



Facultad de Ciencias de la Educación

Programa de Doctorado en Educación

**Entre la razón y la emoción. Estudio sobre inteligencia
emocional en escuelas públicas de Temuco-Chile**

Tesis Doctoral presentada por:

Ingrid Arely Godoy Rojas

Dirigida por:

Dra. Marita Sánchez-Moreno

Sevilla, abril 2021

Dedicatoria

Dedico esta tesis principalmente a Dios, por ser mi guía espiritual en este largo camino y ayudarme a cumplir esta gran meta en mi vida. Además, de brindarme su protección estuvo para mí en cada momento para escuchar mis peticiones, reconfortar mis angustias y llenarme de ánimo y fortaleza.

A mi esposo Sergio e hija Arely quienes con su amor, paciencia y comprensión me apoyaron y animaron a seguir adelante cuando perdía las fuerzas. Gracias por ser mi motor de impulso.

Agradecimientos

Al escribir estas palabras de agradecimientos, miro hacia atrás y pienso en todos los años que han pasado; momentos de alegría, tristeza y abatimiento para lograr finalizar la tesis.

En primer lugar, a mi directora de tesis Dra. Marita Sánchez, quien ha estado siempre para enseñarme en lo profesional y personal, por su incondicional ayuda, apoyarme, compartir las alegrías y animarme cuando perdía las fuerzas.

Al Departamento de Educación Municipal de Temuco por confiar y permitir realizar la investigación. Agradecer a los Establecimientos Educativos participantes, en especial a los profesores y estudiantes que acogieron y aceptaron participar en esta aventura y que con sus sinceras opiniones y expresiones dieron sentido y permitieron construir esta investigación. Finalmente, agradezco a la Universidad de Sevilla por haber permitido formarme en ella.

- *Porque todas las cosas proceden de él, y existen por él y para él.
¡A él sea la gloria por siempre! Amén.*

Romanos 11:36

Resumen

La presente investigación tiene como objetivo evaluar los niveles de inteligencia emocional (IE) de niños y niñas de 5° año básico y conocer las diferencias de género existentes en escuelas públicas de la ciudad de Temuco–Chile.

La investigación se basa en un enfoque de investigación mixto, que combina una fase extensiva cuantitativa y una intensiva cualitativa. Este enfoque de investigación se fundamenta en el hecho que la temática es subjetiva puesto que las emociones no siempre son reconocidas por los sujetos, lo que puede implicar una autoevaluación inadecuada. Es así como se entrevistó a profesores para complementar la información cuantitativa de la primera fase.

La fase cuantitativa basada en el paradigma positivista, nivel descriptivo, diseño no experimental y transeccional, consistió en la aplicación de la Escala TMMS-24 (Trait Meta Mood Scales) de Mayer y Salovey adaptada al español, a una muestra de 450 estudiantes de 12 escuelas de Temuco para conocer sus niveles de IE y la relación de estos con el género. En la segunda fase intensiva cualitativa participó una muestra de docentes y estudiantes de tres escuelas para estudiar en el contexto educativo las competencias emocionales desde la perspectiva de los informantes. Para ello, se emplearon como técnicas de recolección de información entrevista grupal con estudiantes, entrevista a profesores y análisis bibliográfico.

Los resultados obtenidos indican que la mayoría de los estudiantes presentan niveles adecuados de inteligencia emocional en las tres dimensiones de la escala: atención, claridad y regulación emocional. Respecto de los niveles de inteligencia emocional de hombres y mujeres, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones de atención y regulación emocional; en cambio, en la dimensión de claridad emocional las

mujeres se ubican en un nivel superior al de los hombres. En cuanto a la relación entre inteligencia emocional y género, existe relación estadísticamente significativa entre género y atención y claridad emocional, pero en la dimensión reparación no se observó tal relación.

En síntesis, el presente estudio permitió determinar que la mayoría de los estudiantes tienen una adecuada IE. Como no se hallaron resultados concluyentes sobre la relación entre los niveles de IE y el género, es necesario realizar más investigación.

Palabras claves: inteligencia emocional, percepción emocional, comprensión de sentimientos, regulación emocional.

Índice de contenidos

Dedicatoria	3
Agradecimientos	4
Resumen	6
Capítulo I: Introducción	17
1.1 Origen y justificación del estudio.....	20
1.2 Problema de investigación y Objetivos.....	26
1.2.1 Problema de investigación.....	26
1.2.3 Objetivo general.....	29
1.2.4 Objetivos específicos.....	29
1.2.5 Hipótesis.....	29
Capítulo II: Marco teórico	32
2.1 Historia y epistemología de una compleja relación: Razón vs. emoción.....	34
2.1.1 Emociones, pathos, sentimientos, pasiones. Perspectivas de Platón y Aristóteles ..	34
2.1.2 El retorno de las emociones en la Edad Media. San Agustín y Santo Tomás.....	36
2.1.3 Las emociones en la Época Moderna. Desde Descartes hasta Bain.....	38
2.1.4 La Psicología científica. Inteligencia medida. Binet.....	40
2.2 La Inteligencia emocional: Una síntesis posible.....	44
2.2.1 Origen contemporáneo, definiciones y modelos.....	45
2.2.2 Entre la razón y la emoción.....	48

2.2.3 Inteligencias múltiples, origen de la inteligencia emocional	52
2.3 Modelos de inteligencia emocional	55
2.3.1 Modelo de Mayer y Salovey	55
2.3.2 Bar-On y la medición de la IE	59
2.3.3 Goleman. Neurociencias y emociones	61
2.3.4 Maturana. La Inteligencia emocional desde la perspectiva biológica	66
2.4 Inteligencia emocional y adolescencia	69
2.5 Inteligencia emocional y género	72
2.6 Diferencias entre habilidad y competencia emocional	74
2.7 Instrumentos de evaluación de la inteligencia emocional	84
2.8 Importancia de las capacidades emocionales en educación	86
2.9 Paradigmas psicoeducativos	89
2.10 Programas de educación emocional	91
2.10.1 GROP: La experiencia de Bisquerra en España	91
2.10.2 Proyecto INTEMO: España	92
2.10.3 SEAL: Reino Unido	92
2.10.4 Programa BASE: Chile	94
Capítulo III: Metodología de la investigación	97
3.1 Enfoque de investigación.....	98
3.2 Alcance de la investigación	100
3.3 Diseño de investigación.....	101

3.4 Población y muestra.....	104
3.4.1 Escuelas participantes de la fase cualitativa	108
3.5 Procedimiento de la investigación	112
3.5.1 Fase I extensiva: exploración cuantitativa	112
3.5.2 Fase II intensiva: exploración cualitativa	113
3.6 Técnicas e instrumentos.....	119
3.6.1 Instrumento fase cuantitativa	119
3.6.1 Técnicas e instrumentos empleados en la fase cualitativa	120
3.7 Variables y dimensiones	124
3.8 Validación de los instrumentos.....	128
3.8.1 Validación de la Escala TMMS-24.....	128
3.8.2 Validación de los instrumentos cualitativos	128
3.8.3 Reformulación del instrumento.....	129
3.9 Análisis de los datos	131
Capítulo IV: Presentación y análisis de los resultados	133
4.1 Evaluación de la confiabilidad de la escala TMMS-24 empleada.....	133
4.2 Resultados de la fase I cuantitativa.....	135
4.2.1 Niveles de IE en función de las dimensiones de la escala TMMS-24.....	135
4.2.2 Niveles de IE en las tres dimensiones según el género.....	137
4.2.3 Relación entre las dimensiones de la IE y el género.....	139
4.3 Resultados de la fase II intensiva cualitativa.....	145

4.3.1 Análisis cualitativo de los resultados de entrevistas grupales a los estudiantes	145
4.3.2 Análisis cualitativo entrevista profesores	176
4.3.3 Análisis comparativo de entrevistas grupales a estudiantes y entrevistas a docentes	222
Capítulo V: Discusión y conclusiones	225
5.1 Discusión	225
5.2 Conclusiones.....	238
Referencias	240
Anexos	272
ANEXO 1: Autorización del Departamento Educación de la Municipalidad de Temuco.	273
ANEXO 2: Consentimiento informado de los padres autorizando participación de sus hijos en la investigación.	275
ANEXO 3: Consentimiento informado participación estudiantes	278
ANEXO 4: Entrevistas grupales a estudiantes	281
ANEXO 5: Entrevista a profesoras	301

Índice de tablas

Tabla 1. Matrícula total y por curso de las escuelas incluídas	104
Tabla 2. Estudiantes participantes entrevistas grupales	111
Tabla 3. Código de los profesores participantes de la fase II.....	111
Tabla 4. Nivel de calificación del Instrumento de IE.....	120
Tabla 5. Operacionalización de las variables	125
Tabla 6. Categorías e indicadores de IE para entrevista grupal	126
Tabla 7. Categorías e indicadores de las entrevistas	127
Tabla 8. Matriz de validación de entrevista grupl.....	129
Tabla 9. Reformulación guion de entrevista grupal.....	130
Tabla 10. Fiabilidad Total del TMMS-24	133
Tabla 11. Fiabilidad por dimensión.....	134
Tabla 12. Frecuencias y porcentajes para los grados de las tres dimensiones de IE.....	135
Tabla 13. Descriptivos según dimensión de IE	136
Tabla 14. Descriptivos por escuela según nivel y dimensión de IE.....	137
Tabla 15. Distribución porcentual para los niveles de atención emocional según el género. 138	
Tabla 16. Distribución porcentual para los niveles de claridad emocional según el género.. 138	
Tabla 17. Distribución porcentual para los niveles de regulación emocional según el género	139
Tabla 18. Distribución porcentual para género vs. niveles de atención emocional	140
Tabla 19. Distribución porcentual para género vs. niveles de claridad emocional	140
Tabla 20. Distribución porcentual para género vs. niveles de reparación emocional	141
Tabla 21. Contrastes de la dimensión Atención para el nivel y género según la escuela	142
Tabla 22. Contraste de la dimensión claridad para el nivel y género según la escuela.....	143
Tabla 23. Contraste de la dimensión Regulación para el nivel y género según la escuela	144

Tabla 24. Matriz de análisis de contenido de grupos de discusión de estudiantes.....	148
Tabla 25. Matriz de análisis de contenido de entrevista a las profesoras.....	178

Índice de figuras

Figura 1. Dimensiones de la IE según Mayer y Salovey	57
Figura 2. Dimensiones de la IE según Bar-On.....	60
Figura 3. Dimensiones de la IE según Daniel Goleman	63
Figura 4. Gráfico de matrícula 5° básico escuelas DAEM Temuco.....	106
Figura 5. Clasificación grupo socioeconómica GSE de las escuelas de Temuco	107
Figura 6. Descripción desempeños según clasificación de Establecimientos Educativos	107
Figura 7. Criterios de inclusión y exclusión en el estudio piloto	113
Figura 8. Guion de entrevista grupal.....	114
Figura 9. Organización de entrevista grupal	116
Figura 10. Análisis descriptivo de la aplicación del estudio piloto.....	117
Figura 11. Red General de entrevista grupal a los estudiantes.....	147
Figura 12. Red de atención emocional de entrevista grupal a los estudiantes.	151
Figura 13. Red de claridad emocional de entrevista grupal a los estudiantes.....	158
Figura 14. Red de regulación emocional de entrevista grupal a los estudiantes.....	166
Figura 15. Estrategias de regulación emocional en estudiantes universitarios de la ciudad de Córdoba.	173
Figura 16. Red general de las entrevistas de las profesoras.	177
Figura 17. Red de atención emocional de entrevista a profesoras.	182
Figura 18. Red de claridad emocional de entrevista a profesoras.....	193
Figura 19. Red de regulación emocional de entrevista a profesoras	208
Figura 20. Modelo de competencias emocionales	231

Capítulo I

Introducción

Capítulo I: Introducción

Este estudio sobre inteligencia emocional (IE, en adelante) considera la complejidad de las interacciones entre profesores y alumnos como consecuencia de las características emocionales de cada uno. Por una parte, se ha de tener en cuenta, el repertorio social emocional que el estudiante trae mediado por su familia, así como las características del profesor, además de las diferencias que muestran hombres y mujeres en su comportamiento. Coincidiendo con Traveset (2016), el acto educativo es comparable con una hilera de puentes donde intervienen diferentes sujetos, formando una red interna y externa a la persona. La solidez de los puentes va depender de las características de las personas, la calidad y la fluidez de las interacciones, es decir, el tipo de comunicación verbal, emociones, sentimientos y pensamientos, así como la historia, la cultura y los estilos de interacciones de las familias.

En este sentido, estudiar e identificar las competencias emocionales en los niños y niñas es relevante, puesto que es una herramienta que permite fomentar y modificar las posibilidades de aprender, llevando así beneficios significativos, tanto para el profesor como para sus estudiantes. Goleman (2011) plantea que la IE es importante para el pensamiento eficaz, tanto para tomar decisiones acertadas como para pensar y actuar con claridad. Dado que el abordaje de los problemas educativos es complejo, puede ser conveniente incorporar en el proceso de enseñanza – aprendizaje el aspecto emocional para lograr mayor eficacia y calidad (Pulido y Herrera, 2017).

En esta tesis se plantean tres hipótesis alternativas con sus respectivas hipótesis nulas:

- 1) Los estudiantes de 5to. básico presentan niveles adecuados de IE en función de las dimensiones de la escala TMMS-24 (Trait Meta Mood Scales),
- 2) Las mujeres presentan mejores niveles de IE que los hombres en las tres dimensiones,
- 3) Existe relación entre los niveles de cada dimensión y el género.

El curso seleccionado para realizar el estudio corresponde al primer año del segundo ciclo de estudios de educación básica (5° grado), ya que en este período los educandos se encuentran en una etapa de transición desde la niñez a la preadolescencia en la que gradualmente tienen que ir abandonando el funcionamiento infantil y para lo cual se producen una serie de cambios físicos y emocionales (Lillo, 2004). Traveset (2016) afirma que entre los 6 y los 12 años comienza la vida interior en la que se diferencia el yo del mundo fantástico. Se va construyendo el pensamiento concreto con un mapa propio de la realidad. En esta etapa se comienza a utilizar instrumentos de lectura, cálculo y otros, que el niño va procesando y a la vez elaborando su propia valoración: si el proceso es exitoso, se instala el sentimiento de valía personal, de sentirse capaz; pero si no obtiene resultados exitosos, se instala un sentimiento de inferioridad.

En relación con la variable género, es importante considerar las diferencias que tradicionalmente se le atribuyen a niños y niñas, y cómo esas diferencias influyen en la visión de mundo que cada uno tiene. Sánchez et al. (2008) plantean que al buscar el origen de estas diferencias hay que pensar en las formas de crianza de la infancia. Los mundos emocionales en los que se desarrollan niños y niñas es producto de diversos factores como las habilidades verbales, donde las niñas son más diestras en la articulación de sus sentimientos y palabras, disponen de más recursos verbales que les permiten reemplazar, por ejemplo, las peleas físicas por diálogo y usan términos emocionales para enfrentar y argumentar frente a los conflictos. La forma de organizarse, agruparse, coordinar tiempos, utilizar los espacios, desempeñar roles y vivenciar los conflictos, están marcadas por el género de los protagonistas (Santos Guerra, 2006, p. 8).

La estructura de la tesis se organiza en cinco capítulos que comparten aspectos teóricos y empíricos. A continuación, se presentan los capítulos y temarios de cada uno:

El primer capítulo está conformado por la introducción, origen y justificación, los objetivos generales y específicos, las hipótesis y se describe el problema de investigación.

El segundo capítulo presenta el marco teórico con una revisión exhaustiva del tema central de la tesis, considerando desde la visión de la inteligencia de los filósofos griegos de la antigüedad a los actuales investigadores con los modelos de Mayer y Salovey, Goleman y Baron, On,

El tercer capítulo trata sobre la metodología de la investigación, el cual fue desarrollado a través de un diseño mixto, iniciando con una fase extensiva – cuantitativa cuyo diseño transeccional no experimental con un alcance descriptivo correlacional y posteriormente una fase intensiva, cualitativa de diseño fenomenológico de alcance descriptivo y explicativo. Se presentan los instrumentos y técnicas utilizados, siendo en la fase cuantitativa la Escala de Inteligencia Emocional llamada Trait Meta Mood Scale (TMMS 24), creada originalmente por Mayer y Salovey y adaptado al español por Fernández-Berrocal et al., 2004; Extremera & Fernández-Berrocal, 2005 y en la fase cualitativa las entrevistas a docentes y entrevistas grupales a estudiantes que surgen de la etapa anterior.

En el cuarto capítulo se presenta el análisis de los resultados de las fases cuantitativa y cualitativa, mostrando los niveles de inteligencia emocional en relación al género de los niños y niñas participantes.

El quinto capítulo muestra la discusión y conclusiones de la investigación, desarrolladas en función de los objetivos e hipótesis del estudio, lo que permitió arribar a un desenlace que rechaza en parte las hipótesis presentadas en vinculación con el análisis de entrevistas grupales a estudiantes y entrevistas a profesoras y que orientan a implementar futuros programas de inteligencia emocional incluyendo la capacitación en el área a docentes y directivos de los establecimientos educacionales.

1.1 Origen y justificación del estudio

El interés por estudiar la IE surge a partir de mi experiencia como docente y miembro del personal directivo en Chile durante más de 20 años. En este tiempo, he observado la complejidad de las relaciones en las unidades educativas, donde las interacciones docente-estudiante y estudiante-estudiante se ven mediadas por sus características emocionales, las cuales están influenciadas: de una parte, por el repertorio social emocional que el niño trae desde el hogar y, por otro lado, las características del profesor. González y López (2005) mencionan que la IE permite crear y fortalecer las competencias sociales y las destrezas necesarias para establecer vínculos positivos e interactuar con el mundo, involucrando los sentimientos y las habilidades, siendo un complemento al momento de aprender.

Estudiar e identificar las competencias emocionales en los niños es relevante, puesto que es una herramienta que permite fomentar y modificar las posibilidades de aprender, lo cual genera beneficios significativos tanto para el profesor como para sus estudiantes. Goleman (2011) plantea que la IE es importante para el pensamiento eficaz, tanto en la forma de decisiones acertadas como en el hecho de permitirnos pensar y actuar con claridad.

