 alumnos tienen un indicador en desarrollo; así mismo, 2 menores tienen dos indicadores en desarrollo; 3 participantes que equivalen al 2% tienen tres indicadores en desarrollo; también 3 niños tienen cuatro indicadores en desarrollo; 9 sujetos (7%) tienen cinco indicadores en desarrollo; 8 niños que representan el 6% tienen seis indicadores en desarrollo; 10 infantes que son el 7% tienen siete indicadores en desarrollo; 9 estudiantes (7%) tienen ocho indicadores en desarrollo; el 1% tiene 9 indicadores en desarrollo (2 niños); también el 1% tiene diez indicadores en desarrollo (2 niños); y 1 menor (1%) tiene once de los indicadores en desarrollo. En 3er grado, 4 menores que son el 3% tienen 0 indicadores en desarrollo; 2 niños tienen 1 indicador en desarrollo (1%); 7 participantes que corresponden al 5% tienen dos indicadores en desarrollo; 4 estudiantes que representan el 3% tienen tres indicadores en desarrollo; 9 alumnos que son el 7% tienen cuatro indicadores en desarrollo; 10 preescolares que equivalen al 7% tienen cinco indicadores en desarrollo; 9 sujetos (7%) tienen seis indicadores en desarrollo; 5 niños (4%) tienen 7 indicadores en desarrollo; y 5 niños tienen 8 indicadores en desarrollo.

Tabla 34. Tabla de Contingencia del total de Indicadores En Desarrollo

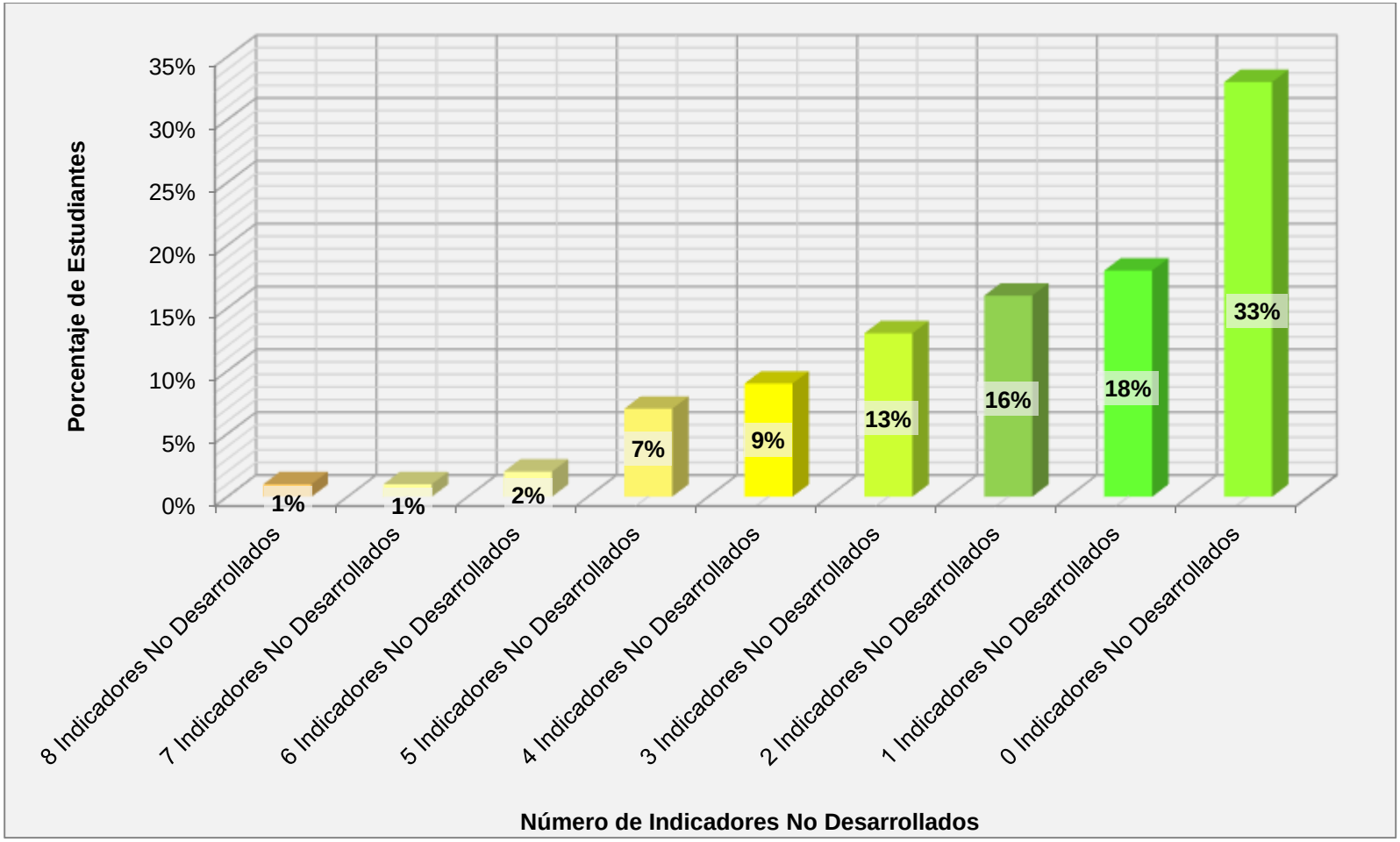
Tabla de contingencia Año que cursan los participantes * Número de Indicadores En Desarrollo

Recuento

		Número de Indicadores En Desarrollo												Total
		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	
Año que cursan los participantes	1	0	0	3	2	2	1	4	7	7	2	0	0	28
	2	2	2	2	3	3	9	8	10	9	2	2	1	53
	3	4	2	7	4	9	10	9	5	5	0	0	0	55
Total		6	4	12	9	14	20	21	22	21	4	2	1	136

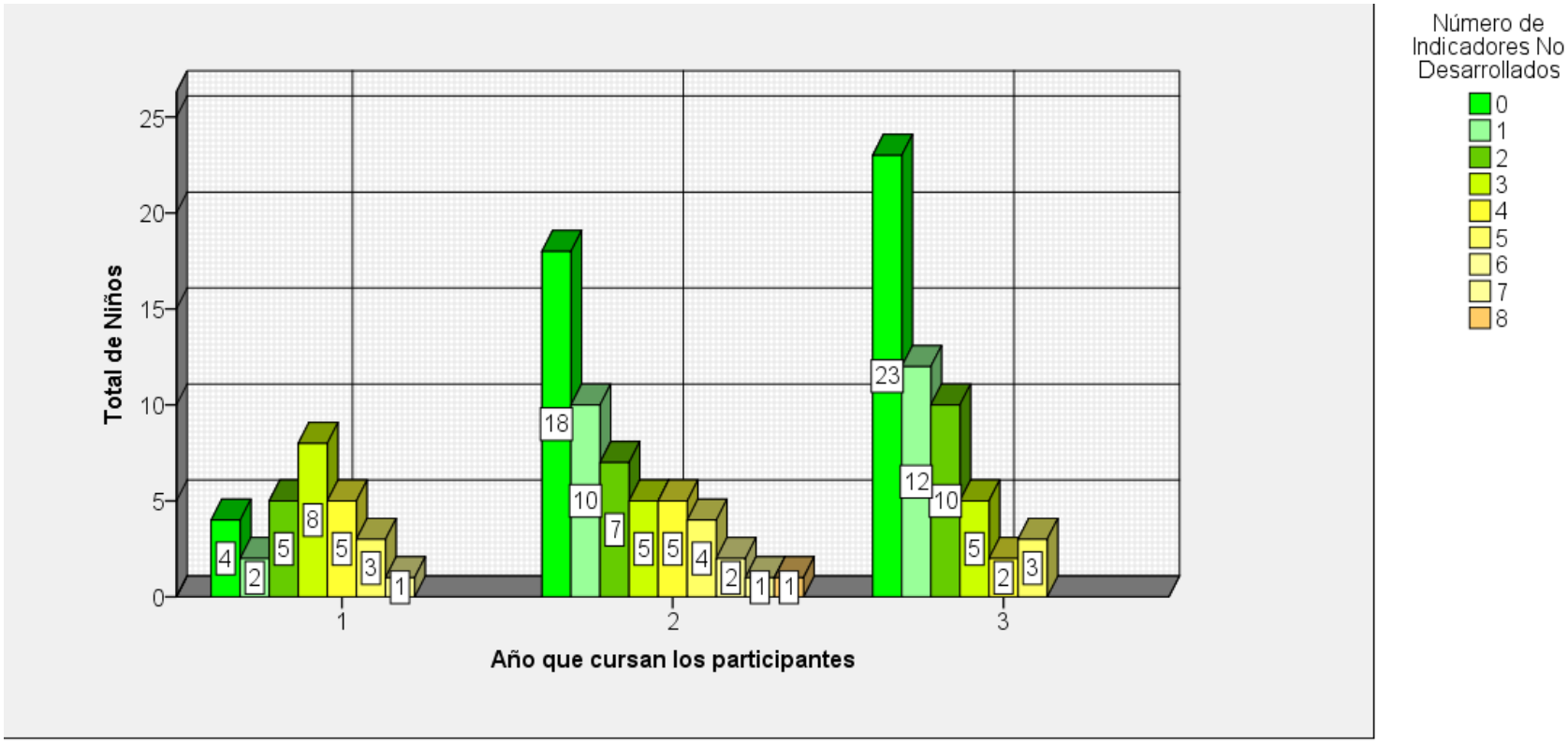
4.9.7.3. Indicadores No Desarrollados

Figura 72. Porcentaje de Indicadores No Desarrollados: Población Total



En la figura 72 se muestra el número de indicadores no desarrollados de la población total. El 1% de la población que corresponde a 1 sujeto tiene 8 indicadores no desarrollados; así mismo sólo 1 niño tiene siete indicadores no desarrollados; el 2% que es igual a 3 infantes tienen 6 indicadores no desarrollados; el 7% que equivale a 10 menores tienen cinco indicadores no desarrollados; el 9% que son 12 participantes tienen cuatro indicadores no desarrollados; el 13% (18 estudiantes) tienen tres indicadores no desarrollados; el 16% que es el equivalente de 22 sujetos tienen 2 indicadores desarrollados; 18% que representan a 24 preescolares tienen 1 indicador no desarrollado; y el 33% de la población que son 45 alumnos tienen 0 indicadores no desarrollados.

Figura 73. Frecuencia de Indicadores No Desarrollados: Por Grado



En la figura 73 se observa el número de indicadores no desarrollados por grado. En 1er año, 4 alumnos (3%) tienen 0 indicadores no desarrollados; 2 sujetos que son el 1% tienen un indicador no desarrollado; 5 menores que representan el 4% tienen dos indicadores no desarrollados; 8 infantes que corresponde al 6% tienen tres indicadores no desarrollados; 5 estudiantes (4%) tienen cuatro indicadores no desarrollados; 3 participantes que es igual al 2% tienen cinco indicadores no desarrollados, y sólo 1 niño (1%) tiene seis indicadores no desarrollados. En 2do grado, 18 menores que representan

el 13% de la población tienen 0 indicadores no desarrollados; 10 sujetos que son el 7% tienen un indicador no desarrollado; 7 preescolares (5%) tienen dos indicadores no desarrollados; 5 alumnos que son el equivalente del 4% tienen tres indicadores no desarrollados; así mismo 5 alumnos tienen cuatro indicadores no desarrollados; 4 participantes que corresponden al 3% tienen cinco indicadores no desarrollados; 2 niños que son el 1% tienen seis indicadores desarrollados; 1 sujeto (1%) tiene siete indicadores no desarrollados; y sólo un sujeto tiene ocho indicadores no desarrollados.

Tabla 35. Tabla de Contingencia de total de Indicadores No Desarrollados

Tabla de contingencia Año que cursan los participantes * Número de Indicadores No Desarrollados

Recuento

		Número de Indicadores No Desarrollados									Total
		0	1	2	3	4	5	6	7	8	
Año que cursan los participantes	1	4	2	5	8	5	3	1	0	0	28
	2	18	10	7	5	5	4	2	1	1	53
	3	23	12	10	5	2	3	0	0	0	55
Total		45	24	22	18	12	10	3	1	1	136

CAPITULO V. CONCLUSIONES

5.1 Conclusiones

La teoría sobre CE utilizada en la presente investigación menciona que la edad preescolar abarca de los 2 años y medio a los 5 años, sin embargo se realizó una adaptación a la población que participó en el estudio, ya que en México esta etapa comprende de los 3 a los 6 años.

De acuerdo a los resultados obtenidos se observan diferencias significativas en el desarrollo de las habilidades de CE.