Por otra parte, Goleman (2012) sostiene que la IE es diferente de la inteligencia intelectual puesto que se ha comprobado “que existen centros cerebrales específicos que gobiernan la IE, lo que diferencia ese conjunto de capacidades humanas de la inteligencia académica o inteligencia intelectual, así como de los rasgos de personalidad” (p. 15). Por lo tanto, el sistema educativo debe garantizar el desarrollo y el fortalecimiento de los aspectos cognitivos e intelectuales, así como los relacionados con la IE, ya que el proceso de enseñanza-aprendizaje se ve fuertemente influido por las emociones. Considerando que los estudiantes aprenden con el apoyo de sus profesores y en compañía de sus padres, el sistema escolar debe preocuparse de estos aspectos del proceso educativo, ya que de esta manera todos los estudiantes se verán beneficiados (Milicic N. , Alcalay, Berger, & Torretti, 2014).

Estos aspectos están considerados en los Objetivos Fundamentales Transversales y en la Ley General de Educación de Chile N° 20.370 del 2009. Precisamente, en el Artículo 2, se plantea el concepto de integralidad y formación en valores indicando que:

La educación es el proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas. Se enmarca en el respeto y valoración de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, de la diversidad multicultural y de la paz, y de nuestra identidad nacional, capacitando a las personas para conducir su vida en forma plena, para convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad, y para trabajar y contribuir al desarrollo del país (LGE, 2009, p. 1).

De acuerdo con lo anterior, el Currículo Nacional chileno considera la formación en valores a través de los objetivos fundamentales transversales de cada programa de estudio. Sin embargo, no existe un lineamiento general que respalde dichos principios y que los considere como aspectos relevantes al momento de diseñar el proceso de enseñanza y aprendizaje en cada uno de los estudiantes.

Moreno (2014) afirma que el sistema escolar chileno considera al conjunto de alumnos de los cursos, más que al individuo en sí; sólo se toman en cuenta los resultados académicos por curso, dejando de lado los procesos formativos de cada uno de ellos. Esta situación se refleja en el gran número de personas por curso (en promedio 40 estudiantes), que le da un sentido impersonal a la educación, sin considerar las experiencias, deseos y frustraciones de los alumnos, aunque actualmente la matrícula por curso ha disminuido en promedio entre 30 a 35 estudiantes por curso. Del planteamiento de Moreno se desprende que el sistema escolar

registra altos índices de violencia escolar, bajo rendimiento académico, actividad sexual prematura caracterizada por la promiscuidad, entre otras características. Por esto, existe la necesidad de investigar sobre la IE, puesto que en las escuelas no solo se aprenden competencias académicas, sino que se aprende desde el punto de vista emocional, a conocerse, valorarse, vincularse consigo mismos y a relacionarse con sus compañeros y con otras figuras de autoridad diferente a sus padres, así como a relacionarse con el mundo externo (Marchant, Milicic, & Álamo, 2013).

Además, los profesores viven la constante frustración de desencanto por los bajos resultados de aprendizaje de sus estudiantes; aunque las notas no sean bajas, los aprendizajes no son significativos y perdurables. Los alumnos, independiente del nivel económico y social, se muestran agresivos, intolerantes y desmotivados por sus aprendizajes; reaccionan y sobrerreaccionan frente a compañeros, profesores y directivos con actitudes hostiles e irrespetuosas generándose una cadena sin fin de reacciones donde los profesores y directivos no quieren sentir que pierden la autoridad aplicando castigos y constantes suspensiones. Por lo tanto, se hace necesario conocer el nivel de IE en las aulas, para que posteriormente estas mismas frustraciones se transformen en nuevas estrategias que permitan que el ambiente y el aprendizaje de cada uno de los sujetos que se encuentran interactuando de manera constante sea amena, creando nuevas expectativas y un nuevo futuro para los niños que se encuentran en una constante transformación social, personal y física.

En este contexto, desde el año 2010, entró en vigencia la Política de Convivencia Escolar en Chile para abordar desde una normativa transversal, en todos los establecimientos educacionales, los problemas de conducta y las interrelaciones conflictivas entre estudiantes y docentes y entre estudiantes, considerando los cambios sociales y culturales, y su respectivo correlato en los establecimientos educacionales en las interrelaciones que allí se generan. Esta Política, actualizada el 2015, entregó un marco orientador aplicable a distintas realidades que

facilita la autorreflexión de las comunidades educativas al examinar sus propias prácticas y el sentido formativo de las mismas.

En el 2019, la Política Nacional de Convivencia Escolar se centró en establecer una convivencia entre los actores de las comunidades educativas, basada en un trato respetuoso en todas las instancias y espacios de la vida escolar y su contexto. La convivencia es considerada un proceso inclusivo que busca resolver de forma pacífica y dialogada los conflictos como una forma de abordar las situaciones de desacuerdo que se producen en las relaciones cotidianas y contribuir con la construcción de contextos de aprendizajes pedagógicos para la convivencia.

Esto implica colaborar en la implementación de instancias y espacios para enseñar conocimientos, actitudes y habilidades específicas que faciliten el logro de los objetivos de aprendizaje (OA) de las asignaturas y los objetivos de aprendizaje transversales (OAT) que se relacionan con la convivencia escolar.

Finalmente, en tiempo de Pandemia como consecuencia de la Covid-19, se identificaron distintas necesidades en las comunidades educativas, haciendo necesario contar con herramientas de aprendizaje socioemocional para hacer frente a la contingencia nacional. (Ministerio de Educación de Chile, 2020).

En el ámbito internacional, diversos países han trabajado de manera constante sobre las emociones y cómo éstas se desarrollan en los diferentes contextos. Se han desarrollado numerosos programas y políticas coherentes con los principios expuestos, por ejemplo, Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS) y Caring School Community (CSC) en los Estados Unidos; Social and Emotional Aspects of Learning (SEAL) en Inglaterra; Kids Matter en Australia; y Bienestar y Aprendizaje Socioemocional (BASE) en Chile (Marchant et al., 2013).

Así mismo, existen distintas organizaciones y estudios que respaldan la importancia de la IE en las personas. Por ejemplo, la UNESCO (1996) en su Informe Delors destaca el papel de las emociones y cómo es necesario educar la dimensión emocional del ser humano junto con la dimensión cognitiva. Además, la Declaración de Bolonia (Ministros de Educación de la Unión Europea, 1999) resalta la importancia de la educación en términos de adquisición, por parte de los estudiantes, de capacidades, habilidades, competencias y valores, donde se quiere adoptar nuevas metodologías orientadas al aprendizaje de competencias, encontrándose entre ellas las socioemocionales (Pertegal, Castejón, & Martínez, 2011).

Por último, Milicic y López de Lérída (2009, citado por Marchant et al., 2013) señalan que la neurociencia considera que las emociones afectan el aprendizaje cognitivo y socioemocional de los estudiantes, se centra en el desarrollo emocional positivo dando cuenta de un nuevo enfoque centrado en las competencias que tengan los educandos más que en las dificultades que tienen para aprender (p. 169).

Coherente con estos planteamientos, esta investigación se realizó con estudiantes de 5° básico de escuelas públicas de Temuco-Chile, ya que este curso representa el inicio de un nuevo ciclo de estudios en el que la enseñanza no se encuentra centralizada en un único docente que imparte todas o la mayoría de las asignaturas, sino que las asignaturas las dictan, por lo general, docentes diferentes. Por ello, la relación que se establece entre estos dos estamentos es diferente al que tienen profesor y estudiantes en el curso anterior, incidiendo en ellos las emociones al momento de crear un adecuado proceso de enseñanza- aprendizaje.

Así mismo, los educandos se encuentran en una nueva etapa de desarrollo que implica el paso de la niñez a la preadolescencia. Esto suele producir un duelo en los educandos, ya que es una etapa en la que gradualmente tienen que ir abandonando el funcionamiento infantil y pasar a un nuevo ciclo en su vida que produce una serie de cambios físicos y emocionales (Lillo, 2004). Por esto, es significativo conocer, investigar e identificar la IE y, cómo se

desarrolla en esta etapa de sus vidas. Bisquerra (2003) menciona que la mayoría de los problemas que se presentan en niños y jóvenes tienen un trasfondo emocional, pues las emociones influyen y modelan nuestras vidas.

Finalmente, otro factor relevante para esta investigación es la población. Como se realizó en escuelas públicas, esto puede incidir en cómo los estudiantes perciben y procesan las emociones. Debido a que se encuentran en un contexto social de riesgo, las emociones predominantes y su papel en el desarrollo educativo y social pueden variar, lo cual puede afectar o favorecer el proceso de enseñanza y aprendizaje.

1.2 Problema de investigación y Objetivos

1.2.1 Problema de investigación

La escuela es un espacio fundamental en el desarrollo de los niños y niñas, donde se potencian y desarrollan habilidades sociales, afectivas, cognitivas y emocionales, un lugar donde educandos y adultos interactúan la mayor parte del día. Existe una serie de factores intrínsecos y extrínsecos a los actores que influyen en el clima escolar, rendimiento académico, interacciones sociales, motivación y estrés.

Uno de estos factores es el de IE. Según Milicic et al. (2014) “las emociones... constituyen un ámbito central de la experiencia del cual las personas no son plenamente conscientes” y que influye grandemente en las reacciones y comportamientos de los sujetos (p. 26).

Otro factor de consideración es el aprendizaje de los estudiantes. En Chile la medición estandarizada de los aprendizajes se realiza a través de los resultados de la Prueba SIMCE (Sistema Medición de la Calidad de la Educación) que

entrega información de los Estándares de Aprendizaje logrados por los estudiantes en los diferentes niveles de enseñanza, y complementan el análisis que realiza cada establecimiento a partir de sus propias evaluaciones, ya que sitúan los logros de alumnos en un contexto nacional.

De este modo, los resultados de las pruebas Simce aportan información clave para que cada comunidad educativa reflexione sobre los aprendizajes alcanzados por sus estudiantes e identifique desafíos y fortalezas que contribuyan a la elaboración o reformulación de estrategias de enseñanza orientadas a mejorar los aprendizajes. (Agencia de Calidad de la Educación, 2015)

Actualmente, el SIMCE es parte del sistema nacional de evaluación de logros de aprendizaje de los estudiantes chilenos y está compuesto por pruebas que abordan gran parte de las áreas del currículo vigente y por cuestionarios que indagan sobre información del entorno del estudiante.

En consideración a los objetivos antes señalados, los cuestionarios aplicados a diferentes actores que conforman la comunidad educativa (estudiantes, docentes y padres y apoderados), recogen información de contexto que abarca aspectos demográficos, sociales y culturales, en relación con los estudiantes y sus familias, el establecimiento educacional y la comunidad a la que pertenecen (Agencia de Calidad de la Educación, 2012).

En la región de la Araucanía, cuya capital es la ciudad de Temuco, los resultados en las dimensiones exploradas en los cuestionarios del SIMCE muestran en los indicadores de Autoestima académica y motivación escolar, clima de convivencia escolar y participación, y formación ciudadana que los estudiantes de 5° año básico presentan un 96% de aprobación. Por otra parte, considerando los niveles de convivencia escolar y participación ciudadana, sólo un 22,3% y 20,8% alcanzan rango alto respectivamente (Agencia de Calidad de la Educación, 2012).

Esto es el resultado de la intervención de múltiples variables, entre las que se cuentan la gestión directiva y la participación y compromiso de los estudiantes. También, como variable influyente en los resultados de aprendizaje, convivencia y participación de los estudiantes, se puede considerar la gestión. Al respecto, Goleman (2012) propone un modelo de IE formado por cuatro elementos: autoconciencia, conciencia social, autogestión y gestión de las relaciones, de los cuales la autoconciencia y la autogestión son esenciales para mejorar el rendimiento individual y que “el impulso concienciado para alcanzar objetivos, la adaptabilidad y la iniciativa se basan en la autogestión emocional” (p. 37). En vista de esto,

resulta importante conocer el nivel de IE de los estudiantes de las escuelas públicas, puesto que como plantea Milicic (2014) “las experiencias deben ser registradas emocionalmente y no disociadas. Registrar los propios malestares permitiría conectarse con las experiencias de malestar y sufrimiento de los otros, mientras que registrar las experiencias de bienestar podría permitir al niño... que identifique los vínculos y las situaciones que favorecen su bienestar” (p. 26). Asimismo, Ugarriza (2005) indica que la escuela puede facilitar oportunidades para el desarrollo de conductas emocionales y sociales apropiadas; muchos jóvenes experimentan conductas de desajuste emocional y académico, lo que tendrá un impacto negativo en la sociedad.

Los valores, emociones y sentimientos son conceptos abstractos que, según Samayoa (2012), se materializan en actitudes y acciones que responden a emociones y cogniciones humanas, inconscientes en un primer momento, razón por la cual es importante entender la forma en que, a través del cerebro, surgen estas emociones y razones que se transforman en nuestros actos humanos.

Conocer el nivel de IE de los niños y niñas de las escuelas públicas y determinar las diferencias de género permitiría mostrar la realidad local y ampliar, en caso de ser necesario, a otros niveles educativos. Al mismo tiempo, a partir de los resultados se podrían diseñar estrategias didácticas para potenciar dichas habilidades emocionales obteniendo beneficios en el área social, afectiva, cognitiva y personal.

Siguiendo los planteamientos anteriores, en esta investigación se intenta responder la siguiente pregunta:

¿Cuáles son los niveles de IE de los estudiantes de 5° año básico de escuelas públicas, considerando diferencias de género en las tres dimensiones del modelo de Mayer y Salovey?

1.2.3 Objetivo general

Esta investigación persigue evaluar la inteligencia emocional, según el modelo de Mayer y Salovey, de niños y niñas de 5° año básico de escuelas públicas de la ciudad de Temuco, Chile.

1.2.4 Objetivos específicos

Del objetivo general, se desprenden los siguientes objetivos específicos:

- Identificar los niveles de inteligencia emocional de estudiantes de 5° año básico de las escuelas públicas de Temuco, Chile.
- Comprobar que los niveles de IE en las tres dimensiones de IE de las niñas de 5° básico de las escuelas públicas de Temuco, Chile, son mejores que los de los niños.
- Relacionar los niveles de IE en cada dimensión y el género de los estudiantes de 5° básico de las escuelas públicas de Temuco, Chile.

1.2.5 Hipótesis

En esta investigación se busca comprobar las siguientes hipótesis:

H₁: Los estudiantes de 5° básico presentan niveles adecuados de IE en función de las dimensiones de la escala TMMS-24.

H₀: Los niños y niñas de 5° básico de las escuelas públicas de Temuco – Chile no presentan niveles adecuados de IE.

H₁: Las mujeres presentan mejores niveles de IE que los hombres en las tres dimensiones.

H₀: Las mujeres no presentan mejores niveles de IE que los hombres en las tres dimensiones de la escala.

H₁: Existe relación estadísticamente significativa entre los niveles de IE de cada dimensión y el género.

H₀: No existe relación estadísticamente significativa entre los niveles de IE de cada dimensión y el género.

Capítulo II

Marco teórico

Capítulo II: Marco teórico

El presente marco referencial busca instalar las coordenadas conceptuales que permitan desarrollar apropiadamente la tesis de las emociones en la escuela. Las herramientas teóricas o conceptuales guardan su sentido al demostrar su utilidad práctica en la comprensión y prevención de problemas, en este caso, psicoeducativas.

Este capítulo se compone de 10 apartados que se estructuran de la siguiente manera:

I Historia y epistemología de una compleja relación: la razón y la emoción

- Emociones, pathos, sentimientos, pasiones. Las ideas griegas. Platón y Aristóteles
- El retorno de las emociones. Edad Media. San Agustín y Santo Tomás
- Las emociones en la Modernidad. Desde Descartes hacia Bain
- La Psicología científica. Inteligencia medida. Binet

II La inteligencia emocional: una síntesis posible

- Origen contemporáneo, definiciones, conceptos. Modelos.
- Entre la razón y la emoción
- Inteligencias múltiples, origen de la IE

III Modelos de inteligencia emocional

- Mayer y Salovey. Creadores del término IE
- Goleman. Neurociencias y emociones
- Bar-On, y la medición de la IE
- Maturana. Desde un punto de vista biológico

IV Inteligencia emocional y adolescencia

V Inteligencia emocional y género

VI Diferencias entre habilidad y competencia emocional

VII Instrumentos de evaluación de la inteligencia emocional

VIII Importancia de las capacidades emocionales en educación

IX Paradigmas psicoeducativos

X Programas de educación emocional

- GROP. La experiencia de Bisquerra. IE y género
- Proyecto INTEMO; España
- S.E.A.L: Reino Unido
- Programa BASE: Chile

2.1 Historia y epistemología de una compleja relación: Razón vs. emoción

2.1.1 Emociones, pathos, sentimientos, pasiones. Perspectivas de Platón y Aristóteles

La literatura que discute sobre el recorrido histórico y epistémico de las emociones es abundante, por lo que esta revisión nos remite a la filosofía clásica griega. Los orígenes del término se encuentran en la filosofía que aporta el punto de vista más ligado a la naturaleza humana. Casado y Colomo (2006) han planteado que, en el origen de la filosofía occidental, Platón habría dividido el Alma en dominios cognitivo, afectivo y apetitivo, es decir, lo que hoy día nosotros consideramos como inteligencia-cognición, emoción e instinto-motivación. Así, Platón plantea un mundo trascendente, el mundo de las ideas. Luego, si estas tres categorías pertenecen a la región del alma, entonces las emociones al igual que las ideas están más allá del cuerpo.

Según Casado y Colomo (2006), Platón plantea la primera teoría de la emoción en el Filebo. Confrontando las sensaciones del dolor y el placer en los diálogos entre Sócrates y Plotarco, “Platón utiliza la metáfora del auriga que representa el componente racional, y los dos caballos que éste debe conducir, simbolizan los componentes afectivos y apetitivos. Un caballo es bueno (componente afectivo), mientras que el otro es malo (aspecto apetitivo)” (p. 2).

En la lectura de la postura de Aristóteles sobre las facultades del alma, lo cual es ampliamente estudiado por diversos especialistas en pensamiento griego (Trueba, 2009), Trueba (2009) plantea que Aristóteles no ofrece con claridad una teoría de las emociones, pero sí hizo pequeñas reflexiones en torno a estas en muchos de sus escritos, donde se observa que el análisis de las pasiones o emociones corresponde, de acuerdo a cada contexto, a un interés más bien filosófico particular, que a un problema específico.

Siguiendo a Trueba (2009), para Aristóteles las emociones son afecciones del alma que se manifiestan a través del cuerpo; no están en un mundo trascendente, sino que son el resultado de la interacción alma-cuerpo.

Aristóteles cuestiona la concepción dialéctica de las emociones a partir del hecho de que: las afecciones del alma parecen darse con el cuerpo: valor, dulzura, miedo, compasión, osadía, así como la alegría, el amor y el odio. El cuerpo, desde luego, resulta afectado (*páschei*) conjuntamente en todos estos casos (Trueba, 2009, p. 2).