Habilidad 1: Conciencia Emocional. Saarni (1999) menciona que ésta habilidad es la más básica de todas, es decir que a pesar de que el niño(a) este al principio o al final de la etapa ya debe de tener los indicadores de la habilidad desarrollados.

Sin embargo en la figura 5 se observa que ésta habilidad obtuvo los resultados más bajos. Cabe destacar que ya que en los indicadores 1 y 2 (reconocer diferentes emociones a través del lenguaje no verbal propio; y reconocer las propias emociones a través del lenguaje no verbal de otro) desarrollan capacidades que permiten el desarrollo de las próximas habilidades éstos no se ven afectados.

Esto también se puede observar en la figura 13 ya que sólo el 26% de la población cumplen con el promedio para que la habilidad se considere desarrollada.

En la figura 14 se puede analizar el progreso que tiene esta habilidad de acuerdo con los años escolares, sin embargo, en este caso es alarmante identificar que hay más casos de menores que no tienen ningún indicador desarrollado.

Realizando un análisis comparativo de las figuras 13, 15 y 17 se puede apreciar que la mayoría de los menores tienen esta habilidad en desarrollo, ya que los resultados se concentran en de 2 a 3 indicadores en desarrollo. Cabe recalcar que para que la habilidad esté contemplada como desarrollada debe de tener de 5 a 6 indicadores. Esto también se observa en las gráficas 19, 21, 23, 25, 27 y 29 ya

que en los primeros 5 indicadores la población se divide en un 50% aproximadamente en desarrollado y el otro 50% se encuentra en desarrollo y no desarrollado, lo que es preocupante es la población que se encuentra con indicadores no desarrollados.

La figura 31 muestra los indicadores que más les cuesta trabajo desarrollar a los menores. A continuación se mostrará una lista del orden del desarrollo de los indicadores, sin embargo como se mencionó anteriormente todos los indicadores involucran el indicador 1 y 2:

1. Indicador 2: Reconocer diferentes emociones a través del lenguaje no verbal en otro
2. Indicador 1: Reconocer diferentes emociones a través del lenguaje no verbal en uno mismo
3. Indicador 4: Identificar las causas de las emociones (uno mismo y otros)
4. Indicador 5: Elaborar predicciones sobre las emociones (uno mismo y otros)
5. Indicador 3: Identificar intensidad de las emociones (uno mismo y otros)
6. Indicador 6: Identificar mezclas emocionales o múltiples emociones (uno mismo y otros/ sucesos individuales)

El indicador 6 muestra una diferencia significativa en comparación con los demás indicadores, ya que los resultados muestran un promedio más bajo de la media.

Habilidad 2. Ésta habilidad también es considerada como básica, sin embargo se observan porcentajes muy bajos en el desarrollo de 2 o 3 indicadores. Es decir, que 68% de la población aún no desarrolla la habilidad, esto se puede observar en la figura 32.

Basándose en la figura 34 y 36 esta conclusión se afirma ya que el 65% de los preescolares tienen ningún indicador no desarrollado, lo que quiere decir que la mayoría está en proceso de desarrollo. Sin embargo, se debe de tomar en cuenta aquella población que tiene algún índice de que no se ha desarrollado o no se esté

desarrollando el indicador. En este estudio se observa que el 35% de los participantes tienen al menos 1 indicador, de 3, no desarrollado.

El indicador 7 (figura 38) muestra que la población se concentra en desarrollo de los indicadores con un 51% y un 12% con indicadores no desarrollados.

En la figura 40 se percibe que en el indicador 8 la población se concentra en no desarrollado y en desarrollo con un 15 y 52 por cierto respectivamente.

En cuanto al indicador 9 se muestra un equilibrio en estudiantes que tienen desarrollada el indicador y estudiantes que aún se encuentran en desarrollo con una equivalencia en el porcentaje.

Tomando como referencia la figura 44 se puede deducir el orden de desarrollo de los indicadores de esta habilidad:

1. Indicador 9: Adaptar el comportamiento a las reacciones emocionales de otros
2. Indicador 7: Identificar emociones acorde al contexto social (uno mismo).
3. Indicador 8: identificar emociones de otros en función del contexto social.

Habilidad 3. El grado de dificultad en esta habilidad es mayor, por lo que de acuerdo con la teoría si en la habilidad 2 hubo un porcentaje bajo en los indicadores desarrollados es regular que los resultados sean similares.

A pesar de que la habilidad es más compleja, tiene resultados similares a la habilidad anterior. El porcentaje de indicadores no desarrollados y en desarrollo se muestran a la par del porcentaje de desarrollado. El 52% de la población (figura 45) tiene al menos un indicador desarrollado; el 71% de los estudiantes tienen de 1 a 2 indicadores en desarrollo; y el 37% tiene de 1 2 indicadores no desarrollados. Sin embargo los tres indicadores muestran un mayor peso en desarrollo y desarrollado.

El orden de desarrollo de los indicadores se puede concluir de la siguiente manera (figura 56):

1. Indicador 10: Asociar diferentes palabras a un mismo estado emocional
2. Indicador 12: Asociar descriptores de expresiones y sensaciones con una emoción
3. Indicador 11: Realización de scripts emocionales (Asociación de secuencias y sensaciones en el vocabulario emocional)

Los indicadores desarrollados más bajos fueron: asociar descriptores de expresiones y sensaciones con una emoción, y secuencias emocionales.

Habilidad 4: A pesar de ser la más compleja es una de las más desarrolladas, centrando al 52% de la población con la habilidad en desarrollo, debido a que el desarrollar comportamiento prosocial son un componente básico de las normas de convivencia en México.

Esta habilidad resulta ser la más atendida en los preescolares de la educación básica en México. Ello se ve reflejado en los resultados del instrumento aplicado.

El 43% de la población tiene al menos 1 indicador desarrollado y el 23% los dos indicadores desarrollados. La figura 61 nos muestra que el en esta habilidad el 73% de los menores tienen ninguna habilidad no desarrollada.

El orden de desarrollo es acorde a las categorías desarrolladas:

1. Indicador 13: Relacionar Emociones ajenas con el propio sistema emocional y contextual
2. Indicador 14: Generar un comportamiento prosocial

Como resultados generales las habilidades 1 y 4, consciencia de las emociones y capacidad para el involucramiento empático, son las más desarrolladas, mientras que las habilidades 2 y 3, comprensión de las emociones de otros y la habilidad para usar el vocabulario emocional disponible en la propia subcultura, son las menos desarrolladas.