Por su parte, Fonseca y Prieto (2010) refieren que, según Aristóteles, en la retórica confluyen los juicios y las emociones relacionadas con dichos juicios, definiendo, explicando, comparando y contrastándolas, e igualmente mencionan que las emociones son las causantes que los hombres sean cambiantes sobre sus juicios (p. 82).

Por otra parte, entre griegos y cristianos, se ubican en el mundo Heleno, los estoicos, una filosofía de corte grecorromana, que atraviesa ambas épocas de la mano de Zenón de Critio, para quien las emociones carecen de importancia (Casado, 2006). Para ellos, existen cuatro afecciones básicas: el anhelo de bienes futuros y la alegría por los bienes presentes, el temor a los males futuros y la aflicción por los males presentes. Sin embargo, un verdadero sabio se encuentra por sobre estas afecciones, mediante voluntad, alegría y precaución, estados propios de equilibrio que les son inherentes.

En definitiva, a excepción de los estoicos, grandes pensadores filósofos como Aristóteles y Platón, desde diferentes perspectivas, reconocen el sentido de las emociones en el ser humano: Platón considera las emociones como parte del componente afectivo, como afecciones mixtas acompañadas de placer y dolor, y Aristóteles que las emociones son una mezcla donde confluyen el alma y el cuerpo, donde pueden expresarse en forma combinada dos o más emociones.

2.1.2 El retorno de las emociones en la Edad Media. San Agustín y Santo Tomás

Durante la Edad Media, las emociones vuelven a gozar de cierta importancia para la filosofía gracias a San Agustín de Hipona, un importante pensador cristiano, cuya obra relacionada con la retórica, teología e historia son comparables con Platón, de Saussure y Jakobson. San Agustín plantea la relación entre el signo y el significado. Para él, las palabras están formadas por sonidos cuyo significado rememoran el recuerdo en la memoria del oyente, todo en el plano racional. Sin embargo, plantea que al hablar el énfasis se encuentra en la comunicación del pensamiento subrayando la dimensión cognitiva del lenguaje, pero al cantar se releva la dimensión afectiva del sonido, indicando que la finalidad del canto es producir placer al oído (Rincón, 1992).

El pensamiento neoplatónico de San Agustín de Hipona, según Casado (2006), considera que “el pensamiento cristiano vuelve a dotar de importancia a las emociones... subraya el carácter activo y responsable de las emociones, cobrando importancia la noción de voluntad” (p. 3). Para este filósofo, la voluntad es deseante (codicia y alegría) y rechazante (miedo y tristeza) frente a las cosas del mundo.

Adicionalmente, San Agustín de Hipona inspiró a Max Scheler, considerado padre de la Axiología o Teoría de los Valores, quien logró conciliar el amor con el conocimiento o percepción emocional de los valores, puesto que al igual que San Agustín planteaba la superación de la dicotomía razón y emoción – sensibilidad propuesta por Platón. Planteó que los valores no son racionales, sino que corresponden a la sensibilidad de la persona, es un sentir que nace del espíritu humano y que permite una comprensión objetiva de los valores; significando para Scheler, al igual que para San Agustín que lo emocional y los valores corresponden a una dimensión espiritual objetiva (Román, 2012).

También en la Edad Media, Santo Tomás de Aquino, filósofo y teólogo, planteó que el ser humano es una unidad estrecha y esencial entre cuerpo y alma (Astorquiza, 2008) y que la razón y la voluntad son las potencias superiores en el hombre

gracias a la razón y a la voluntad, el ser humano puede conocerse a sí mismo, a los demás y al mundo que le rodea, juzgar objetivamente de él y determinarse a sí mismo en su conducta respecto a las demás personas y cosas. La razón y la voluntad son los fundamentos radicales de la libertad humana (Astorquiza, 2008, pág. 118).

Siguiendo a Astorquiza (2008), para Santo Tomás de Aquino, el conocimiento sensitivo corresponde a los sentidos internos y externos y que se diferencian completamente del conocimiento racional, plantea que la razón le permite al hombre conocer la esencia de las cosas. La relación del conocimiento sensitivo y racional es que la razón toma de los sentidos internos las imágenes y representaciones para realizar su propia operación, estableciendo así una interrelación, puesto que el sensitivo y el racional son dos tipos de conocimiento que están íntimamente ligados en un grado de estrecha dependencia.

Aquino establece que: mediante sus sentidos, el sujeto registra cosas, personas, situaciones... ‘convenientes’ o ‘inconvenientes’, se produce en él una respuesta ‘tendencial’, lo que actualmente se llamaría una ‘emoción’ y que Santo Tomás de Aquino, junto con toda la tradición de su época, llamaba ‘pasión’; a saber, miedo, alegría, deseo, tristeza, ira... Las emociones o pasiones son la actividad o respuesta propia de los apetitos sensitivos. Como potencias, los apetitos son dos: el apetito concupiscible y el apetito irascible; y cada uno de ellos responde con sus respectivas pasiones. Santo Tomás de Aquino, en un análisis de férrea lógica, clasifica las pasiones básicas en once: del apetito concupiscible: amor y odio, deleite o alegría, dolor o tristeza, deseo y aversión; y del apetito irascible: esperanza y desesperación, temor y audacia, e ira (Astorquiza, 2008, pág. 119).

Por su parte, Casado y Colomo (2006) indican que Santo Tomás de Aquino define la emoción como afección, modificación súbita, “las emociones pertenecen más a la parte apetitiva del Alma que a la aprehensiva, específicamente al apetito sensible, más que al apetito espiritual, ya que a menudo están unidas a mutaciones corporales” (p. 3). Siguiendo esta idea, los autores plantean que para Santo Tomás de Aquino hay emociones relacionadas con la parte irascible o irritable del ser humano y, otras que se refieren a la facultad concupiscible o lujuriosa de las personas; las emociones ligadas al bien y al mal de la parte irritable de las personas son la alegría, tristeza, amor, odio y otras, por otra parte las emociones correspondientes a la parte lujuriosa relacionadas con el bien por ser difíciles de obtener y al mal por lo complejo de evitar son la audacia, temor, esperanza, desesperación, etc.

2.1.3 Las emociones en la Época Moderna. Desde Descartes hasta Bain

En la época Moderna, el primer ismo filosófico fue el racionalismo postulado por Descartes. Respecto de las emociones, Ruiz (2013) plantea que Descartes coincide con Aristóteles en la unión íntima entre cuerpo y alma que, a diferencia de él, ubica a nivel cerebral, considerando la glándula pineal como la sede fisiológica donde se encuentra la naturaleza del alma humana, en la cual confluyen los sentimientos. Ruiz (2013) menciona que:

Para Descartes el alma está insertada biológicamente en el organismo humano, integrándose en todas las manifestaciones del ser humano. En su filosofía no se encuentra la ruptura alma-cuerpo que desliga al alma de las acciones físicas del individuo, sino que el alma con sus pasiones entraría a formar parte de la vida cotidiana del hombre. En su clasificación establecería una serie de pasiones

fundamentales: la admiración, el amor, el odio, el deseo, la alegría y la tristeza.
(p. 13).

Es Immanuel Kant quien plantea por primera vez la noción o categoría de sentimiento como autónomo y mediador entre razón y voluntad (Casado y Colomo, 2006). El filósofo alemán, una vez finalizada la mayor parte de su obra crítica, conecta con el estoicismo romano en una obra tardía, 1798, titulada “El poder de las facultades afectivas”. El autor mismo señala “las emociones son un predominio de las sensaciones, al punto que lleva a suprimirse el dominio del Alma (...) crece rápidamente hasta hacer imposible la reflexión” (p.7).

Posteriormente, Ruiz (2013) afirma que Hegel (1770-1831) desarrolla la filosofía centrada en el sentido histórico de la filosofía aplicada a una ideología promovida por su época social que englobaría los dos conceptos básicos alumbrados en la tradición filosófica anterior: naturaleza y espíritu. El concepto de *espíritu* tiene para Hegel dos sentidos, por una parte, aspectos morales que caracterizan a un pueblo en sus valores y creencias y por otro, a la individualidad del sujeto. Hegel clasifica este *espíritu* en subjetivo (relación consigo mismo), objetivo (que forma la realidad) y absoluto (unidad entre objetividad y subjetividad).

Según Casado y Colomo (2006), Hegel discrimina entre sentimientos, emociones y pasión, valorando altamente esta última. El sentimiento constituye una categoría universal mientras que las emociones son particularidades accidentales. En cuanto a la emoción, Alexander Bain entiende que el término comprende todo el entendimiento a partir de sentimientos, placer, dolor, pasiones y afectos; estas emociones podrían presentarse de manera generalizada en los estados de nuestro conocimiento, excepto temor y ternura porque no pueden ser generalizados (Ruiz, 2012).

La conexión entre el intelecto y la emoción consiste en la posibilidad que nos dan las operaciones del intelecto para seleccionar los sentimientos que conciernen a nuestros deseos o

acciones. Al respecto, Bain (1859) indica que “El sentimiento de la mera novedad intelectual, nuevas propiedades y nuevos métodos de exploración de las facultades es, en la mente joven, estimulante en un grado elevado” (p. 202).

Posteriormente, en 1879, Bain discute los planteamientos de Darwin, compara las teorías de Darwin acerca del origen de la expresión emocional con sus propias ideas contenidas en su libro “Los sentidos y la inteligencia” publicado en 1885 (Bain, 1879). Bain (1879) señala

Como el dolor y una perturbación funcional son estados en virtud de los cuales se fija la atención más formalmente en nuestros órganos, puede suceder muy bien que el acto de aplicar la atención provoque un estado de molestia en la circulación. Pero no cabe duda de que, cuando nos encontramos en el mejor estado de salud y de vigor de espíritu, nuestra atención se fija en las cosas exteriores (p. 578).

Es interesante la referencia de Bain al estado de perturbación emocional, cuando habla del interior del cuerpo, de los órganos y menciona que el estado sano de las emociones corresponde a factores externos. Así, al interior del cuerpo, corresponde a un estado de malestar y al exterior, estado de salud y vigor.

2.1.4 La Psicología científica. Inteligencia medida. Binet

En pleno siglo XX, ya no es la filosofía sino la propia psicología que aborda estos temas de manera especializada, lo cual obliga a dividir los elementos de la conciencia humana, que en este contexto la inteligencia surge como caballito de batalla, al aparecer no sólo con una particular definición sino además con el surgimiento de la medición científica del intelecto. La mirada analítica desde la psicología obliga a pensar en el concepto tradicional de inteligencia, es decir, desde la tradición psicométrica, así los enfoques

psicométricos de la inteligencia se caracterizan por su énfasis en cuantificar y ordenar las habilidades intelectuales de las personas, las cuales están dotadas de un conjunto de factores o rasgos diferentes en cada uno; estas diferencias individuales en los factores hacen referencia a las diferencias en el rendimiento intelectual (Molero, Saiz, & Esteban, 1998).

Moreno (1995) plantea, desde la genética de la conducta, que en un principio Francis Galton, inspirado en las teorías de Darwin, abordó la influencia de la herencia en la conducta humana.

En sentido estricto, la genética de la conducta inició sus primeros pasos a raíz de algunos artículos aparecidos en los años 60, basados en estudios de gemelos y de adopción, cuyos autores llamaron la atención sobre la importancia que los factores genéticos podían tener en relación con el coeficiente de inteligencia (CI) (Moreno, 1995, p. 1).

Sin embargo, la influencia de lo hereditario en la conducta humana comenzó a ser cuestionada y a pesar de los avances obtenidos en el conocimiento de las bases moleculares y alteraciones metabólicas con el Proyecto del Genoma Humano, no era posible determinar las diferencias individuales de personalidad, capacidades cognitivas y psicopatologías (Moreno M. , 1995, p. 1).

Sir Francis Galton ofreció una explicación estadística de las características mentales hereditarias y estimó las funciones intelectuales o genialidad que podía esperarse de una persona, razón por la cual Galton es considerado el padre de la psicometría creando conceptos estadísticos de regresión a la media y correlación; estos conceptos facilitaron el estudio de la inteligencia. Por otra parte, Karl Pearson creó la fórmula de correlación múltiple, la inteligencia de correlación parcial, la inteligencia de *phi*, lo que contribuyó poderosamente al establecimiento y consolidación de herramientas para el análisis en el estudio de las características de la inteligencia (Sosa, 2008).

Existen diferentes enfoques de la inteligencia. Al respecto, Sosa (2008) indica que ha cambiado el foco de atención de acuerdo con el contexto histórico y a la cultura de la época; sin embargo, el mayor énfasis en el desarrollo del estudio de la inteligencia está dado como una necesidad de clasificación de los rasgos de un individuo inteligente y uno poco inteligente. Actualmente, una de las funciones más importantes de las nuevas teorías de la inteligencia se enfoca en generar una mayor calidad de vida.

En relación con la inteligencia medida, este concepto surge el año 1905 cuando el ministro francés de la Instrucción Pública encargó a Alfred Binet la creación de un test simple que midiera las habilidades de los niños y así detectar las deficiencias mentales para que pudieran recibir instrucción especial. Binet elaboró la primera escala de inteligencia y con esto se da cuenta que las tareas utilizadas por Galton en sus exámenes como el tiempo de respuesta y la agudeza sensorial no estaban relacionadas con el éxito escolar y buscó las bases de la inteligencia en las funciones superiores del hombre. Posteriormente, en el año 1909 la escala fue introducida en los Estados Unidos y en 1916 apareció por primera vez el concepto del Cociente Intelectual (C.I.) en la nueva versión del test de Stanford-Binet, definido como la razón entre la edad mental y la edad cronológica (Molero et al., 1998).

En el año 1920 Thorndike publica un artículo titulado: "La inteligencia y sus usos" en donde da un paso hacia una mejor comprensión de lo que significa inteligencia e introduce el componente social en su definición. En dicho artículo Thorndike señala la existencia de tres tipos de inteligencia: la inteligencia abstracta, la inteligencia mecánica y la inteligencia social. Por inteligencia abstracta entiende Thorndike la habilidad para manejar ideas y símbolos tales como palabras, números, fórmulas químicas y físicas, decisiones legales, leyes, etc. Por inteligencia mecánica la habilidad para entender y manejar objetos y utensilios tales como armas y barcos. Finalmente, Thorndike

define la inteligencia social como la habilidad de entender y manejar a hombres y mujeres; en otras palabras, de actuar sabiamente en las relaciones humanas (Molero et al., 1998, p. 15).

Posteriormente, Mayer y Salovey fueron de los primeros en relacionar el concepto de las emociones con la inteligencia (Mayer et al., 2006; Salovey et al., 1991, 1995, 2006). Definieron la IE como un subconjunto de la inteligencia social, proponiendo la medición de la IE utilizando el coeficiente emocional (CE) puesto que gran parte de los rasgos sociales y de la personalidad no pueden ser medidos, pero sí reconocidos. La distinción del CE con la inteligencia intelectual es que el CE no lleva una carga genética tan marcada, por lo que padres y educadores pueden dar apoyo efectivo a sus estudiantes ya que la naturaleza no incide en las oportunidades de éxito en el niño (Garay, 2014).

2.2 La Inteligencia emocional: Una síntesis posible

Ya en una época anterior al surgimiento del término IE y refiriéndose al método oral en la Universidad, Binet (1909) plantea que:

Es evidente que aquí se ha cometido un error capital: la enseñanza tiene por objeto formar maneras de obrar y de pensar y fortificar estas maneras en hábitos a fin de realizar mejor adaptación del individuo a su medio; la escuela sólo tiene valor como preparación para la vida; toda enseñanza que permanece verbal resulta vana, porque el verbalismo no es más que simbolismo y la vida no es una palabra.

Otro defecto de la enseñanza universitaria es el de dejar pasivo al sujeto, de hacer de él un receptor, algo así como una urna en la cual se vierte la instrucción: es preciso que el escolar resulte activo, que la enseñanza sea un excitante al cual responda el alumno con actos que serán una modificación, un perfeccionamiento de su conducta y que atestiguarán que ha desarrollado como inteligencia y carácter (pp. 4-5).

Aunque Binet (1909) no hace referencia directamente a las emociones, se refiere a la interacción entre lo que denomina “inspiración” e inteligencia. En su observación respecto de los métodos de enseñanza piensa que no sólo la reflexión debe ser la forma privilegiada, sino que hay que valerse de inspirar a los niños. En este sentido inspirar está tomado como “motivación”. Haciendo gala de su postura que va desde el intelecto a la emoción, Binet (1909) sintetiza:

...tratada de esta manera concienzuda, la idea recorre una fase completa de evolución mental; la idea es por de pronto un germen abstracto, una noción vaga, un esquema; se desarrolla lentamente, crece, se amplifica, y sobre todo se detalla, es decir, que la idea se enriquece con elementos concretos, precisos,

sensoriales, vivientes; y tenemos un exacto conocimiento de tal evolución a medida que la idea se desarrolla, puesto que somos nosotros quien, por propia intervención, la hacemos desarrollarse; puesto que la idea hasta evoluciona con frecuencia, según un escenario que hemos elegido (p. 126).

Esto indica que desde hace más de un siglo existía la inquietud por abordar aspectos afectivos y motivacionales en la educación; sin embargo, el sistema educativo ha continuado transmitiendo información y evitando la reflexión en los estudiantes. A continuación, se presentan definiciones y modelos de la IE.

2.2.1 Origen contemporáneo, definiciones y modelos

La IE se compone de dos partes: la emoción y la inteligencia. **Emoción** se refiere a la sensación de reacciones que tiene una persona, en respuesta a una relación real o imaginaria. Por ejemplo, si una persona tiene una buena relación con otra persona, se sentirá feliz; si la persona se ve amenazada, es probable que sienta miedo. **Inteligencia**, por su parte, hace referencia a la capacidad de razonar con o sobre algo. Por ejemplo, se razona con el lenguaje en el caso de la inteligencia verbal o por razones sobre cómo los objetos encajan en el caso de la inteligencia espacial. En el caso de la IE, se razona con emociones y estas ayudan a nuestro pensamiento. Es decir, la IE se refiere a la capacidad de razonar con las emociones y las señales emocionales y de la capacidad de emoción para mejorar el pensamiento (Mayer, Salovey, & Caruso, 2006).

Antonio Damasio, neurocientífico director de uno de los mejores equipos de investigación cerebral, refiere la difundida visión popular acerca del rol que juegan las emociones:

Crecí acostumbrado a pensar que los mecanismos racionales existían en una provincia mental separada, a la que no debían tener acceso las emociones, y

cuando pensaba en el cerebro como parte de la mente, imaginaba sistemas neuronales distintos para emoción y razón (1999, p. 11).