Uno de los factores que puede influir en que la habilidad 4 sea la primera en desarrollarse es que habitualmente en la educación preescolar en México se procura implementar normas de convivencia entre los alumnos con el fin de fomentar una educación para la paz.

Es necesario señalar que a los sujetos que les falte alguna habilidad por desarrollar, ésta se puede encontrar en desarrollo o en su caso, no desarrollada. Sin embargo, de acuerdo con la teoría todos los sujetos ya deberían tener las cuatro habilidades desarrolladas, por lo que es preocupante aquella población que sólo una o ninguna habilidad desarrollada.

De acuerdo a los resultados de la frecuencia de los indicadores como lo muestra la figura 68 se puede deducir el orden de desarrollo que tienen los indicadores, sin embargo ya que todos los indicadores tienen función con respecto a los primeros dos indicadores, éstos tomarán como punto de partida:

1. Indicador 1: Reconocer diferentes emociones a través del lenguaje no verbal en uno mismo
2. Indicador 2: Reconocer diferentes emociones a través del lenguaje no verbal en otro
3. Indicador 4: Identificar las causas emocionales en uno mismo y los demás
4. Indicador 10: Asociar diferentes palabras a un mismo estado emocional
5. Indicador 5: Elaborar predicciones sobre las emociones (uno mismo y otros)

6. Indicador 13: Relacionar emociones ajenas con el propio sistema emocional y contextual
7. Indicador 14: Generar comportamiento prosocial
8. Indicador 3: Identificar intensidad de las emociones (uno mismo y otros)
9. Indicador 12: Asociación de secuencias y sensaciones en el vocabulario emocional
10. Indicador 9: Adaptar el comportamiento a las reacciones emocionales de otros
11. Indicador 11: Asociar descriptores de expresiones y sensaciones con una emoción
12. Indicador 6: Identificar mezclas emocionales o múltiples emociones
13. Indicador 7: Identificar emociones acorde al contexto social (uno mismo)
14. Indicador 8: Identificar emociones de otros en función del contexto social

Como se menciona anteriormente, basándonos en los resultados, se puede identificar que la implementación de normas de convivencia ayuda a los menores a identificar emociones en otras personas y por lo tanto en uno mismo.

Con base a la teoría estas diferencias significativas se pueden entender como una deficiencia transaccional, es decir, que los bajos resultados en el desarrollo de indicadores se deben a falta de estimulación en el área y por adaptación cultural. Es de suma importancia trabajar las habilidades que componen la competencia emocional desde edades tempranas, ya que si los indicadores no son desarrollados esto puede causar un estancamiento en el desarrollo de la competencia o puede generar problemas a largo plazo en el área socioemocional de los individuos.

En este contexto, cabe recalcar que el desarrollo emocional no es trabajo único de la educación formal, sino que afirmando a lo que la autora menciona, es un trabajo social, que involucra todas las áreas.

En la infancia se establecen oportunidades para asimilar la CE. A la vez, éstas permiten el desarrollo de toma de toma de decisiones, solución de problemas, enfrentar situaciones de riesgo, pero para ello se deben de evaluar para poder trabajar con ellas y lograr objetivos importantes en el desarrollo.

El desarrollo de las habilidades que componen la competencia emocional puede variar según la cultura en la que se encuentre inmerso el sujeto, sin embargo la teoría de Saarni (1999) es adecuada para establecer los parámetros de evaluación ya que de acuerdo al modelo educativo para la educación obligatoria se busca que el menor desarrolle las características principales que describe la teoría.

Por ello el instrumento desarrollado es óptimo para identificar el nivel de desarrollo emocional en los niños de edad preescolar, dando lugar a la adaptación de estrategias y contenidos educativos a las necesidades de los estudiantes.

En este estudio se logró identificar la importancia que tiene el desarrollo emocional en la educación. Por lo tanto, la evaluación del mismo a través de la competencia emocional es una buena opción para la construcción de nuevas metodologías y estrategias de enseñanza aprendizaje dentro del aula dando un lugar importante a lo emocional, que siempre va ligado con el fomento de habilidades cognitivas.

A lo anterior se une otro de los restos a los que se debe enfrentar el profesorado a la hora de programar y evaluar por competencias: la ausencia de un modelo pedagógico que de cobertura teórica al enfoque de competencias.

Desde esta propuesta, se intenta dar respuesta a la emergencia de demandas y necesidades en el profesorado vinculadas con la evaluación de la competencia de modo que se pueda abrir procesos orientados a:

- Establecer contextos de intercambio del profesorado para que pueda reflexionar sobre las competencias básicas y sus implicaciones docentes.
- Desde las aportaciones individuales, ser capaces de establecer, más allá del discurso, el desarrollo del currículum basado en competencias básicas.
- Establecer la concreción curricular de las competencias básicas desde la autonomía de los centros.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abraham, R. (2004). Emotional competence as antecedent to performance: a contingency framework. *Genetic, Social and General Pychology Monographs,* 130 (2), 117-143

Álvarez, M., Bisquerra, R., Fita, E., Martínez, F. & Pérez, N. (2000). Evaluación de programas de educación emocional. *Revista de investigación educativa,* 18 (2), 587-599

Beneitone, P., Esquetini, C., Gonzáles, J., Martí Maletá, M., Siufi, M. & Wagenaar, R. (2007). Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina: Informe Final – Proyecto Tuning- América Latina. Recuperado de

Bernal, A. & Sandoval, L. (2013). Parentalidad positiva o ser padres y madres en la educación familiar?. *Estudios sobre educación,* 25, 133-149

Bisquerra, R. & Pérez, N. (2007). Las Competencias Emocionales. *Educación XXI,* 10, 61-82.

Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa* (RIE), 21(1), 7-43

Bisquerra, Rafael (Coord.); Punset, E., Mora, F., Garcia, E., Lopez-Cassa, E., Perez-Gonzalez, J., Lantieri, L., Nambiar, M., Aguilera, P., Segovia, N. & Planells, O. (2012). *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*. Barcelona: Faros

Bordignon, N. (2005). El desarrollo psicosocial de Erick Erickson. El diagrama epigenético del adulto. *Revista lasallista de investigación.* 2(2), 50-63

Bravo, N. (2007). *Competencias Proyecto Tuning-Europa, Tuning.-America Latina.* Recuperado de http://www.cca.org.mx/profesores/cursos/hmfbcp_ut/pdfs/m1/competencias_proyectotuning.pdf

Carballo, S. (2006). Educación de la expresión de la sexualidad y la inteligencia emocional en niñas, niños y adolescentes con derechos. *Revista electrónica actualidades investigativas en educación,* 6 (3), 2-14

Cassullo, G., & García, L. (2015). Estudio de las Competencias Socio Emocionales y su Relación con el Afrontamiento en Futuros Profesores de Nivel Medio. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 18* (1), 213-228.