En su libro *El error de Descartes*, Damasio describe el episodio de Phineas Gage que en 1848 se desempeñaba como capataz en Nueva Inglaterra, Estados Unidos, puesto que su historia revela uno de los episodios claves en la comprensión del cerebro como rector de las emociones y el carácter en su interrelación social. Phineas Gage tuvo un accidente en la empresa de Ferrocarriles Rutland y Burlington mientras colocaban rieles para extender el servicio de trenes hasta Vermont; cuando hizo detonar una roca para colocar los rieles una barra de metal atravesó y perforó la mejilla izquierda, le traspasó la base del cráneo atravesando la zona frontal del cerebro destrozándole la parte superior de la cabeza, finalmente la barra cayó a treinta metros de distancia. El hombre continuó consciente dando respuesta a todo tipo de preguntas, incluso cuando el médico John Harlow lo atendió resultaba increíble que todas sus facultades mentales, lenguaje, coherencia y consistencia estuvieran intactas, había sobrevivido a un accidente fatal e incluso permanecía “normal”. Sin embargo, al pasar el tiempo la personalidad de Gage cambió al punto de convertirse en un hombre impredecible, irreverente, grosero, poco o nada deferente hacia el prójimo, obstinado, caprichoso y vacilante “niño en sus manifestaciones y capacidades intelectuales, tenía las pasiones animales de un adulto fuerte” según el médico Harlow. Este relato resultaba muy contradictorio con la descripción de Gage antes del accidente, un hombre de hábitos templados, fuerza de voluntad, mente equilibrada, inteligente y hábil. Su familia no lo reconocía y perdía con mucha frecuencia los empleos que conseguía. Había cambiado su carácter.

Hasta el accidente de Gage, los casos anteriores de lesión cerebral habían revelado que el cerebro es fundamento del lenguaje, la percepción y las funciones motoras. Además, en este se concluía que había zonas del cerebro que controlaban dimensiones personales y sociales,

que al ser lesionadas podían mantener intactas las funciones intelectuales, verbales y motoras. En este caso, la lesión le había cambiado tanto la personalidad que se convirtió en un hombre irrespetuoso y amoral.

Contemporáneos de Gage, los neurólogos Paul Broca en Francia y Carl Wernicke en Alemania, establecían, para sorpresa de la comunidad científica, que existían zonas cerebrales que producían daño en el lenguaje como la afasia, al punto que hoy dichas zonas en el cerebro reciben sus nombres.

Acercas de los enfoques, actualmente una de las áreas de la psicología que se preocupa de la salud mental es la psicología positiva, siendo sus pilares principales el estudio de las emociones positivas, la motivación de autodeterminación, el bienestar psicológico y las organizaciones saludables. Martín Seligman, uno de los precursores de esta rama plantea que se han reportado beneficios, tales como el desarrollo de habilidades socioemocionales y estrategias para alcanzar el bienestar y crecimiento personal y profesional (Seligman, 2000).

Para Seligman (2000), los beneficios y cambios positivos que aporta la psicología positiva son: vivir más en el presente y afrontar las dificultades con mayor optimismo y resiliencia; transformar los problemas en desafíos, lo negativo en positivo, aprendiendo de los errores; saber rodearse de personas positivas, valorando la influencia de las relaciones personales en la vida; gestionar las emociones de forma equilibrada; hacer uso de las fortalezas personales para afrontar los retos y lograr objetivos; ser más eficaces en la resolución de conflictos: empatía, asertividad y creatividad; ser capaces de aplicar una actitud mental positiva a cualquier ámbito de la vida, adaptándose mejor a los cambios.

Por otra parte, la teoría de la autodeterminación también es un enfoque orientado hacia la motivación humana. Esta emplea una metateoría organísmica a través de métodos empíricos tradicionales, que enfatiza la importancia del desarrollo de los recursos personales internos para potenciar la personalidad y la autorregulación de la conducta (Ryan & Deci,

2000, p. 2). En definitiva, esta teoría busca el crecimiento de las personas por medio de la satisfacción de las necesidades psicológicas innatas propias de la automotivación para que se produzcan procesos positivos.

A pesar de lo anterior, las investigaciones han explorado en mayor medida en los aspectos negativos de la personalidad humana, tal como lo muestra el siguiente artículo.

Como ha expuesto recientemente Salanova (2008), si se hace una breve revisión de la literatura científica publicada en los últimos cien años (desde 1907 hasta 2007) se han publicado 77.614 artículos sobre ‘estrés’, 44.667 artículos sobre ‘depresión’, 24.814 sobre ‘ansiedad’, pero sólo 6,434 sobre bienestar. En esta vasta y larga producción, el número de trabajos sobre ‘felicidad’ (1.159) o sobre ‘disfrute’ (304) es casi testimonial (Vásquez, Hervás, Rahona, & Gómez, 2009, p. 15).

2.2.2 Entre la razón y la emoción

Vivas et al. (2007) definen la emoción como un proceso complejo, multidimensional, en el que se integran respuestas de tipo neuro-fisiológico, motor y cognitivo. En los seres humanos, emoción y cognición están estrechamente ligadas. Pensar que se puede ser “más racional” que “emocional” niega el acceso al conocimiento emocional, que permite la adaptación y contribuye a la resolución de problemas y a la toma de decisiones. Las emociones son fundamentales para tomar decisiones adecuadas y permiten un extraordinario valor de supervivencia; lo anterior se ha visto reflejado en que las emociones han terminado integrándose en el sistema nervioso en forma de tendencias innatas y automáticas.

Desde el punto de vista educativo, es pertinente la definición de emoción de Bisquerra (2000).

Las emociones son reacciones a las informaciones (conocimiento) que recibimos en nuestras relaciones con el entorno. La intensidad de la reacción está en función de las evaluaciones subjetivas que realizamos sobre cómo la información recibida va a afectar nuestro bienestar. En estas evaluaciones subjetivas intervienen conocimientos previos, creencias, objetivos personales, percepción de ambiente provocativo, etc. Una emoción depende de lo que es importante para nosotros. Si la emoción es muy intensa puede producir disfunciones intelectuales o trastornos emocionales (fobia, estrés, depresión) (p. 63).

Según Bisquerra (2000), el cerebro está conformado por tres estructuras diferentes: el sistema neocortical, el sistema límbico y el sistema reptil o primitivo, llamado cerebro triuno. Las emociones se localizan en el sistema límbico por lo que también es reconocido como cerebro emocional.

Por otra parte, Goleman (2012) cita una investigación realizada por Reuven Bar-On con el equipo de Antonio Damasio, quienes utilizando el método estrella de la neuropsicología pudieron identificar las zonas del cerebro relacionadas con conductas y funciones mentales concretas. Analizaron a pacientes con daños en determinadas zonas cerebrales y establecieron una correlación entre dichas zonas y las capacidades que habían sido mermadas o definitivamente desaparecidas. Esta investigación demuestra que en el cerebro se encuentran zonas de la IE en áreas del cerebro distintas a las del coeficiente intelectual.

Goleman (2001) explica que la amígdala en los seres humanos es una estructura como un racimo en forma de almendra relativamente grande en comparación con la de los primates. Existen en realidad dos amígdalas que forman parte de un conjunto de estructuras interconectadas. Se encuentran encima del tallo encefálico, cerca de la base del anillo límbico,

ligeramente desplazadas hacia adelante. El hipocampo y la amígdala fueron dos piezas claves del primitivo “cerebro nasal” que, a lo largo del proceso evolutivo, terminó dando origen al córtex y posteriormente al neocórtex. La amígdala está especializada en las cuestiones emocionales y en la actualidad se entiende que es una estructura límbica muy ligada a los procesos de aprendizaje y memoria. (p. 34).

Con base en estos planteamientos, se puede afirmar que tenemos dos mentes, una que piensa y otra que siente. Ambas interactuando constantemente para vivir día a día; la mente pensante es la modalidad de comprensión de la que solemos ser más conscientes, nos permite ponderar y reflexionar.

Las emociones son importantes para el ejercicio de la razón. El cerebro emocional se halla tan implicado en el razonamiento como lo está el cerebro pensante. La emoción guía nuestras decisiones instante tras instante, trabajando mano a mano con la mente racional y capacitando, o incapacitando, al pensamiento mismo. Evans (2002) sostiene, incluso, que un ser que careciera de emociones no sólo sería menos inteligente, sino que también sería menos racional (Vivas, Gallego, & González, 2007, p. 57).

Ortiz (1999), neurocientífico del Center for Neural Science de la Universidad de Nueva York, fue el primero en descubrir el importante papel que desempeña la amígdala en el cerebro. LeDoux encontró que junto a la larga vía neuronal que va al córtex, existe una pequeña estructura neuronal que comunica directamente al tálamo con la amígdala. Esta vía secundaria y más corta permite que la amígdala reciba señales directamente de los sentidos y emita una respuesta antes de que sean registradas por el neocórtex. Esto explica por qué el cerebro pensante no tiene oportunidad de tomar ninguna decisión debido a que la amígdala asume el control. Este descubrimiento sorprendió y dejó obsoleta la antigua noción que la

amígdala depende de las señales provenientes del neocórtex para formular su respuesta emocional.

Las investigaciones de LeDoux indican que, anatómicamente hablando, el sistema emocional puede actuar independientemente del neocórtex, puesto que existen ciertas reacciones y recuerdos emocionales que tienen lugar sin la menor participación cognitiva consciente. La investigación plantea que el hipocampo, que había sido considerado hasta ese momento como la estructura clave del sistema límbico, no estaba directamente relacionado con la emisión de respuestas emocionales sino con la función de registrar y dar sentido a las percepciones, es decir con la memoria emocional. La principal función del hipocampo consiste en proporcionar una aguda memoria del contexto, algo que es vital para el significado emocional de los acontecimientos. La conexión entre el hipocampo y la amígdala es muy rápida, una conexión directa pero no muy precisa, puesto que la mayor parte de la información sensorial va a través del otro camino hacia el neocórtex, donde es analizada en varios circuitos mientras se formula una respuesta. El hipocampo tiene la capacidad de memorizar los hechos puros, pero la amígdala evalúa rápidamente los datos para ver si tienen un significado emocional y puede dar una respuesta mientras el neocórtex todavía está ordenando las cosas (Goleman D. , 2011).

Las emociones pueden ser muy difíciles de controlar porque la amígdala tiene independencia para conectar otras partes del cerebro antes de que lo haga el cerebro pensante, el neocórtex, por lo que existe la hipótesis que en la amígdala convergen diferentes zonas, por lo que tiene un papel principal en la vida emocional, de modo que puede movilizar el cuerpo para responder con una emoción fuerte, especialmente el miedo, antes que el cerebro sepa exactamente lo que está pasando (Goleman D. , 2011).

2.2.3 Inteligencias múltiples, origen de la inteligencia emocional

Las primeras luces concretas sobre la existencia de la IE se encuentran en la teoría revolucionaria respecto de las creencias sobre inteligencia “las inteligencias múltiples” de Howard Gardner, quien plantea que los seres humanos poseemos siete inteligencias que nos permiten relacionarnos en la sociedad (Garay, 2014).

Gardner cuestionó el concepto tradicional de inteligencia argumentando que:

- La inteligencia se consideraba como un factor unitario y general desde una visión uniforme y reductiva.
- La inteligencia puede ser medida con la ayuda de instrumentos estándares.
- La inteligencia se ha estudiado en forma abstracta y descontextualizada independiente de factores situacionales y culturales.
- La inteligencia aborda irrestrictamente a una persona y no en el entorno, en las interacciones con otras personas o la acumulación de conocimientos (Luca, s/a).

Las inteligencias múltiples se clasifican en siete tipos:

1. **La inteligencia lógica-matemática:** Está relacionada con el desarrollo del pensamiento abstracto; la capacidad de diseñar y organizar a través de pautas o secuencias es la capacidad de manejar números, relaciones y patrones lógicos de manera eficaz. Corresponde al modo del hemisferio izquierdo del cerebro. Se manifiesta en científicos, matemáticos, ingenieros.
2. **La inteligencia lingüística-verbal:** Se refiere al uso eficaz de las palabras tanto verbal como escrita, manipulando la estructura o sintaxis del lenguaje, la fonética, la semántica, y sus dimensiones prácticas. Corresponde a la inteligencia de escritores, periodistas, en estudiantes con habilidades para aprender idiomas, escribir historias. Utiliza ambos hemisferios cerebrales.

3. **La inteligencia espacial:** Es la habilidad para formar un modelo mental del mundo en tres dimensiones; la capacidad de apreciar con certeza la imagen visual y espacial para integrar elementos, percibirlos y ordenarlos en el espacio; decodificar y representar información gráfica. Podemos apreciar en marineros, escultores, pintores, arquitectos y decoradores.
4. **La inteligencia musical:** Se refiere a las habilidades musicales y ritmos. Es la capacidad de percibir, discriminar, transformar y expresar el ritmo, timbre y tono de los sonidos musicales. Observable en compositores, músicos. La persona con inteligencia musical tiene la habilidad de expresar emociones y sentimientos a través de la música.
5. **La inteligencia corporal - kinestésica:** Muestra la habilidad de utilizar el cuerpo para realizar actividades o resolver problemas; está relacionada con el movimiento, la coordinación, equilibrio, destreza, fuerza, flexibilidad y velocidad. Observable en atletas, cirujanos, bailarines.
- 6.a) **La inteligencia interpersonal:** Es la capacidad de entender y establecer relaciones con otras personas, la capacidad de mostrar empatía con las demás personas. Presente en vendedores, políticos, profesores y terapeutas. La Inteligencia Interpersonal se va edificando a partir de un sentimiento general para luego ser capaz de entender a los demás, aunque se hayan ocultado.
- 6.b) **La inteligencia intrapersonal:** Es la habilidad de conocerse uno mismo y todos los procesos relacionados, como autoconfianza y automotivación, de tener una autoimagen acertada, y capacidad de autodisciplina, comprensión y amor propio, la capacidad de dirigir su propia vida. Muestra de ello son los psicólogos, filósofos, teólogos. Se refiere a la capacidad de discriminar las emociones y recurrir a ellas como un medio de interpretar y orientar la propia conducta.

7. La inteligencia naturalista: Es la capacidad de distinguir, clasificar y utilizar elementos del medio ambiente, objetos, animales o plantas. Tanto del ambiente urbano o rural. Incluye las habilidades de observación, experimentación, reflexión y cuestionamiento de nuestro entorno. La poseen las personas del campo, ecologistas, botánicos.

2.3 Modelos de inteligencia emocional

2.3.1 Modelo de Mayer y Salovey

En 1990, Salovey y Mayer publicaron un artículo en el que apareció por primera vez el término inteligencia emocional, que definieron como “la capacidad para supervisar los sentimientos y las emociones de uno/a mismo/a y de los demás, de discriminar entre ellos y de usar esta información para la orientación de la acción y el pensamiento propios” (Salovey & Mayer, 1990, p.189). Es decir, el centro de esta definición apunta al hecho posible de dar entendimiento a las emociones, tener conciencia de ellas constituye entonces para estos autores la probabilidad de llevar vidas más felices, si por felicidad se entiende la capacidad de resolver los conflictos que nos aquejan y no nos permiten desarrollarnos como seres humanos.

Complementando sus primeros planteamientos, Mayer y Salovey (2006) proponen un modelo de cuatro ramas de la IE para ilustrar que las habilidades están dispuestas en un orden jerárquico desde las psicológicamente menos complejas a las de mayor complejidad. Definen estas habilidades como la capacidad de percibir las emociones, para el acceso y generar emociones con el fin de ayudar a pensar, de entender las emociones y el conocimiento emocional, y para regular reflexivamente emociones a fin de promover el crecimiento emocional e intelectual:

- a) Percepción: Descubrir y percibir emociones, se trata de la capacidad de reconocer lo que uno y los que nos rodean están sintiendo.
- b) Facilitación: El uso de las emociones para facilitar el pensamiento, corresponde a la capacidad de generar y sentir las emociones, y luego utilizarlas en procesos cognitivos para tomar decisiones
- c) Comprensión: La comprensión de las emociones, es la capacidad de comprender las emociones complejas y los cambios emocionales.

- d) **Regulación:** La gestión de las emociones, corresponde a la capacidad de manejar las emociones en uno mismo y en los demás.

Mayer y Salovey clasificaron y organizaron los enfoques de la IE en dos grandes modelos: Modelo de capacidad o habilidad y modelo mixto. El modelo de habilidades, llamado IE Percibida (IEP) o autoinformada, plantea que la IE está formada por el conjunto de habilidades propias de la persona, diferenciadas de la personalidad, rasgos cognitivos y de las potencialidades sociales. La IE corresponde a la habilidad de unir el pensamiento cognitivo y las emociones, orientando las emociones para facilitar un pensamiento y funcionamiento efectivos (Extremera & Fernández Berrocal, 2015).

- 1) **Modelo de capacidades o habilidades:** Llamado IE Percibida (IEP), plantea que la IE entiende la personalidad como un patrón de actitudes, pensamientos, sentimientos y rasgos cognitivos que identifican a una persona durante toda su vida. Este modelo está argumentado por dos postulados teóricos (Garay, 2014).

A. **El modelo de IE percibida.** Corresponde a las creencias individuales de las personas respecto a la IE, es decir, el metaconocimiento o la capacidad de supervisar los sentimientos y emociones propios y de los otros, de reconocerlos y utilizar la información para orientar la acción y los pensamientos.

Las dimensiones básicas de la IE percibida son (Figura 1):

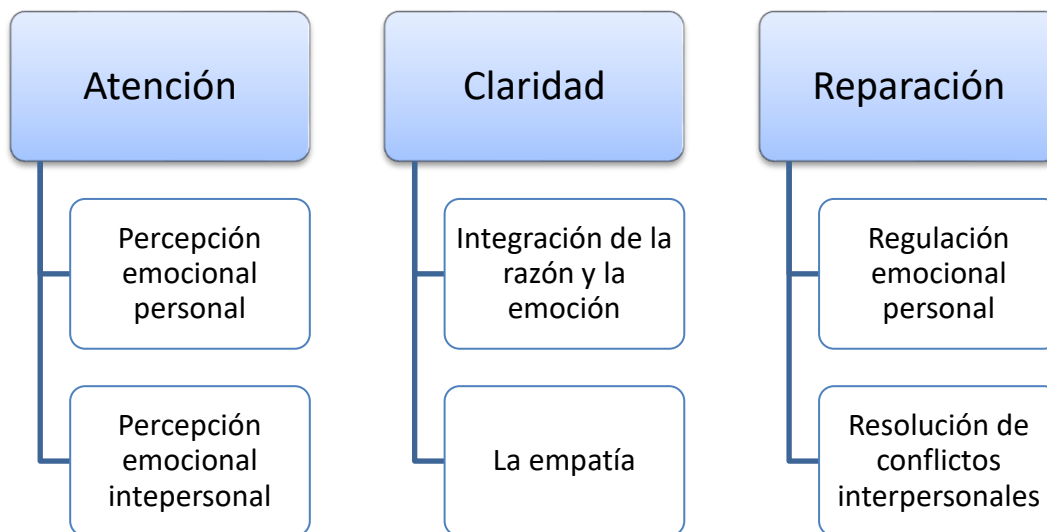
I) La atención emocional: El factor de atención emocional es donde se perciben los sentimientos propios en el mismo momento en el que se dan.

- a) La percepción de los estados emocionales consiste en el registro de los estímulos emocionales en sí mismo.
- b) Maneja dos capacidades: la percepción emocional personal la cual busca que la persona dirija y mantenga la atención sobre uno mismo y la percepción emocional interpersonal que consiste en disponer de una óptima

conciencia de las emociones de los demás, es decir, poder identificar las señales corporales de los otros.

- c) Por tanto, la percepción no es como tomar una foto y verla, sino es el acto físico de percibir actitudes sensoriales, es el conocimiento de las respuestas sensoriales a los estímulos que las excitan. Los elementos requeridos por la percepción y con los cuales obtenemos información del mundo externo son: la recepción sensorial (proveniente de los sentidos), la estructuración simbólica (es la representación de un concepto), y los elementos emocionales (ligados a los procesos emocionales).

Figura 1. Dimensiones de la IE según Mayer y Salovey



II) La Claridad Emocional: Es la habilidad para identificar y comprender los propios estados emocionales reconociendo la causa que los genera. Presenta una competencia personal que es la integración de la emoción y la razón, y una competencia social que es la empatía.

La integración de la emoción con el razonamiento permite contar con un razonamiento más inteligente y, por ende, tomar decisiones más acertadas, mientras que empatizar es posicionarse emocionalmente en el lugar de la otra persona y ser consciente de qué sentimientos tiene, así como el origen de ellos y las implicaciones que pudiera tener en su vida.

Las emociones son conocidas como los estados anímicos que manifiestan una gran actividad orgánica, reflejada en los comportamientos internos y externos. La emoción siempre se mantuvo cercana al cuerpo y a la razón, vigila y evalúa constantemente todo tipo de situaciones que se nos presentan.

III) La Reparación de las emociones: Es la capacidad que tiene la persona de impedir los efectos negativos de esa emoción y utilizar los aspectos positivos que permiten conocer y comprender la emoción con la finalidad de actuar sin perjudicarse. La reparación emocional va dirigida hacia uno mismo y hacia los demás, por ello encontramos:

- Regulación emocional personal, capacidad para no generar respuestas emocionalmente descontroladas, lo que implica reconocer los sentimientos, experimentarlos y manejar esa información de la forma más efectiva.
- Resolución de conflictos interpersonales, habilidad para relacionarse con los demás, aquí encontramos habilidades emocionales específicas como: la capacidad para ofrecerse a otros, saber escuchar y saber responder en el momento oportuno, emplear la crítica constructiva, tener honestidad, llegar a acuerdos, saber defender las ideas propias respetando a los demás.

- B. Modelo de la IE como procesamiento de la información:** Se refiere a la interacción de procesos psicológicos básicos (percepción y facilitación emocional) y procesos psicológicos complejos (comprensión y análisis de la información emocional y regulación de emociones).
- C. Modelo Mixto:** que integra el modelo de Bar-On y el modelo de Daniel Goleman, los cuales se describen a continuación.

2.3.2 Bar-On y la medición de la IE

El primer componente del modelo mixto es el modelo de Bar-On, que según Garay (2014), define la IE como un conjunto de habilidades o conocimientos emocionales que permiten de manera efectiva enfrentar las dificultades o problemas que aparecen en el transcurso de la vida. Este modelo presenta cinco componentes o dimensiones de la IE.

Según Extremera y Fernández Berrocal (2015), es “un conjunto de capacidades no cognitivas, competencias y destrezas que influyen en nuestra habilidad para afrontar exitosamente las presiones y demandas ambientales” (p. 22).

Bar-On (1999, citado en Ugarriza, 2005) señala que

Las personas emocionalmente inteligentes son capaces de reconocer y expresar sus emociones, comprenderse a sí mismos, actualizar sus capacidades potenciales, llevar una vida regularmente saludable y feliz. Son capaces de comprender la manera como las otras personas se sienten, de tener y mantener relaciones interpersonales satisfactorias y responsables, sin llegar a ser dependientes de los demás. Son generalmente optimistas, flexibles, realistas, tienen éxito en resolver sus problemas y afrontar el estrés, sin perder el control (p. 18).

De esta definición se desprende el hecho de que la IE es dinámica, cambia a través del tiempo; por lo tanto, esta capacidad de llevar en síntesis una vida feliz, se puede incrementar. Existen entrenamientos terapéuticos que hacen posible operacionalizar las conductas implicadas en ella y medirlas, para mediante un programa eficaz de tratamiento mejorar los índices de IE, que consisten en inteligencias intelectuales y afectivas (Ugarriza, 2005).

Figura 2. Dimensiones de la IE según Bar-On

Competencias emocionales	Intrapersonal	Autoconsciencia
		Asertividad
		Independencia emocional
		Auto consideración
		Autorrealización
	Interpersonal	Empatía
		Responsabilidad social
		Relación interpersonal
	Manejo de las emociones	Tolerancia a las presiones
		Control de los impulsos
	Estado de animo	Optimismo
		Alegría
	Adaptabilidad ajuste	Examen de la realidad
		La flexibilidad
		Solución de problemas

El modelo de Bar-On (Figura 2), siguiendo a Ugarriza (2005), es multifactorial ya que considera variables cognitivas, medioambientales, afectivas y de personalidad. Por otro lado, se centra en el proceso más que en los resultados. Lo importante es que la persona vaya

incrementando en el tiempo las capacidades de mejorar las relaciones consigo mismo, con el otro y con el entorno. Está enfocado en la potencia, más que en el acto.

En esta dinámica, Bar-On ha desarrollado una forma de evaluación que incluye las siguientes escalas, la cual se sintetiza en la Figura 2 (Ugarriza, 2005):

- ✓ Escala **Intrapersonal**: Mide auto comprensión de sí mismo, asertividad, y habilidad para visualizarse a sí mismo de manera positiva.
- ✓ Escala **Interpersonal**: Incluye destrezas como empatía, responsabilidad social, mantenimiento de relaciones interpersonales satisfactorias, saber escuchar y ser capaces de comprender los sentimientos de los demás.
- ✓ Escala de **Adaptabilidad**: habilidad para resolver problemas y prueba de realidad, ser flexibles, realistas y efectivos en el manejo de los cambios y ser eficaces para enfrentar problemas cotidianos.
- ✓ Escala de **Manejo del estrés**: tolerancia al estrés y control de los impulsos, ser por lo general calmado y trabajar bien bajo presión, ser rara vez impulsivo y responder a las situaciones estresantes sin desmoronarse emocionalmente.
- ✓ Escala de **Estado de ánimo general**: experimentar felicidad y optimismo, tener una apreciación positiva sobre las cosas, y resultar placentera su compañía para los demás.

En la actualidad, este último componente resulta ser más bien un facilitador que una parte de la escala.

2.3.3 Goleman. Neurociencias y emociones

Posteriormente, Daniel Goleman afirma que la IE ha revolucionado el concepto de inteligencia. La IE, según Goleman (2012), está determinada por centros cerebrales específicos que la diferencian del conjunto de capacidades de la inteligencia académica como lenguaje, matemática y de los rasgos de personalidad. Goleman (2011) plantea que tenemos

dos mentes: una es la mente racional y la otra, la mente emocional. Ambas dominan cada uno de los eventos que nos ocurren en la vida. La mente racional es la forma de comprensión desde la consciencia, es reflexiva, capaz de analizar y meditar. En cambio, la mente emocional es impulsiva e incluso ilógica. Ambas representan la dicotomía clásica entre corazón y cabeza.

Estas dos mentes, la emocional y la racional, operan en ajustada armonía en su mayor parte. Por lo general, las personas actúan en equilibrio entre la mente emocional y la mente racional, donde la mente emocional entrega un primer impulso sin fundamentos, sin análisis y la mente racional depura tomando la decisión de aceptar la energía o rechazando dichos impulsos de entrada de las emociones.

Daniel Goleman propuso cinco dimensiones de la IE, también llamadas competencias, que guardan relación directa con la Inteligencia Intrapersonal: autoconciencia, autorregulación y motivación, y con la Interpersonal: empatía y habilidades sociales (Figura 5).

Figura 3. Dimensiones de la IE según Daniel Goleman

Competencias Emocionales	Autoconciencia	Conciencia emocional Correcta
		Autoevaluación
		Autoconfianza
	Autorregulación	Autocontrol
		Confiabilidad
		Conciencia
		Adaptabilidad
		Innovación
	Motivación	Impulso de logro
		Compromiso
		Iniciativa
		Optimismo
	Empatía	Comprensión de los otros
		Desarrollar a los otros
		Servicio de Orientación
Potenciar la diversidad		
Conciencia política		
Habilidades Sociales	Influencia	
	Comunicación	
	Manejo de conflictos	
	Liderazgo	
	Catalizador del cambio	
	Constructor de lazos	
	Colaboración y cooperación	
Capacidades de equipo		

Cada una de las competencias emocionales se define, según Garay (2014), de la siguiente manera:

1. Autoconciencia. Es la capacidad de reconocer un sentimiento en el mismo momento que surge, es ser consciente de los propios estados internos.

2. Autorregulación. Está referida al manejo de los propios estados de ánimo, impulsos y recursos. Una vez que aprendemos a detectar nuestros sentimientos podemos aprender a controlarlos, lo que significa ser capaces de reflexionar sobre los mismos, para lo cual debemos determinar la causa de las emociones, respuestas y reacciones y por último elegir mi manera de actuar.

La Autorregulación comprende las siguientes sub competencias:

- Autocontrol. Es mantener vigiladas las emociones perturbadoras y los impulsos.
- Confiabilidad. Es mantener estándares adecuados de honestidad e integridad.
- Conciencia. Es asumir las responsabilidades del propio desempeño laboral.
- Adaptabilidad. Tener flexibilidad en el manejo de las situaciones de cambio.
- Innovación. Es sentirse cómodo con la nueva información, las nuevas ideas y situaciones

Así, podemos definir como autorregulación de las emociones a la capacidad de la IE para intervenir, modificar nuestras emociones durante la acción misma.

3. **Motivación.** Está referida a las tendencias emocionales que guían o facilitan el cumplimiento de las metas establecidas. La motivación comprende las siguientes sub competencias:

- Impulso de logro. Es el esfuerzo por mejorar o alcanzar un estándar de excelencia académica.
- Compromiso. Matricularse con las metas del grupo, curso o Institución.
- Iniciativa. Es la disponibilidad para reaccionar ante las oportunidades.
- Optimismo. Es la persistencia en la persecución de los objetivos, a pesar de los obstáculos y retrocesos que puedan presentarse.

Motivación emocional

Es una de las habilidades que se desarrolla a través de la IE, es la motivación, que se puede encontrar en la inteligencia inter e intra personal, porque podemos motivarnos y

motivar a los demás en diversas situaciones. La principal fuente de motivación es obtener frente a lo que se desea.

Existen dos tipos de motivación.

- Motivación intrínseca. Esta viene de adentro. La gente se siente motivada porque ama sinceramente la actividad que está desempeñando.
- Motivación extrínseca. Para quienes están motivados extrínsecamente, sus recompensas son factores externos. Estas personas hacen su trabajo para ganar una recompensa o evitar un castigo. Los ejecutivos actuales y los verdaderos líderes saben que la motivación es más vital que las destrezas intelectuales o técnicas.

4. **Habilidades sociales.** Implican ser un experto para inducir respuestas deseadas en los otros. Cuando entendemos al otro, su manera de pensar, sus motivaciones y sus sentimientos podemos elegir el modo más adecuado de relacionarnos, básicamente haciendo uso de la comunicación. Las Habilidades Sociales comprenden las siguientes sub competencias:

- Influencia. Consiste en idear efectivas tácticas de persuasión.
- Comunicación. Es saber escuchar abiertamente al resto y elaborar mensajes convincentes.
- Manejo de conflictos. Es saber negociar y resolver los desacuerdos que se presenten dentro del equipo de trabajo.
- Liderazgo. Es la capacidad de inspirar y guiar a los individuos y al grupo en su conjunto.
- Catalizador del cambio. Iniciador o administrador de las situaciones nuevas.
- Constructor de lazos. Alimentar y reforzar las relaciones interpersonales dentro del grupo.

- Colaboración y cooperación. Trabajar con otros para alcanzar metas compartidas.
- Capacidades de equipo. Ser capaz de crear sinergia para la persecución de metas colectivas.

5. **Empatía.** Es el reconocimiento de las emociones ajenas, es decir, es la toma de consciencia o el conocimiento de los sentimientos, las necesidades y las preocupaciones ajenas.

2.3.4 Maturana. La Inteligencia emocional desde la perspectiva biológica

Hasta ahora, hemos revisado los modelos de IE de Mayer y Salovey, Bar-On y Goleman. A continuación, se revisa el estudio de las emociones desde la biología. En los últimos diez años ha surgido interés por la biología y la anatomía de las emociones, tanto por un interés por la especie humana como para comprender las conductas emocionales individuales, en ese sentido la IE se entiende como la integración de cognición, sentimiento y emoción (Ruiz, 2013).

El biólogo chileno Humberto Maturana, creador de la teoría “la biología del conocer”, plantea que “Lo que connotamos cuando hablamos de emociones son disposiciones corporales dinámicas que definen los distintos dominios de acción en que nos movemos. Cuando uno cambia de emoción, cambia de dominio de acción” (Maturana, 2001, p. 8). Las emociones, como la ira, se encuentran en un dominio en que sólo ciertas acciones son posibles, de tal modo que limita las respuestas posibles del ser viviente. Estas disposiciones corporales dinámicas son comunes al reino animal, no únicamente al humano.

La racionalidad, en este esquema, sería posterior al desarrollo de las emociones. Al decir de Maturana (2001) “Todo sistema racional se constituye en el operar con premisas aceptadas a priori desde cierta emoción” (p. 8).

Se necesita el cerebro para estar en el lenguaje, tenemos un cerebro que es capaz de crecer en el lenguaje, pero el lenguaje no se da en el cerebro. El lenguaje como fenómeno, como la actuación del observador, no tiene lugar en la cabeza, ni consiste en un conjunto de reglas, sino que tiene lugar en el espacio de relaciones y pertenece al ámbito de las coordinaciones de acción como un modo de fluir en ellas, no como algo en citas. Si cambia la estructura, cambia el modo de estar en relación con los demás y, por lo tanto, cambia el "lenguajear". Si cambia el "lenguajear", cambia el espacio del "lenguajeo" en el cual se está y cambian las interacciones en que se participa con el "lenguajeo". Pero el lenguaje se constituye y ocurre en el fluir de las coordinaciones consensuales de acción, no en la cabeza o en el cerebro, o en la estructura del cuerpo ni en la gramática, ni en la sintaxis. Esto es así, para una visión biológica que se distancia de la Biología molecular del siglo XX. La biología de Maturana es una biología (vida) que se da en el lenguaje, donde el cerebro ocupa el lugar de ordenador clave, en el que ni se constituye ni fluye el lenguaje (Maturana, 2001).

Para Maturana (2001), la emoción humana fundamental es el amor, pues es “La emoción que funda lo social como la emoción que constituye el dominio de acciones en las que el otro es aceptado como un legítimo otro en la convivencia, es el amor” (p. 16).

Respecto del papel de las emociones en la educación, Maturana (2001) plantea que debemos vivir nuestro educar, de modo que el niño aprenda a aceptarse y a respetarse a sí mismo porque al ser aceptado y respetado en su ser, aprenderá a aceptar y respetar a los otros. Para hacer esto se debe reconocer que no se es de ninguna manera trascendente, pero que se deviene en un continuo ser cambiante o estable pero no absoluto o necesariamente para siempre. Todo sistema es conservador en lo que le es constitutivo o se desintegra.

Si decimos que un niño es de una cierta manera: bueno, malo, inteligente o tonto, estabilizamos nuestra relación con ese niño de acuerdo a lo que decimos, y el niño, a menos que se acepte y respete a sí mismo, no tendrá escapatoria y

caerá en la trampa de la no aceptación y él no se respetará a sí mismo porque sólo podrá ser algo dependiente de lo que surja como niño bueno, o malo, o inteligente, o tonto, en su relación con nosotros. Y si el niño no puede aceptarse y respetarse a sí mismo, no puede aceptar y respetar al otro. Temerá, envidiará o despreciará al otro, pero no lo aceptará ni respetará; y sin aceptación y respeto por el otro como un legítimo otro en la convivencia, no hay fenómeno social (Maturana, 2001, p. 19).

2.4 Inteligencia emocional y adolescencia

En este apartado se caracteriza la etapa de la adolescencia, abordada desde diferentes teorías. Para describir la adolescencia, se consideran aspectos físicos, psicológicos, sociales y emocionales que permitan comprender este período del ser humano que significa el tránsito desde la niñez a la adultez. La Organización Mundial de la Salud (OMS) define la adolescencia como el periodo de crecimiento y desarrollo humano que se produce después de la niñez y antes de la edad adulta, entre los 10 y los 19 años (OMS, 2018).

Rosabal et al. (2015) indican que el término adolescencia proviene del latín *adolescere* que significa lucir. En esta etapa de la vida se produce una crisis del ciclo vital, caracterizada por contradicciones sobre la dinámica de las relaciones internas, en la que se evidencian importantes cambios físicos, psicológicos y sociales. También, se define como una etapa de elaboración de la identidad definitiva del individuo que distinguirá al adulto (Lillo, 2004). En esta etapa, junto a variados cambios físicos, emocionales, sociales y endocrinos, el adolescente va configurando su individualidad. Por su parte, Fernández (2014) indica que la definición de Erik Erikson (1972) se centra en la búsqueda de identidad del yo, de responder a las preguntas quiénes somos, cómo nos adecuamos a la sociedad y qué queremos hacer en la vida, que ocurre entre los 12 y los 20 años de edad.

Mansilla (2000) plantea que la niñez, como primer período del desarrollo humano, comprende desde los 0 hasta los 18 años. Corresponde a una etapa de acelerados cambios biopsicosociales. Según este autor, una primera subdivisión se enmarca en la edad de los 11 a 12 años, denominado pubertad, tiempo caracterizado por la aparición de los caracteres sexuales secundarios en el aspecto biológico y social. Dependiendo del nivel cultural, ha significado el paso a la vida adulta y ha sido celebrado con ceremonias especiales (p. 108).