Delors, J. (comp.)(1997). *La educación encierra un tesoro*. México: UNESCO

Delval, J. (1994). *El desarrollo humano*. Madrid: Siglo XXI.

Denham, S. A., Bassett, H. H. y Wyatt, T. M. (2010). Gender differences in the socialization of preschoolers emotional competence. *New Directions for Child and Adolescent Development,* 128, 29–49. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/44677614

Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S. & Queenan, P. (2003). Preschool Emotional Competence: Pathway to Social Competence?. *Child Development,* 74 (1), 238–256. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/10867170

Dereli, E. (2016). Prediction of emotional understanding and emotion regulation skills of 4-5 age group children with parent-child relations. *Journal of Education and Practice,* 7(21), 42-54. Recuperado de https://eric.ed.gov/?id=EJ1109436

Erickson, E. (2000). *El ciclo vital completado.* España: Paidos

Fernández-Berrocal, P. & Extremera, P. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista iberoamericana de educación,* 2-6

Fernández-Berrocal, P. & Ruíz, D. (2008). La inteligencia emocional en la educación. *Electronic journal of research in educational psychology,* 6 (2), 421-436

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence.* New York: Bantam.

Goleman, D., Boyatzis, R. & Mckee, A. (2002). *El líder resonante crea más.* Barcelona: Plaza & Janés.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.

Márquez-Cervantes, M.C. & Gaeta-González, M.L. (2017). Desarrollo De competencias emocionales en pre-adolescentes: el papel de padres y docentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado, 20*(2), 221-235. Recuperado de *revistas.um.es/reifop/article/viewFile/232941/211301*

Martínez, M. (1999). El enfoque sociocultural en el estudio del desarrollo y la educación. *Revista electrónica de investigación educativa,* 1(1), 16-36

Mayer, J. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), Emotional Development and emotional intelligence: Educational Implications (pp. 3-34). New York: Harper Collins

Meece, J. (2001). *Desarrollo del niño y del adolescente.* México: McGraw-Hill

Papalia, D., Wendkos, S. & Duskin, R. (2010). *Desarrollo Humano.* México: McGraw-Hill

Pérez, N., Navarro, I., González, C., Valero, J., Cantero, P., Martínez, A., Gión, S. & Delgado, B. (2011). *Psicología del Desarrollo Humano: Del nacimiento a la vejez.* España:Editorial Club Universitario.

Pérez-Escoda, N., Filella, G., Alegre, A. y Bisquerra, R. (2012). Desarrollo de la competencia emocional en maestros y alumnos en contextos escolares. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, *10*(3), pp.1183-1208. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/259624258_Desarrollo_de_la_competencia_emocional_de_maestros_y_alumnos_en_contextos_escolares

Roegiers, X. (s/f). *Marco conceptual para la evaluación de competencias.* Recuperado de http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002451/245195s.pdf

Saarni, C. (1999). *The development of Emotional Competence.* The Guilford Press: New York

Saarni, C. (2011). Emotional Development in Childhood. *Encyclopedia on Early Childhood Development.* Recuperado de http://www.child-encyclopedia.com/emotions/according-experts/emotional-development-childhood

Sánchez, J. (2010). La competencia emocional en la escuela: una propuesta de organización dimensional y criterial. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete,* (25), 79-96

Sánchez, M. & Hume, M. (2004). Evaluación e Intervención en Inteligencia emocional y su importancia en el ámbito educativo. *Revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo,* (14), 237-266

Stabback, P. (2016). *Qué hace a un currículum de calidad.* Recuperado de unesdoc.unesco.org/images/0024/002439/243975s.pdf

Secretaria de Educación Pública (2017). Modelo Educativo para la Educación Obligatoria. México: SEP. Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/198738/Modelo_Educativo_para_la_Educacio_n_Obligatoria.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Educación preescolar: plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación.* SEP: México. Recuperado de http://www.aprendizajesclave.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/preescolar/1LpM-Preescolar-DIGITAL.pdf

Serrano, J. & Pons, R. (2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista electrónica de investigación educativa,* 13 (1).

Southam-Gerow, M., & Kendall, P. (2002). Emotion Regulation and Understanding: Implication for Child Psychopathology and Therapy. Clinical Psychology Review, 22, 189-222.