Desde la mirada psicológica, diferentes escuelas han intentado explicar teorías referidas a la adolescencia. Chacón (2009) expone algunas de ellas: La teoría biogenética de

la adolescencia de George Stanley Hall distingue cuatro etapas del desarrollo humano que se corresponden con fases históricas primitivas de la evolución del hombre: infancia, niñez, juventud y adolescencia. Esta teoría entendía adolescencia como un constante devenir de tensiones, conflictos y contradicciones, por ejemplo, el deseo de soledad y al mismo tiempo, la necesidad de integración a grandes grupos sociales. Esta etapa correspondía a la llegada de la madurez.

La teoría psicoanalítica del desarrollo adolescente de Sigmund Freud propone un esquema del desarrollo psicosexual de la persona denominando a las etapas como: oral, anal, latencia y genital, todas ellas marcadas por los impulsos sexuales y libidinosos del niño. Esta teoría indica que el adolescente exalta el aspecto genital y el sentimiento del amor como primera oportunidad de búsqueda de una pareja, alejado de su padre y madre, también plantea que se desarrollan mecanismos de defensa para superar situaciones conflictivas a las que los enfrenta su propia sexualidad.

La adolescencia es una época de muchos cambios. Borrás (2014) considera que “La acompañan enormes variaciones físicas y emocionales, en el proceso de transformación del niño o la niña en adulto, que es preciso enfrentar. Se adquieren nuevas capacidades, tienen necesidades objetivas y subjetividades específicas determinadas por su edad” (párr. 5), donde los jóvenes viven en alta vulnerabilidad para las conductas de riesgo que pueden ser físicas, emocionales o sociales, por lo que los programas educativos deben incorporar unidades de aprendizaje que hagan consciente las características y conductas posibles en la adolescencia.

En relación con la familia, la etapa de la adolescencia significa un proceso de adaptación mutua, en el que el joven intenta ir ganando poco a poco espacios de libertad, independencia, autoafirmación y autonomía y, por otra parte, la familia debe adaptarse a la nueva condición que el hijo o hija intenta desarrollar. Los padres deben aprender que el niño

de ayer, hoy busca igualdad, no acepta la autoridad sin cuestionamientos: deben aprender a compartir las vivencias de sus hijos desde una nueva perspectiva (Chacón, 2009, p. 11).

2.5 Inteligencia emocional y género

En términos amplios, el concepto de género se refiere a la diferencia entre hombres y mujeres considerando el sexo. También, hace alusión al carácter sociocultural del género, relacionado con los roles en la sociedad y no solamente a la connotación biológica y corporal del concepto de sexo. Hoy en día, a pesar de los avances políticos, sociales y educativos por la igualdad y equidad, predomina la concepción del género desde la visión de roles sociales y el sexo como la división biológica de hombres y mujeres (García P. , 2005).

Rubin (1989) indica que “En el idioma inglés, la palabra sexo tiene dos significados muy distintos. Significa género e identidad de género, como en “el sexo femenino” o el “sexo masculino”. Pero sexo se refiere también a actividad, deseo, relación y excitación sexuales” (p. 53). Esta mirada de género como identidad sexual, se relaciona con los procesos psicológicos que ocurren en los primeros años de vida cuando se forma la personalidad, así esta perspectiva tiene un encuadre relacional social, es decir, se es mujer u hombre frente a la sociedad y frente a los otros. El género implica las representaciones y autorrepresentaciones subjetivas de las personas de sí mismo frente a él o la otra persona. Son los sentimientos, actitudes y comportamientos de cada uno frente a uno mismo y a los demás (De Barbieri, 2020).

En relación con IE y género, la gran mayoría de los estudios reportan que las mujeres presentan mayores niveles de IE que los varones (Gartzia et al., 2012; Pulido y Herrera, 2017; Sánchez et al., 2008; Valadez et al., 2013). Sin embargo, “a pesar de la evidencia de que las mujeres, por lo general, tienen un mayor índice de IE que los hombres, su autopercepción tiende a ser más baja que la de los hombres” (Sánchez et al, 2008, p. 465). En un análisis por dimensiones, hallaron que las mujeres demuestran mayores habilidades interpersonales y son más avezadas para percibir y comprender las emociones que los varones (Martínez-Marín & Martínez, 2016).

En cuanto a la edad, Merchán (2017) observó al comparar las medias aritméticas en función del género, que en edades de 11 y 12 años, se aprecia un ligero aumento de las puntuaciones a favor del género femenino, pero no en edades previas.

Por otro lado, considerando la relación entre las variables de IE, el rendimiento académico y el género, Garay (2014) encontró que los resultados son mejores para las mujeres que para los hombres, pero en la relación de claridad emocional y rendimiento académico era semejante.

En esta línea, Marchant et al. (2015) capacitaron en competencias emocionales a directivos y docentes de estudiantes de 3° a 7° grado del nivel básico en Santiago de Chile. Sus conclusiones indican que, al abordar sistemáticamente el área socioemocional en el curriculum, los profesores y directivos logran influir positivamente en los estudiantes, corroborando la idea que la capacitación es el “camino estratégico para potenciar y promover el desarrollo socioemocional de los niños y jóvenes” (p. 216).

Investigaciones correlacionales de la IE y el género han encontrado que puede haber diferencias significativas en los niveles de IE de acuerdo con el sexo de las personas (Bisquerra R. , 2003), pero no se encontraron diferencias significativas en el total de la puntuación de IE. De los seis factores de IE analizados en una prueba piloto, en tres los hombres obtuvieron una media superior a las de las mujeres y en tres las mujeres presentaban una media superior a los hombres. En la fase de experimentación, se encontraron diferencias significativas en las medias de dos factores que favorecían a los hombres y uno a las mujeres.

También, se estudió las diferencias en los niveles de IE de acuerdo con la edad de los participantes. Esta hipótesis no pudo ser comprobada, ya que no se encontraron diferencias significativas por edades, posiblemente debido a que el rango de edad de los sujetos de la

muestra no fue suficientemente amplio. Concluye que la educación emocional sería una respuesta a estas problemáticas (Bisquerra, 2003).

2.6 Diferencias entre habilidad y competencia emocional

Hasta este momento, se han expuesto diferentes modelos de clasificación de las habilidades emocionales, siendo el modelo de Mayer y Salovey el que fue utilizado en la presente investigación. A continuación, se presenta la diferencia entre habilidad y competencia emocional, puesto que desde el punto de vista metodológico se emplean ambos conceptos resultando indispensable su diferenciación.

Respecto del modelo de habilidades, es importante mencionar que el concepto de emoción se comprende desde dos miradas opuestas, la tradicional, donde se considera la emoción separada del pensamiento, como una perturbación producida por un evento externo, un impulso con pérdida completa de control y la segunda o contemporánea considera que la emoción contribuye al desarrollo del pensamiento y forma parte fundamental del procesamiento de información del cerebro (Fragoso-Luzuriaga, 2015). En el plano cognitivo, estos autores plantean que la inteligencia es la habilidad

para emplear funciones juntas o separadas como la memoria, el razonamiento, el juicio y la capacidad de abstracción. Perteneciente a la esfera afectiva se encuentran constructos como estados de ánimo, sentimientos y emociones. La esfera motivacional se integra con la capacidad que tiene el individuo para formular y conseguir metas; está compuesta de habilidades como el autocontrol, el entusiasmo, la persistencia y la automotivación. (p. 6)

Bisquerra y Pérez (2007) plantean que existe una cierta confusión entre inteligencia y competencia emocional. La IE es un constructo hipotético del campo de la psicología, que ha sido defendido por diferentes autores, como Salovey y Mayer, Goleman, y Bar-On. Los

autores exponen el recorrido histórico del concepto de IE, donde se pueden observar las sucesivas definiciones y debates en torno a dicho concepto.

La competencia emocional, según Goleman (1999), es una capacidad adquirida basada en la IE que tiene como consecuencia un desempeño sobresaliente. La IE de una persona determina la capacidad potencial para aprender las habilidades prácticas basadas en uno de los siguientes cinco elementos: La conciencia de uno mismo, la motivación, el autocontrol, la empatía, y la capacidad de relación. La competencia emocional de una persona corresponde a su capacidad de trasladar su potencial emocional al mundo social, laboral, escolar, etc. Las competencias no se presentan aisladas, sino en grupos. Para que una persona alcance una actuación sobresaliente, no es suficiente que destaque en uno de esos grupos, sino que debe hacerlo en varios de ellos.

Las competencias emocionales más relevantes para el éxito corresponden a los tres grandes grupos siguientes:

- Iniciativa, motivación de logro y adaptabilidad
- Influencia, capacidad para liderar equipos y conciencia política.
- Empatía, confianza en uno mismo y capacidad de alentar al desarrollo de los demás.

Así, la IE se va consolidando en la medida que se acumulan nuevas experiencias, asocian intuición con IE, Goleman (1999) considera que los jóvenes tienen menos intuiciones que los adultos debido a su menor tiempo de experiencias. “Es como si su estómago les dijera algo y se produjese una reacción química en el cuerpo, espoleada por la mente, que tensase los músculos de la región abdominal, como si su estómago dijera: “Hummm, esto no me parece bien” (p. 35), puesto que el desarrollo evolutivo del cerebro ha fortalecido las conexiones viscerales, siendo los presentimientos una alerta importante que la amígdala conecta entre los centros profundos del cerebro con la neocorteza.

Por otra parte, Saarni (1999, citado en Fragoso-Luzuriaga, 2015, pp. 8-9) propone un modelo de ocho competencias emocionales:

- Conciencia emocional de uno mismo. Incluye la posibilidad de reconocer múltiples experiencias emocionales, diferentes niveles de madurez emocional y ser consciente de procesos emocionales aparentemente inconscientes.
- Habilidad para discernir y entender las emociones de otros. Siempre basada en el contexto y las pistas emocionales en las que haya algún consenso social de su significado.
- Habilidad para usar el lenguaje y expresiones propios de la emoción. Relacionados siempre con las culturas y subculturas propias, incluye la habilidad para asociar la emoción con roles sociales.
- Capacidad de empatía. Que no es más que ser capaz de reconocer y comprender las experiencias emocionales de otros.
- Habilidad para diferenciar la experiencia emocional subjetiva interna de la expresión emocional externa. Esto debe llevarse a cabo en uno mismo y otros, se relaciona con estrategias de autopresentación.
- Habilidad para la resolución adaptativa de situaciones adversas y estresantes. Se lleva a cabo reduciendo su impacto en el momento del suceso conflictivo.
- Conciencia de comunicación emocional en las relaciones. Reconocida como la capacidad para expresar genuinamente la emoción, así como el grado de reciprocidad que se puede generar en otros.
- La capacidad de autoeficacia emocional. Con esta habilidad la persona se siente como se desea sentir, es el balance emocional entre lo personal, social y cultural.

A partir del modelo anterior, Bisquerra y Pérez (2007) y sus colaboradores plantean un modelo de competencias emocionales de cinco elementos:

1. **Conciencia emocional.** Definida como la capacidad para tomar conciencia de las propias emociones incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado. Se integra de tres micro competencias: adquirir conciencia de las propias emociones, dar nombre a las emociones y comprender las emociones de los demás, así como tomar conciencia de la interacción entre emoción-cognición.
2. **Regulación emocional.** Esta competencia se emplea para utilizar las emociones de forma adecuada, lo que supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento, tener buenas estrategias de afrontamiento y capacidad para autogenerar emociones positivas. Se conforma de cinco micro competencias: tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento, expresión emocional apropiada, regulación de sentimientos y emociones, desarrollo de habilidades de afrontamiento y competencia para autogenerar emociones positivas.
3. **Autonomía emocional.** Incluye un conjunto de características relacionadas con la autogestión emocional. Se integra de siete micro competencias, entre las que se encuentran la autoestima, automotivación, actitud positiva en la vida, responsabilidad, autoeficacia emocional, capacidad para analizar críticamente las normas sociales, capacidad para buscar ayuda y recursos, así como la autoeficacia personal y resiliencia.
4. **Competencia social.** Se refiere a la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Significa dominar las habilidades sociales básicas, comunicación afectiva, respeto, actitudes prosociales, asertividad, etcétera. Se compone de nueve

micro competencias: dominar habilidades sociales básicas, respeto a los demás, practicar la comunicación receptiva, practicar la comunicación expresiva, compartir emociones, mantener un comportamiento prosocial, cooperación, asertividad, prevención y solución de conflictos, y capacidad para gestionar situaciones emocionales.

5. **Competencias para la vida y el bienestar.** Representan la capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para la solución de problemas personales, familiares, profesionales y sociales, orientados hacia la mejora del bienestar de vida personal y social. Se integra de seis micro competencias: fijar objetivos adaptativos, toma de decisiones, buscar ayuda y recursos, ciudadanía activa, bienestar emocional y la capacidad de fluir. Es la habilidad para generar experiencias positivas en la vida personal, profesional y social (Pérez- Escoda et al., 2010, pp. 70-74).

Por otro lado, en relación con las emociones propiamente dichas, Milicic et al. (2014) afirman que existe una tendencia a describir las emociones como positivas o negativas, y es importante estar alerta pues esta clasificación puede inducir a pensar que algunas son buenas o malas, sino que se refiere a que las positivas se asocian a experiencias de bienestar y las negativas a malestar. No se puede pensar en emociones buenas o malas puesto que todas las emociones son válidas y funcionales a la experiencia de las personas. También, plantean que las emociones pueden clasificarse en básicas o primarias y secundarias. Las primeras son alegría, miedo, rabia y tristeza, desde estas emociones primarias se desarrollan las emociones secundarias como la sorpresa, preocupación, envidia (p. 28).

Vivas et al. (2007), por su parte, clasifican las emociones en primarias y secundarias, y en positivas y negativas. De las primarias indican que parecen contener una alta carga genética, debido a que expresan respuestas emocionales preorganizadas presentes en todas las

personas y culturas, aunque mediadas por el aprendizaje y experiencia de cada uno. Las emociones secundarias surgen de las emociones primarias, se producen gracias al desarrollo individual y sus respuestas son tan variadas de acuerdo a las diferentes personas que las experimenten. Las emociones negativas corresponden a sentimientos desagradables e incomodidad y que incluso producen la movilización de recursos para la huida o el afrontamiento, por ejemplo: miedo, ira, tristeza y asco.

Al contrario, las emociones positivas significan sentimientos agradables, produciendo en la persona la valoración de la situación como beneficiosa, tienen menor duración y movilizan pocos recursos personales para enfrentarla, por ejemplo, la felicidad. Existe un tercer elemento de la clasificación de positiva y negativa, corresponde a las emociones neutras. Las emociones neutras son aquellas que no producen reacciones agradables ni desagradables, por lo que no pueden considerarse ni positivas ni negativas, pero tienen como finalidad facilitar la posterior aparición de estados emocionales, la más característica de las emociones neutras es la sorpresa (Vivas et al., 2007, p. 25).

Adicionalmente, Vivas et al. (2007, pp. 25-29) definen algunas emociones:

Miedo: Es una emoción primaria negativa que tiene por objetivo alertar a las personas, se activa por la percepción de un peligro presente e inminente. Es una señal emocional inminente que se aproxima un daño físico o psicológico; también implica una inseguridad respecto a la propia capacidad para soportar o manejar una situación de amenaza. El miedo es una de las emociones más intensas y desagradables. Produce inquietud y malestar. Su característica principal es la sensación de tensión nerviosa, de preocupación y recelo por la propia seguridad o por la salud, habitualmente acompañada por la sensación de pérdida de control. Otro de sus efectos subjetivos más típicos es la sensación de cierta tendencia a la acción evitativa.

Ira: Es una emoción primaria negativa que se desencadena ante situaciones que son valoradas como injustas o que atentan contra los valores morales y la libertad personal; situaciones que ejercen un control externo o coacción sobre nuestro comportamiento, personas que nos afectan con abusos verbales o físicos, y situaciones en las cuales consideramos que se producen tratamientos injustos y el bloqueo de metas. La ira produce efectos subjetivos y sentimientos de irritación, enojo, furia y rabia. La ira a su vez produce una sensación de energía o impulsividad, necesidad subjetiva de actuar física o verbalmente de forma intensa e inmediata, para solucionar la situación problemática. Es la emoción potencialmente más peligrosa ya que su propósito funcional es el de destruir las barreras que se perciben. Se asocian a ella los siguientes términos: enfado, enojo, malhumor, indignación, amargura, venganza, desprecio, irritación, exasperación, furia, odio, desagrado, cólera, aversión, resentimiento, celos, hostilidad, menosprecio, violencia, rencor.

Tristeza: Es una emoción que se produce en respuesta a sucesos que son considerados como poco o nada placenteros. Denota pesadumbre o melancolía. Los desencadenantes de la tristeza son la separación física o psicológica, la pérdida o el fracaso; la decepción, especialmente si se han desvanecido esperanzas puestas en algo. Los efectos subjetivos se caracterizan por sentimientos de desánimo, melancolía, desaliento y pérdida de energía. Se asocian a la tristeza los siguientes términos: pesimismo, pesar, decepción, remordimiento, rechazo, bochorno, sufrimiento, añoranza, depresión, aislamiento, melancolía, vergüenza, abandono, desánimo, infelicidad, desaliento, condolencia.

Asco: Se refiere a la repugnancia causada por alguna cosa o una impresión desagradable causada por algo. Es una emoción compleja que implica una respuesta de rechazo a un objeto deteriorado, a un acontecimiento psicológico o a valores

morales repugnantes. Los desencadenantes del asco son los estímulos desagradables, fundamentalmente los químicos, los potencialmente peligrosos o los molestos como, por ejemplo, comida descompuesta, los olores corporales o la contaminación ambiental. El suceso es valorado como muy desagradable.

Felicidad: Es el estado de ánimo que se complace en la posesión o el disfrute de algún bien. La felicidad facilita la empatía, lo que promueve la aparición de conductas altruistas. Asimismo, contribuye al rendimiento cognitivo, la solución de problemas, la creatividad, el aprendizaje y la memorización. Los desencadenantes de la felicidad son los éxitos o los logros, la consecución de los objetivos que se pretenden. Se asocia a la felicidad los siguientes términos: jovialidad, contento, triunfo, dicha, alegría, júbilo, entusiasmo, alborozo, deleite, regocijo, buen humor, gozo, embeleso.