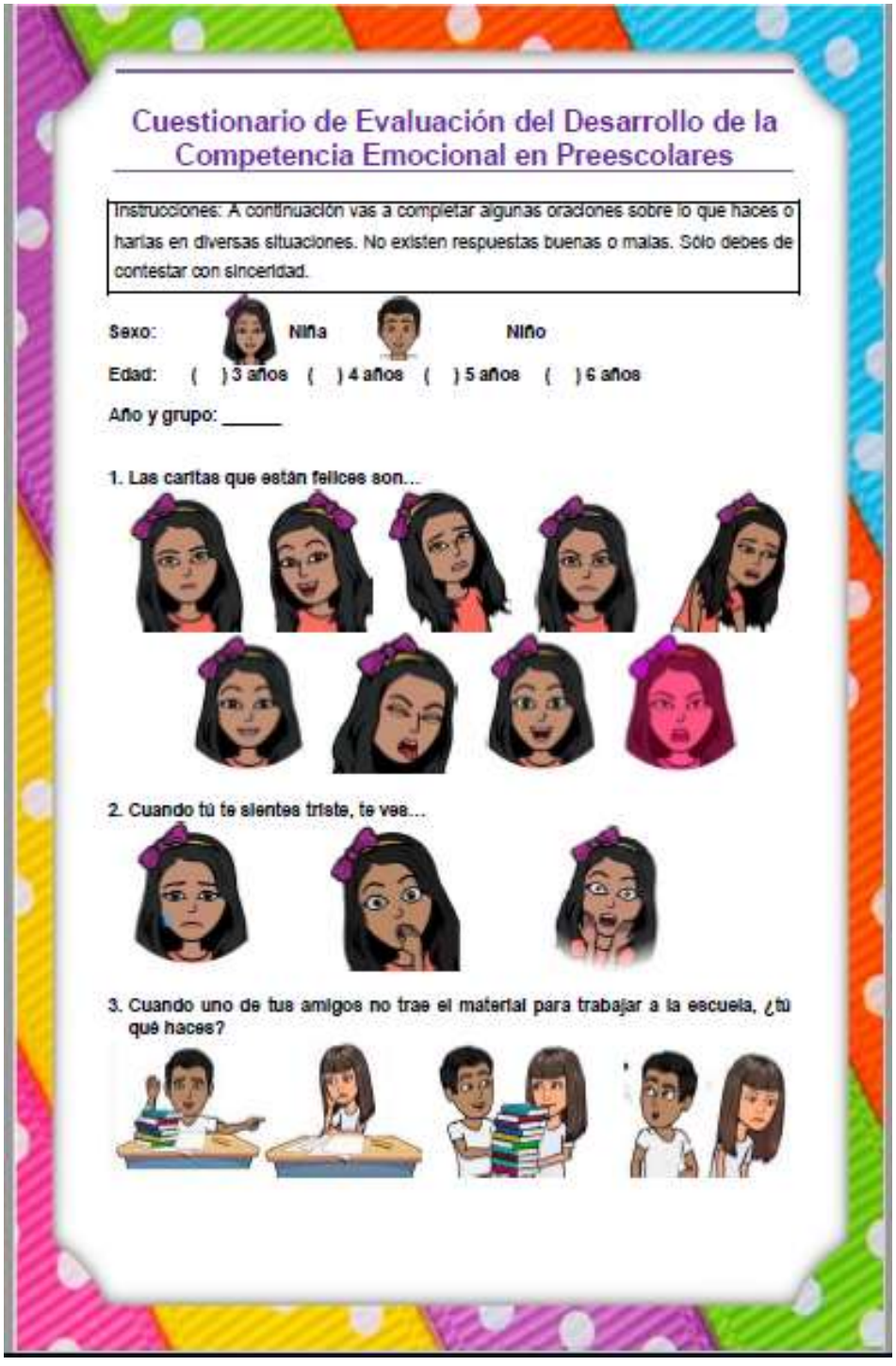
Tünnermann, C. (2011). El constructivismo y el aprendizaje de los estudiantes. *Universidades,* 48, 21-32

Young Na, J., Wilkinson, K., Karny, M., Blackstone, S. & Stifter, C. (2016). *American Journal of Speech-Language Pathology*, 25, 441–452

Anexos

Anexo 1

Cuestionario de Evaluación de la Competencia Emocional en Preescolares: Formato Niña



Cuestionario de Evaluación del Desarrollo de la Competencia Emocional en Preescolares

Instrucciones: A continuación vas a completar algunas oraciones sobre lo que haces o harías en diversas situaciones. No existen respuestas buenas o malas. Sólo debes de contestar con sinceridad.

Sexo: Niña Niño

Edad: ( ) 3 años ( ) 4 años ( ) 5 años ( ) 6 años

Año y grupo: _____

1. Las caritas que están felices son...

2. Cuando tú te sientes triste, te ves...

3. Cuando uno de tus amigos no trae el material para trabajar a la escuela, ¿tú qué haces?

4. Cuando tú te sientes asustado, te ves...

5. Cuando tú mamá se enoja se ve así...

6. El equipo de futbol de David perdió, ¿cómo crees que se sienta?

7. Cuando tus amigos salen a recreo a jugar ellos se sienten...

8. Cuando ves a una persona triste tratas de...

9. Cuando es el día de tu cumpleaños tú te sientes...

10. Cuando tu mamá está triste, ¿tú cómo te sientes?

11. David se perdió cerca de su casa, ¿cómo crees que se sienta?

12. Cuando uno de tus amigos está feliz, ¿tu cómo te sientes?

13. Cuando tu papá está triste se ve así...

14. María y su papá juegan la pelota. Cuando tu papá juega contigo tú te sientes...

15. La mamá de María rompió su juguete favorito por accidente. Cuando su mamá le diga ella se va a sentir...

16. A María, David y Pablo les dieron un regalo por su cumpleaños. ¿cuál es el niño que se ve más feliz?

17. A Juan lo regañó su papá, cuando a ti te regañan tú te sientes...

18. Cuando te compran un juguete tú te sientes así pero si tus papás te compran muchos juguetes te sientes...

19. Las caritas que están enojadas son...

20. Fernanda tiene lágrimas en los ojos, ella se siente...

21. Cuando te llevan al doctor y te van a inyectar, tú te sientes...

22. María vio un ratón y se asustó, ¿cómo se ve María?

23. Cuando tu maestra regaña a todo el salón por un trabajo que no se hizo bien, tú te sientes...

24. Cuando hacen el convivio por el día del niño en tu escuela, tú te sientes...

25. Fernanda se asusta cuando...

26. Cuando te dan un regalo, tú te sientes...

Ahora en esta sección leeremos un cuento

Habia una vez una niña que se llama Maria, ella también va al preescolar. En el rincón de juegos de su escuela está su juguete favorito que es un caballito de peluche. A Maria le gusta mucho jugar con el caballito y cuando juega con él se siente...

Un dia llegó Pablo y le quitó el juguete a Maria entonces ella se sintió...

Cuando Maria le pidió a Pablo que le regresara el caballito y no se lo dio, ella se sintió más...

Cuando la mejor amiga de Maria la vio llorando corrió hacia ella para...

Luego llegó la maestra y les dijo que tenian que compartir el juguete. Ahora que Maria y Pablo están jugando juntos, Maria se siente...

FIN

Habia una vez un niño que se llama Pablo y tiene una amiga que se llama Anita, cuando están juntos juegan y se sienten...

Cuando Pablo se siente triste Anita...

Un dia Anita tuvo un accidente en su bicicleta, y ya no puede jugar con Pablo, entonces Pablo se sintió...