Sorpresa: Es la más breve de las emociones. Los acontecimientos cognitivos también provocan sorpresa. La sorpresa también se da cuando se producen consecuencias o resultados inesperados o interrupciones de la actividad en curso. El significado funcional de la sorpresa es preparar al individuo para afrontar de forma eficaz los acontecimientos repentinos e inesperados y sus consecuencias. La sorpresa suele convertirse rápidamente en otra emoción. Se asocian a la sorpresa los siguientes términos: asombro, pasmo, estupefacción, extrañeza.

Ansiedad: Corresponde a un estado de agitación, inquietud y zozobra, parecida a la producida por el miedo. La ansiedad es desproporcionalmente intensa en relación a la supuesta peligrosidad del estímulo. La ansiedad, como todas las emociones, contribuye a los procesos adaptativos, reacciones defensivas innatas garantes de la supervivencia de las personas. La ansiedad produce efectos subjetivos de tensión, nerviosismo, malestar, preocupación, aprensión e incluso puede llegar a sentimientos

de pavor o pánico. Asimismo, produce dificultades para el mantenimiento de la atención y la concentración.

Hostilidad: Es una emoción secundaria negativa que implica una actitud social de resentimiento que conlleva respuestas verbales o motoras implícitas. Es un sentimiento mantenido en el tiempo, en el que concurren el resentimiento, la indignación y la animosidad. Los desencadenantes de la hostilidad son la violencia física y el sufrir hostilidad indirecta. La hostilidad se desencadena cuando percibimos o atribuimos en otras personas, hacia nosotros o hacia personas queridas de nuestro entorno, actitudes de irritabilidad, de negativismo, de resentimiento, de recelo o de sospecha. Los efectos subjetivos de la hostilidad implican usualmente sensaciones airadas. El componente afectivo incluye varios estados emocionales como el enojo, el resentimiento, el disgusto o el desprecio. Los efectos fisiológicos son básicamente similares a los de la ira, pero más moderados en intensidad y, en cambio, más mantenidos en el tiempo.

Amor/cariño: Es el afecto que sentimos por otra persona, animal, cosa o idea. La reacción de amor puede implicar dos tipos de reacción: el amor apasionado y el de compañero. El amor apasionado, llamado también “amor obsesivo” o “enamoramiento”, es una emoción intensa que se refiere a un estado de intenso anhelo por la unión con el otro. El amor de compañero, llamado “amor verdadero”, “cariño”, “amor conyugal”, es una emoción menos intensa, que combina sentimientos de profundo cariño, compromiso e intimidad. El procesamiento cognitivo del amor se inicia ante una situación que suele poseer una alta novedad, el suceso se valora como relevante para el bienestar general y psicológico. Los efectos subjetivos del amor, especialmente del apasionado, son sentimientos que están mezclados con otras experiencias emocionales intensas como la alegría, celos,

soledad, tristeza, miedo e ira. Se asocia al amor los siguientes términos: atracción, añoranza, afecto, deseo, ternura, pasión, cariño, compasión, capricho, simpatía.

Vergüenza: Emoción negativa desencadenada por una creencia en relación con el propio carácter.

Desprecio y odio: Emociones negativas desencadenadas por creencias sobre el carácter de otros. El desprecio lo induce el pensamiento de que el otro es inferior; el odio, el pensamiento de que es malo.

Culpa: Emoción negativa desencadenada por una creencia sobre la acción de otro.

Dignidad o amor propio: Emoción positiva provocada por una creencia sobre el propio carácter.

Simpatía: Emoción positiva provocada por una creencia sobre el carácter de otro.

Orgullo: Emoción positiva provocada por una creencia sobre la propia acción.

Admiración: Emoción positiva provocada por una creencia sobre la acción realizada por otro.

Envidia: Emoción negativa causada por el merecido bien de alguien.

Indignación: Emoción negativa causada por el bien inmerecido de alguien.

Compasión: Emoción negativa causada por la desgracia no merecida de alguien.

2.7 Instrumentos de evaluación de la inteligencia emocional

Mayer et al. (2006), Salovey et al. (1991, 1995) y Extremera y Fernández (2005) afirman que en el contexto escolar los estudiantes se ven enfrentados diariamente a situaciones en las que tienen que recurrir al uso de las habilidades emocionales para adaptarse de forma adecuada a la escuela, por lo cual crearon dos instrumentos para medir estas emociones: el TMMS-48 y el MSCEIT (Mayer, Salovey, Caruso, Emotional Intelligence Test).

El TMMS-48 es una escala que evalúa el metaconocimiento de los estados emocionales mediante 48 ítems. Esta fue adaptada al español bajo la denominación de TMMS-24, que evalúa las habilidades a través de las cuales podemos ser conscientes de nuestras emociones, así como de nuestra capacidad para regular el índice de IEP (Fernández-Berrocal y Ramos, 2005, citado en Abad et al., 2014). El cuestionario TMMS-24 valora tres dimensiones claves de la IE: atención, claridad y reparación emocional, y asigna ocho ítems a cada una. Se evalúa a través de afirmaciones basadas en una escala de cinco puntos (1. Nada de acuerdo, 2. Algo de acuerdo, 3. Bastante de acuerdo, 4. Muy de acuerdo, y 5. Totalmente de acuerdo) (Extremera y Fernández, 2005).

Asimismo, distintas investigaciones han empleado este instrumento en diferentes contextos. Se han obtenido resultados favorables para reconocer e identificar la IE. Entre estas se encuentra *“IE autoinformada y ajuste perceptivo en la familia. Su relación con el clima familiar y la salud mental”* (Sánchez Núñez, 2008). Para este autor, este instrumento es la herramienta más utilizada en población hispanohablante y se ha convertido en un referente, siendo validada y adaptada también al portugués con adecuadas propiedades psicométricas (Lima de Figueiredo Queirós et al., 2005, citado por Sánchez, 2008).

En cuanto al instrumento MSCEIT (Mayer, Salovey, Caruso Emotional Intelligence Test), este está compuesto por 141 ítems, que miden los cuatro factores del modelo: percibir

emociones de manera eficaz, usar emociones para facilitar el pensamiento, comprender las emociones y manejar las emociones (Mayer y Salovey, 1997 citado por Extremera y Fernández, 2005). Este permite evaluar la capacidad de percibir las emociones mediante tareas de percepción de emociones en rostros faciales y fotografías; el factor de asimilación emocional medido a través de la tarea de sensación y facilitación; la capacidad de comprensión de emociones y la capacidad para manejar emociones (Extremera y Fernández, 2005). Estos autores señalan que

A través de estas herramientas obtenemos un índice de las creencias y expectativas de las personas sobre si pueden percibir, discriminar y regular sus emociones y la de los demás. Este índice de IE percibida ofrece una estimación subjetiva de las propias habilidades. Tal denominación permite diferenciar este indicador del obtenido mediante otra forma de evaluación realizada con otros instrumentos denominados medidas de habilidad de IE. (Extremera y Fernández, 2005, p. 4)

También, ha sido utilizada en el ámbito profesional, como en *Internacional Society for Research in Emotion*, estudio que incluyó 2112 adultos pertenecientes a 36 estudios de diferentes países, tales como Estados Unidos, Sur África, India, Filipinas, Reino Unido y Canadá (Extremera y Fernández, 2004). Además, el MSCEIT se ha revelado como la prueba más adecuada para medir las habilidades cognitivas de la IE (Pena & Repetto, 2008).

2.8 Importancia de las capacidades emocionales en educación

Hasta hace poco tiempo, la palabra “emociones” en educación era prácticamente ignorada, puesto que se entendía que el objeto de la educación era el aprendizaje, fundamentalmente, en el área cognitiva. Por esta razón, investigadores, educadores, psicólogos y sociólogos han dedicado grandes esfuerzos en analizar y reformular los métodos de enseñanza, mejorar la infraestructura e incluso sobre los ritmos y estilos de aprendizaje de los niños. Ya en 1909, Binet se preocupó de las aptitudes de los niños planteando que

En el centenar de libros de educación que se publica anualmente, con frecuencia no se encuentra una sola página en que el autor se haya preocupado de las diferentes aptitudes de los niños. Para estos pedagogos poco perspicaces el niño es una cantidad despreciable. Parecen admitir a priori que el niño no es otra cosa que un hombre en miniatura, homúnculo, con atenuaciones en grado de todas las facultades del adulto; creen aún que existe un niño tipo, al cual todos se asemejan más o menos, y desconocen así todas las diferencias que existen, no solamente entre sus caracteres, sus maneras de sentir, sino también entre sus maneras de pensar y sus aptitudes intelectuales. Muchos maestros están en este error; tienen delante de sí una clase compuesta de 40 o 60 alumnos y algunas veces más; en el momento en que propagan la enseñanza sobre esta multitud infantil fijan su atención sobre el valor de la enseñanza en sí misma, considerada in abstracto, en lo absoluto, y no sobre las cualidades de receptividad de los niños, sobre sus caracteres y sus aptitudes y sobre la necesidad de adaptarse a sus exigencias y a sus capacidades (p. 5).

Es interesante resaltar que Binet fue pionero en considerar a los niños, sus actitudes y capacidades, para todos recibieran la educación adecuada. Así, creó el concepto Cociente Intelectual. Además, diseñó la conocida escala de inteligencia Stanford –Binet en 1916,

prueba estandarizada que evalúa la inteligencia y las capacidades cognitivas. Sin embargo, sus reconocimientos no reflejan exactamente “sus intentos casi desesperados por diseñar programas educativos para, diríamos hoy, integrar a los niños con dificultades intelectuales y del aprendizaje” (Fernández-Berrocal & Ruiz, 2008, p. 424)

Binet buscaba integrar a los niños con dificultades intelectuales y del aprendizaje, lo cual supuso un desafío para todo modelo educacional. Los autores revisados en el capítulo sobre IE, desde sus diversas perspectivas, ya han resaltado la importancia que tiene el desarrollo de las emociones en su interactuar con las capacidades intelectivas, para permitir finalmente que un niño no sólo aprenda, retenga, reproduzca información, sino que más importante aún esté motivado, trabaje feliz, en suma, que tenga una vida satisfactoria.

Sin embargo, lograr este objetivo no es nada fácil, toda vez que toca a los diversos actores del proceso educativo, padres y tutores, maestros, directivos, estudiantes, personal de apoyo, en fin, a la totalidad de la Comunidad Educativa. Así lo demuestran experiencias mundiales y latinoamericanas (Obiols, 2005).

Fernández-Berrocal (2008) plantea que las competencias emocionales necesarias para enfrentar emociones negativas y destructivas generadas por el actual ambiente competitivo de las instituciones educativas no son enseñadas de forma explícita en nuestra cultura. La razón expuesta es que las escuelas privilegian los aspectos cognitivos por sobre los emocionales, ya que se consideran estos últimos privativos del seno familiar. No es extraño que los maestros, por lo general, consideren que las conductas disruptivas de sus alumnos son de exclusiva responsabilidad de los padres.

Al respecto, Fernández-Berrocal y Ruiz (2008) indican que:

El siglo XXI nos ha traído una nueva forma de ver la realidad más diversa sobre el funcionamiento de las personas y estamos tomando conciencia de forma lenta, aunque progresiva, de la necesidad de que la educación de los

aspectos emocionales y sociales sean atendidos y apoyados por la familia, pero también de forma explícita por la escuela y la sociedad (p. 425).

Por su parte, Cabello et al. (2010), plantean la importancia de la formación emocional de los docentes para lograr equilibrio y buenas relaciones interpersonales entre docentes y estudiantes. Indican que “identificar, comprender y regular las emociones es fundamental entre el profesorado, ya que estas habilidades van a influir en los procesos de aprendizaje, en la salud física, en la calidad de las relaciones interpersonales y en el rendimiento académico y laboral” (p. 44).

Con base en lo anterior, se puede afirmar que muchos de los problemas que afectan a la sociedad actual (consumo de drogas, violencia, prejuicios étnicos, etc.) tienen un fondo emocional. Las investigaciones sugieren una correlación entre depresión, déficit en habilidades sociales, desesperanza, falta de asertividad, y baja autoestima, todas estas variables de IE (Bisquerra, 2003). Bisquerra (2003) plantea que las emociones en el educar, lejos de ser una excentricidad, es un imperativo ético en nuestros días.

El conocido *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. La Educación encierra un tesoro* (Delors, et al. 1996) señala que para hacer frente a los nuevos desafíos del siglo XXI se hace imprescindible asignar nuevos objetivos a la educación, y por lo tanto modificar la idea que se tiene de su utilidad. Con objeto de cumplir su misión, la educación debe organizarse en torno a cuatro pilares: a) *aprender a conocer*; b) *aprender a hacer*; c) *aprender a vivir juntos*; y d) *aprender a ser*. Queda claro que hasta ahora la práctica educativa se ha centrado en el primero, y en menor medida en el segundo. Los dos últimos han estado prácticamente ausentes; los cuales tienen mucho en común con la educación emocional. (p. 26)

2.9 Paradigmas psicoeducativos

En el ámbito de la educación, se ha hecho énfasis en los modelos o paradigmas psicoeducativos relacionados con la época, lineamientos filosóficos y tipo de estudiantes que se desea formar. Hernández (2005) identifica cuatro modelos:

1. **Modelo de rasgos:** Relacionado con el paradigma tradicional “aptitudes y rasgos” pone énfasis en las capacidades naturales, específicamente, en la inteligencia como producto (CI), es decir, en “cuánto” es capaz el alumno de comprender, razonar o solucionar.
2. **Modelo conductista:** Considera relevantes las habilidades específicas manifiestas producto del entrenamiento, de la práctica y del manejo de antecedentes, así se resaltaron los hábitos de estudio, la preparación del lugar de estudio, la distribución del tiempo, las estrategias de planificación y autorregulación del aprendizaje. Este paradigma dejó de lado el estudio de la inteligencia.
3. **Modelo cognitivo:** Este modelo revaloró la inteligencia o la mente, pero desde la perspectiva de las estrategias cognitivas, centró su interés en los procesos; en la habilidad para ser consciente de la propia actividad mental o metacognición, enfatizando la toma de conciencia, regular y orquestar los procesos cognitivos.
4. **Modelo emocional personalizante:** Este surge del paradigma psicológico “cognitivo-emocional”, al que (Hernández P. , 2005) denomina emocional-personalizante. Este modelo nace en oposición a la excesiva racionalidad y a la deshumanización organizativo-tecnológica.

A propósito de este último modelo, Hernández (2005) plantea que:

A ello ha contribuido la investigación neuropsicológica de las emociones, los estudios de psicología cognitivo-motivacional, la tradición permanente de la psicología humanista, las reacciones al conductismo y al cognitivismo radical,

y de forma mediática y espectacular, la aparición del libro “IE” de Daniel Goleman (1995). Éste ha logrado que el mundo recapacitara sobre la importancia de entender la inteligencia como una forma para vivir. (p. 49).

2.10 Programas de educación emocional

El desarrollo teórico y empírico de la IE ha contribuido al diseño de programas de educación emocional y social, con el objetivo de favorecer el desarrollo de competencias emocionales para un mejor bienestar personal y social de niños, adolescentes y jóvenes. A continuación, se presentan cuatro programas desarrollados en diferentes países, como una muestra de la importancia que la IE ha tenido en las últimas décadas.

2.10.1 GROU: La experiencia de Bisquerra en España

El Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica (GROU) del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE) de la Universidad de Barcelona, España nace en 1997. Está dirigido por su fundador Rafael Bisquerra. Tiene el objetivo de investigar sobre orientación psicopedagógica en general y sobre la educación emocional en particular. La línea principal de investigación es la educación emocional, pero también hace investigación en otras líneas relacionadas con la orientación educativa y profesional para favorecer la inserción laboral (GROU, 2019).

Entre los principales objetivos del grupo de investigación se encuentran (Bisquerra R. , 2003):

- 1) Elaborar un marco teórico, en revisión permanente, para la educación emocional.
- 2) Identificar las competencias emocionales básicas para la vida en sociedad.
- 3) Crear materiales curriculares para apoyar la práctica de la educación emocional por parte del profesorado.
- 4) Formar al profesorado en educación emocional, a fin de posibilitar el diseño, aplicación y evaluación de programas contextualizados en centros educativos.

2.10.2 Proyecto INTEMO: España

Se trata de un programa de educación emocional también español ejecutado en la ciudad de Málaga. Tiene financiación gubernamental como parte del Plan Nacional de Drogas, dirigido a adolescentes de entre 12 y 18 años, dirigido a diferentes institutos de educación secundaria de la Provincia de Málaga. Busca dotar a los estudiantes de habilidades emocionales y analizar su influencia sobre el inicio y consumo progresivo de sustancias adictivas, así como variables psicosociales tales como la autoestima, la adaptación escolar, la inadaptación escolar y el desajuste emocional (Flores, 2013). Está basado en el modelo de Mayer y Salovey, en que la IE implica una serie de habilidades que pueden ser mejoradas y aprendidas en el proceso educativo. Este programa se lleva cabo en 10 sesiones de 1 hora por semana, está dirigido por profesionales externos (psicólogos). Durante tres años, han participado más de 2 000 jóvenes. Entre los resultados de esta iniciativa están:

- Los adolescentes con más IE consumen menos drogas tanto legales como ilegales. Y en concreto los estudiantes entre 13 y 16 años con más IE consumen significativamente menos sustancias como tabaco, alcohol y tranquilizantes.
- Esta experiencia española debe darnos luces sobre lo que pudiese pasar en nuestro país si nos atrevemos a llevar adelante este tipo de programas en nuestras escuelas. Considerando que las adicciones son ante todo un problema derivado de baja IE.

2.10.3 SEAL: Reino Unido

En 2005, el departamento de educación de Inglaterra difundió un programa llamado Social and Emotional Aspects in Learning (Aspectos sociales y emocionales en el Aprendizaje), para todas las escuelas de primaria de Inglaterra (Flores, 2013). Actualmente, el SEAL ha sido implantado en el 50% de las escuelas públicas inglesas, después de haber sido pilotado por la National Primary Strategy a través de un proyecto más amplio llamado The

Primary Behaviour and Attendance Pilot. Este proyecto piloto fue implementado entre los años 2003 y 2005 en 25 comunidades con el objetivo de diseminar un enfoque holístico como estrategia para promover el comportamiento positivo, aumentar los índices de asistencia, y mejorar el rendimiento escolar en las escuelas de primaria del país (Flores, 2013, p. 39).

Entre los resultados obtenidos están (Flores, 2013):

- ✓ Aumento de la autoconciencia y la autocomprensión
- ✓ Mayor capacidad de relajar el cuerpo y liberar la tensión física
- ✓ Mejora de la concentración y la capacidad de prestar atención, fundamental para el aprendizaje
- ✓ Capacidad para hacer frente a situaciones de estrés con mayor eficacia al crear una forma más relajada de responder a los factores que provocan ese estrés
- ✓ Mayor control sobre los pensamientos.
- ✓ Mayores oportunidades para profundizar la comunicación y el entendimiento entre profesor y alumno, porque los pensamientos y sentimientos son compartidos con regularidad.
- ✓ Aumento de valores de empatía, solidaridad y cooperación.