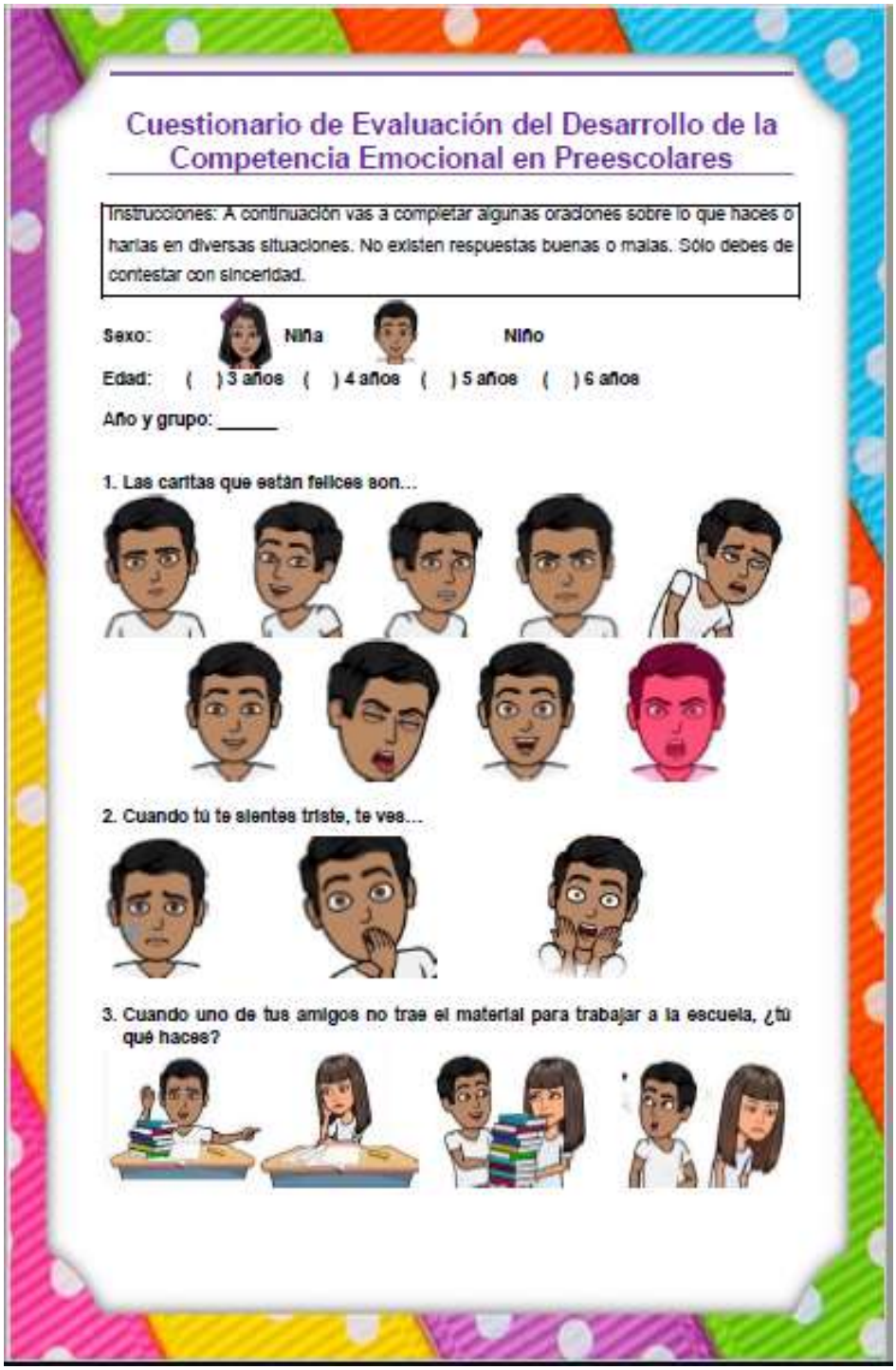
de que no puede jugar con ella porque estaba adolorida. Pero cuando Anita se recuperó Pablo se sintió...

porque sabe que su amiga está mejor.

FIN

Anexo 2

Cuestionario de Evaluación de la Competencia Emocional en Preescolares: Formato Niño



Cuestionario de Evaluación del Desarrollo de la Competencia Emocional en Preescolares

Instrucciones: A continuación vas a completar algunas oraciones sobre lo que haces o harías en diversas situaciones. No existen respuestas buenas o malas. Sólo debes de contestar con sinceridad.

Sexo: Niña Niño

Edad: ( ) 3 años ( ) 4 años ( ) 5 años ( ) 6 años

Año y grupo: _____

1. Las caritas que están felices son...

2. Cuando tú te sientes triste, te ves...

3. Cuando uno de tus amigos no trae el material para trabajar a la escuela, ¿tú qué haces?

4. Cuando tú te sientes asustado, te ves...

5. Cuando tú mamá se enoja se ve así...

6. El equipo de futbol de David perdió, ¿cómo crees que se sienta?

7. Cuando tus amigos salen a recreo a jugar ellos se sienten...

8. Cuando ves a una persona triste tratas de...

9. Cuando es el día de tu cumpleaños tú te sientes...

10. Cuando tu mamá está triste, ¿tú cómo te sientes?

11. David se perdió cerca de su casa, ¿cómo crees que se sienta?

12. Cuando uno de tus amigos está feliz, ¿tu cómo te sientes?

13. Cuando tu papá está triste se ve así...

14. María y su papá juegan la pelota. Cuando tu papá juega contigo tú te sientes...

15. La mamá de María rompió su juguete favorito por accidente. Cuando su mamá le diga ella se va a sentir...

16. A María, David y Pablo les dieron un regalo por su cumpleaños. ¿cuál es el niño que se ve más feliz?

17. A Juan lo regañó su papá, cuando a ti te regañan tú te sientes...

18. Cuando te compran un juguete tú te sientes así pero si tus papás te compran muchos juguetes te sientes...

19. Las caritas que están enojadas son...

20. Fernanda tiene lágrimas en los ojos, ella se siente...

21. Cuando te llevan al doctor y te van a inyectar, tú te sientes...

22. María vio un ratón y se asustó, ¿cómo se ve María?

23. Cuando tu maestra regaña a todo el salón por un trabajo que no se hizo bien, tú te sientes...

24. Cuando hacen el convivio por el día del niño en tu escuela, tú te sientes...

25. Fernanda se asusta cuando...

26. Cuando te dan un regalo, tú te sientes...

Ahora en esta sección leeremos un cuento

Había una vez una niña que se llama María, ella también va al preescolar. En el rincón de juegos de su escuela está su juguete favorito que es un caballito de peluche. A María le gusta mucho jugar con el caballito y cuando juega con él se siente…

Un día llegó Pablo y le quitó el juguete a María entonces ella se sintió…

Cuando María le pidió a Pablo que le regresara el caballito y no se lo dio, ella se sintió más…

Cuando la mejor amiga de María la vio llorando corrió hacia ella para…

Luego llegó la maestra y les dijo que tenían que compartir el juguete. Ahora que María y Pablo están jugando juntos, María se siente…

FIN

Había una vez un niño que se llama Pablo y tiene una amiga que se llama Anita, cuando están juntos juegan y se sienten...

Cuando Pablo se siente triste Anita...

Un día Anita tuvo un accidente en su bicicleta, y ya no puede jugar con Pablo, entonces Pablo se sintió...

de que no puede jugar con ella porque estaba adolorida. Pero cuando Anita se recuperó Pablo se sintió...

porque sabe que su amiga está mejor.

FIN

Anexo 3

Cuestionario de Evaluación del Desarrollo de Competencia Emocional en Preescolares

Ficha de Identificación

Grado Académico: Licenciatura ( ) Especialidad ( ) Maestría ( ) Doctorado ( )

Tiempo Laborando con la población a la que va dirigido el instrumento:

0 a 1 año ( ) 2 a 5 años ( ) 5 a 10 años ( ) Más de 10 años ( )

Introducción

El presente cuestionario tiene como finalidad evaluar el desarrollo de las habilidades de competencia emocional en niños y niñas de educación preescolar, basado en la teoría de Carolyn Saarni. Tal variable lleva a comprender si las competencias emocionales en niños y niñas se están desarrollando adecuadamente con base a su edad.

Las respuestas de los ítems se presentan en forma de imagen, ya que en la edad preescolar la mayoría de niños y niñas aún no saben leer, y se aplicará en primer, segundo y tercer año de preescolar.

Así mismo, las imágenes que se utilizan para las respuestas fueron editadas por sexo, es decir que el cuestionario que se le aplicará a niñas tienen imágenes del sexo femenino y el cuestionario que se aplicará a niños tienen imágenes del sexo masculino para que se sientan identificados al momento de responder ya que las preguntas están redactadas de forma personal.

Instrucciones: A continuación encontrará una serie de oraciones relacionadas con la evaluación del desarrollo de competencia emocional en niños preescolares. Lea atentamente cada una de las oraciones e indique con una "**x**" si el ítem es considerado como pertinente, pertinente con observaciones o no pertinente. Así mismo se adjuntó un recuadro para que pueda anotar las observaciones convenientes para cada uno de los ítems.

1	2	3
No pertinente	Pertinente con modificaciones	Pertinente

					Observaciones
1°	**Cuando yo me siento asustado me veo…**	1	2	3	
2°	**El equipo de futbol de David perdió, entonces él se siente…**	1	2	3	
3°	**La mamá de María rompió su juguete favorito por accidente. Cuando su mamá le dé la noticia ella se va a sentir…**	1	2	3	
4°	**Cuando yo me siento triste me veo…**	1	2	3	
5°	**Cuando mis amigos van a la feria ellos se sienten…**	1	2	3	

6°	**Cuando uno de mis compañeros no lleva el material para trabajar a la escuela yo…**	1	2	3	
7°	**Cuando sea el día de mi cumpleaños yo me voy a sentir**	1	2	3	
8°	**Cuando mi mamá está enojada se ve así…**	1	2	3	
9°	**Cuando veo que mi mamá está preocupada yo me siento…**	1	2	3	
10°	**Cuando veo una persona triste trato de…**	1	2	3	
11°	**David se perdió en una calle cerca de su casa qué emociones crees que sienta**	1	2	3	

12°	**Cuando mi papá está triste se ve así…**	1	2	3	
13°	**Cuando veo que uno de mis amigos está feliz yo me siento…**	1	2	3	
14°	**María fue a un parque de diversiones con sus papás, si a mí me sucediera esto yo me sentiría…**	1	2	3	
15°	**Cuando me llevan al doctor y me van a inyectar yo me siento…**	1	2	3	
16°	**María, David y Pablo recibieron regalos por su cumpleaños. El niño que se ve más feliz es…**	1	2	3	

17°	**Las caritas que están felices son…**	1	2	3	
18°	**Juan sacó una mala calificación en su materia favorita, cuando a mi me sucede esto yo me siento…**	1	2	3	
19°	**Cuando mi maestra regaña a toda la clase por un trabajo que no se hizo bien, yo me siento…**	1	2	3	
20°	**Cuando voy al zoológico y veo mi animal favorito yo me siento así** **pero si mis papás me compraran mi animal favorito me sentiría así…**	1	2	3	

21°	**Las caritas que están enojadas son…** Melancólica Furiosa Asombrada Triste Afligida Molesta Impresionada Sorpresa Enfadada	1	2	3	
22°	**María acaba de ver un ratón y se le pusieron los pelos de punta, yo creo que ella se siente…**	1	2	3	
23°	**Cuando hacen el convivio por el día del niño en mi escuela yo me siento…**	1	2	3	
24°	**Pablo se asusta cuando…**	1	2	3	

25°	**Pablo tiene lágrimas en los ojos, yo creo que él se siente…**	1	2	3	
26°	**Cuando me dan un regalo yo me siento**	1	2	3	
27°	**Había una vez una niña llamada María que va al preescolar. En el rincón de juegos de su escuela está su juguete favorito que es un caballito de peluche. A María le gusta mucho jugar con el caballito y cuando juega con él se siente** **. Un día llegó Pablo y le quitó el juguete a María entonces ella se sintió…** **. Cuando María le pidió a Pablo que le**	1	2	3	

	regresara el caballito y no se lo dio, ella se sintió más **. Cuando la mejor amiga de María la vio llorando corrió hacia ella para** **. Luego llegó la maestra y les dijo que tenían que compartir el juguete. Ahora que María y Pablo están jugando juntos, María se siente…** **.**				
28°	**Había una vez un niño llamado Pablo.** **Pablo tiene una mejor amiga que se llama Anita y Pablo le gusta mucho jugar con ella. Cuando Anita y Pablo están juntos se sienten** **.** **A ellos les gusta pintar juntos, cuando pitan se imaginan historias que sus juguetes viven muchas aventuras.**	1	2	3	

	Siempre que Pablo y Anita están juntos están sonriendo. Y si alguno de los dos está triste ellos **Un día Anita tuvo un accidente en su bicicleta entonces Pablo se sintió** **de que no puede jugar con Anita porque estaba adolorida. Pero cuando Anita se recuperó Pablo se sintió** **porque sabe que su mejor amiga está mejor.**				

GRACIAS