Joe Durlak, de la Universidad de Loyola, y Roger Weissberg, de la Universidad de Illinois en Chicago, han analizado, según muestra Flores (2013), 300 estudios que emplean este tipo de programas. Los resultados muestran que los programas de aprendizaje social y emocional mejoran de forma significativa el rendimiento académico de los niños en las pruebas escolares. Cuando se comparan con grupos control, los niños que han participado en programas de aprendizaje social y emocional tienen de manera significativa, mejores reportes de asistencia a las escuelas, menor conducta desordenada en el salón de clase les gusta más la escuela, y tienen mejores resultados en la escuela (Flores, 2013).

Las investigaciones también indican que aquellos niños que participan en programas de aprendizaje social y emocional tienen menos probabilidades de ser suspendidos o de recibir otro tipo de castigos que los niños en los grupos de control. Estos resultados han sido alcanzados a través del impacto que tiene el aprendizaje social y emocional sobre variables importantes de la salud mental, que mejoran las relaciones sociales de los niños, incrementan su relación con la escuela y su motivación para aprender y reducen los comportamientos antisociales y violentos o el consumo de drogas. Las investigaciones también muestran que los programas de aprendizaje social y emocional que presentan los mejores resultados duran varios años, utilizan métodos de enseñanza interactivos en vez de métodos de enseñanza exclusivamente basados en la transmisión de conocimientos, y están integrados en la vida de la escuela, en vez de darse de forma ocasional y aislada. (Flores, 2013, pp. 41)

2.10.4 Programa BASE: Chile

El Programa Bienestar y Aprendizaje Socioemocional (BASE) surge en el marco de dos proyectos financiados por el gobierno de Chile, cuyos objetivos estaban centrados en el diseño, implementación y evaluación de programas que favorecieran el desarrollo socioemocional en estudiantes de 3° y 4° grado de educación básica. Sustenta su creación en una investigación cualitativa específica y en diversas investigaciones y publicaciones relacionadas con la IE en el país.

Este programa considera 44 sesiones, 22 para cada curso, implementadas durante un año académico en formato taller. Es un espacio de conversación, reflexión personal y colectiva, así como la práctica de habilidades sociales y emocionales. El programa pretende favorecer en los estudiantes el conocimiento de sí mismos, la valoración de las competencias

personales, la comprensión sobre el impacto de las competencias emocionales en uno mismo y en los demás y la autorregulación. (Milicic et al., 2014, p. 95 -105).

Capítulo III
Metodología de la investigación

Capítulo III: Metodología de la investigación

La palabra investigar proviene de la voz latina *investigare* (que significa buscar), por lo que investigación se puede interpretar como búsqueda. En la actualidad, hace referencia al quehacer humano encaminado a la búsqueda y producción de nuevos conocimientos en todas las áreas del saber. Además, la investigación científica está relacionada con la ciencia que proviene del latín *scientia* (de *scire*: saber), es decir, se refiere a la búsqueda del saber o conocer. Corresponde a la actividad cuyo objetivo es la búsqueda planificada, organizada y sistemática que permite obtener una idea clara de la realidad, los fenómenos que ocurren en la naturaleza y la sociedad. Se refiere a un procedimiento o método exacto que se aplica en cualquier situación o fenómeno con el objetivo de resolver un problema, comprobar una hipótesis, explicar un fenómeno o identificar relaciones (Martínez, 2012). Hernández et al. (2010) definen la investigación como un conjunto de procesos sistemáticos, críticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno.

Es importante tener presente que la historia de la investigación científica ha estado representada por diversas corrientes de pensamiento como son el empirismo, el materialismo dialéctico, el positivismo, la fenomenología y el estructuralismo. Cada uno tiene su propio marco interpretativo como la etnografía y el constructivismo, por ejemplo. Con el pasar del tiempo, estas corrientes se han polarizado en dos paradigmas principales: el positivismo relacionado con el enfoque cuantitativo y el paradigma interpretativo, relacionado con el enfoque cualitativo de la investigación (Hernández et al., 2010).

3.1 Enfoque de investigación

El concepto de paradigma tiene sus orígenes en la historia del pensamiento filosófico, adoptando diferentes sentidos: enfoque, modelo, ejemplo, teoría, sistema de ideas precientíficas, corriente de pensamiento, procedimiento de investigación o método. En el año 1962, Thomas Khun fue el primero en cuestionar el paradigma positivista desde la epistemología tradicional o clásica, argumentando que la ciencia no siempre es una acumulación de conocimientos ladrillo a ladrillo, puesto que esto ocurre sólo en los períodos normales cuando la visión de la comunidad científica acerca del mundo natural está sólidamente instalado. Sin embargo, cuando surgen problemáticas que no encuentran respuesta en el marco conceptual y epistemológico o no pueden ser resueltas por la labor y el esfuerzo de físicos, biólogos u otros, aparecen las “anomalías” de este paradigma. Esto produce una revolución paradigmática puesto que cuestiona la visión ingenua y lineal del desarrollo y propone incorporar un nuevo acercamiento científico en el modo de comprender e interpretar la realidad (Hacking & Solís, 2010).

A partir de esta controversia, se diferencian dos principales paradigmas o enfoques de investigación: por un lado, el enfoque cuantitativo representa un conjunto de procesos de naturaleza secuencial y probatoria, en el cual las etapas se suceden y no se pueden omitir el riguroso orden, pero se puede replantear y reestructurar las fases (Fernández, 2016). Al ser lineal, parte de una idea para luego derivar en preguntas de investigación, se revisa la literatura y se construye un marco teórico. Además, se establecen hipótesis y determinan variables, se analizan las mediciones obtenidas y obtienen conclusiones (Hernández et al., 2010).

Por otra parte, en el enfoque cualitativo, conocido también como naturalista, fenomenológico, interpretativo o etnográfico, la investigación tiene su punto inicial en una idea o problemática, parte de preguntas de investigación que guían la recolección y análisis de

datos, pero de las cuales no se tiene una total claridad. Por el contrario, la recolección de información sirve para descubrir las preguntas de investigación más importantes. La indagación de información se mueve de manera dinámica en ambos sentidos; entre los hechos y su interpretación por lo que se le define como circular, recursiva, pudiendo avanzar en diferentes direcciones de tiempo y espacio (Hernández et al., 2010).

En cambio, la presente investigación se basa en una tercera vía: el enfoque mixto, puesto que combina el diseño cuantitativo y cualitativo en una secuencia metodológica, promueve el uso combinado de diferentes métodos, técnicas, instrumentos y estrategias para estudiar y dar respuesta a las preguntas de investigación en el proceso de construcción del conocimiento (Ramírez-Montoya & Lugo-Ocando, 2020, p. 10).

En esta investigación, estos enfoques se emplean en dos fases sucesivas: una primera fase extensiva, cuantitativa y una segunda fase intensiva, cualitativa. En la primera fase de la investigación se aplica, tabula y analiza la escala de IE a los niños y niñas sujetos de la investigación para determinar su nivel de IE. En la segunda fase, de tipo cualitativa, se seleccionaron tres establecimientos educacionales para analizar en profundidad las perspectivas de docentes y estudiantes sobre la IE mediante entrevistas a estudiantes, entrevistas a profesores. Persigue profundizar en la comprensión de los resultados obtenidos en la fase cuantitativa, puesto que el ser humano es eminentemente social y su comportamiento y percepción personal puede cambiar de acuerdo con las situaciones o contextos en los que se encuentra.

3.2 Alcance de la investigación

Con base en la clasificación de Hernández et al. (2010), la fase cuantitativa de esta investigación tiene un alcance descriptivo correlacional. Por un lado, los estudios descriptivos sirven para caracterizar el perfil de la muestra objeto de estudio. En este caso, el estudio persigue describir cualitativa y cuantitativamente los niveles de IE de los estudiantes de 5° básico de Temuco, considerando las dimensiones emocionales de atención, claridad y regulación. Por otro lado, es de alcance correlacional, pues busca comparar los niveles de las dimensiones de IE y el género, para establecer relaciones estadísticamente significativas.

Para Hernández et al. (2010), la investigación de alcance correlacional identifica las características importantes del fenómeno en estudio para intentar descubrir si la presencia de determinados rasgos está vinculada a una situación contextual determinada. Los estudios correlacionales buscan medir el grado de asociación o relación que existe entre dos o más variables, lo cual permite predecir el comportamiento de una variable al conocer el comportamiento de otras variables que puedan estar vinculadas entre sí (Hernández et al., 2010).

Por su parte, la fase de investigación cualitativa del estudio es de alcance descriptivo y explicativo. Hernández et al. (2010) consideran que la investigación de alcance explicativo busca identificar, analizar e interpretar los rasgos característicos de las personas, situaciones o fenómenos estudiados; interesa, fundamentalmente, llegar a las perspectivas de los informantes, sus explicaciones e interpretaciones de la realidad estudiada. Por ello, permite lograr explicaciones e interpretaciones más profundas sobre las competencias emocionales de un grupo de niños y niñas de 5° grado y de sus profesores.

3.3 Diseño de investigación

En el componente cuantitativo de esta investigación, se empleó un diseño transeccional o transversal, no experimental. Respecto del diseño no experimental, Hernández et al. (2010) plantean que su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado, tal como se manifiesta, sin manipular las variables de estudio ni controlar el ambiente. Es representar transparentemente la realidad, como “tomar una fotografía de algo que sucede.” (Hernández et al., 2010, p. 154).

También, el estudio emplea un diseño transversal o transeccional. Hernández et al. (2014) afirman que los estudios que usan este diseño se caracterizan por recolectar datos en un momento único, para determinar rasgos distintivos de las variables de la investigación y sus posibles relaciones, sin considerar la evolución de las características y las asociaciones a través del tiempo.

En cuanto al componente cualitativo, se empleó el diseño fenomenológico. Este “focaliza su atención en la descripción de lo individual, lo distintivo, la existencia de realidades múltiples, lo particular del hecho que se estudia, sin la pretensión primaria de establecer regularidades” (González A. , 2003). Las dimensiones paradigmáticas corresponden desde la visión ontológica a la naturaleza del metaconocimiento de los estados emocionales de los niños participantes del estudio. En el nivel epistemológico, surgen interrogantes, tales como ¿Qué relación existe entre yo (sujeto) y aquello que quiero conocer (objeto)?, ¿Es posible el conocimiento objetivo, independiente del observador? Es decir, tiene como propósito reflexionar sobre el entramado epistemológico de la investigación cualitativa en educación, así como, sobre el bagaje de condiciones que ha de reunir el docente investigador para ir hacia la noción de lo incierto, difuso, emergente y sumergirse, de esta manera, en la realidad; ser crítico y reflexivo y abierto al diálogo. En el nivel metodológico, se emplearon como

procedimientos de recolección de información la entrevista grupal a los estudiantes y entrevistas a las profesoras jefes.

De acuerdo con Creswell (1998), Álvarez-Gayou (2003) y Mertens (2005), citados por Hernández et al. (2010), la fenomenología se fundamenta en las siguientes premisas:

- En el estudio, se pretende describir y entender los fenómenos desde el punto de vista de cada participante y desde la perspectiva construida colectivamente.
- El diseño fenomenológico se basa en el análisis de discursos y temas específicos, así como en la búsqueda de sus posibles significados.
- El investigador confía en la intuición, imaginación y en las estructuras universales para lograr aprehender la experiencia de los participantes.
- El investigador contextualiza las experiencias en términos de su temporalidad (tiempo en que sucedieron), espacio (lugar en el cual ocurrieron), corporalidad (las personas físicas que la vivieron) y el contexto relacional (los lazos que se generaron durante las experiencias).
- Las entrevistas a profesoras, entrevistas grupales a estudiantes, análisis de documentos y materiales, e historias de vida se dirigen a encontrar temas sobre experiencias cotidianas y excepcionales.
- En la recolección de información enfocada, se obtiene información de las personas que han experimentado el fenómeno que se estudia.

En este sentido, el diseño fenomenológico, según Mertens (2005, citado en Hernández et al., 2010), se enfoca en el análisis de las experiencias individuales subjetivas de los participantes (p. 515). Con base en estas consideraciones, se empleó el diseño fenomenológico, puesto que importa conocer las experiencias individuales de niños, niñas, y

docentes relacionadas con sus competencias de IE, cómo se perciben y cómo manejan las situaciones sociales en el ámbito educativo.

3.4 Población y muestra

La población está formada por los estudiantes 5° año básico de escuelas públicas o municipales urbanas adscritas al Departamento de Educación de la Municipalidad (DAEM) de Temuco. El número total de estudiantes es de 985, cuyas edades oscilan entre 10 y 12 años. El número de estudiantes por curso se encuentra entre 18 y 37. Adicionalmente, para el estudio cualitativo se incluyeron tres profesores jefes pertenecientes a las tres escuelas que conforman la muestra incluida en la fase 2 del estudio. A continuación, se presenta la lista de establecimientos y el número de estudiantes por curso.

Tabla 1. *Matrícula total y por curso de las escuelas incluídas*

Nombre Escuelas	5° A	5° B	5° C	5° D	Total
Escuela 1	37	35			72
Escuela 2	31				31
Escuela 3	24				24
Escuela 4	36	36			72
Escuela 5	26	26			52
Escuela 6	34	33	35	30	132
Escuela 7	29	29	28	27	113
Escuela 8	21				21
Escuela 9	31				31
Escuela 10	31	35	37	20	123
Escuela 11	33				33
Escuela 12	37	36			73
Escuela 13	31				31
Escuela 14	35				35
Escuela 15	22				22
Escuela 16	29				29
Escuela 17	31				31
Escuela 18	18				18
Escuela 19	20	22			42
Total general	556	252	100	77	985

Fuente: Unidad de Informática de Gestión Pedagógica del Departamento Educación de la Municipalidad de Temuco.

De las 19 escuelas identificadas en la ciudad de Temuco, se seleccionó una muestra de 12 instituciones, mediante un muestreo no probabilístico de tipo intencional, que cumplieran los siguientes criterios de inclusión:

- Aceptar voluntariamente formar parte de la investigación.
- Facilitar las condiciones mínimas para que los estudiantes pudieran participar en las entrevistas grupales.
- Facilitar las condiciones mínimas para que las profesoras jefas participaran en las entrevistas.

Adicionalmente, entre los estudiantes que respondieron el cuestionario, fueron excluidos quienes:

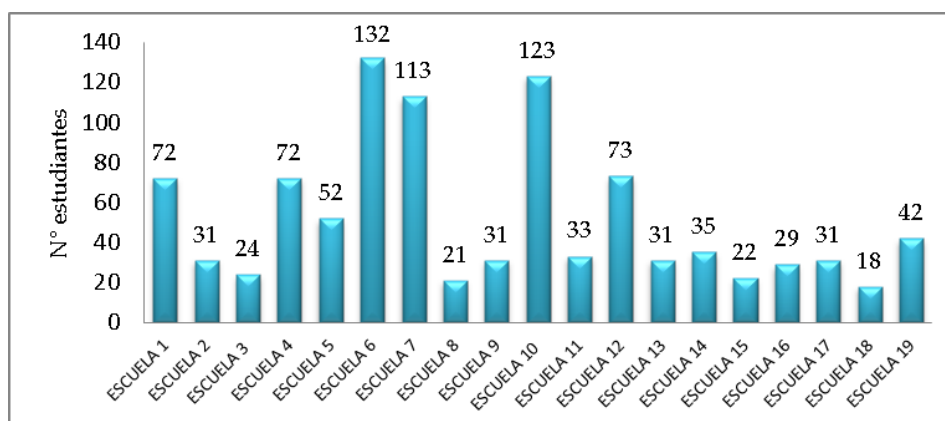
- Tuvieron más de dos omisiones en las respuestas de la escala auto informada.
- Obtuvieron un índice de inconsistencia mayor a 8.

Con tal fin, la fórmula para calcular la tasa de no respuesta (TNR) para cada cuestionario empleada fue la siguiente:

$$\text{TNR} = \frac{\text{Preferencias no respondidas} \times 100}{\text{Total de preferencias}}$$

El cálculo de la TNR permite eliminar aquellos cuestionarios que no cumplen los criterios establecidos. Se eliminaron ocho cuestionarios por presentar un índice de inconsistencia mayor de 8%, es decir, la omisión de 2 o más respuestas de la escala, quedando la muestra definitiva en 450 estudiantes: 224 mujeres correspondiente al 49,8% y 226 hombres 50,2%. En la Figura 4 se presenta la matrícula de las escuelas participantes. En consecuencia, la muestra definitiva de alumnos pertenecientes a las 12 escuelas seleccionadas para la investigación representa un total de 458 estudiantes, entre 10 y 12 años de edad que cursan 5° año básico de escuelas públicas urbanas de la ciudad de Temuco-Chile.

Figura 4. Gráfico de matrícula 5° básico. Todas escuelas DAEM Temuco con dicho nivel educativo.



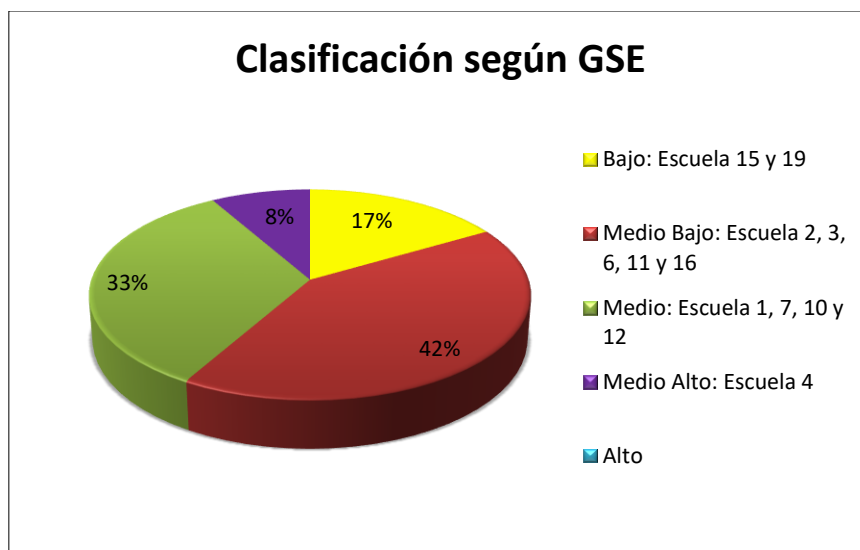
Fuente: elaboración propia

Las escuelas del DAEM que tienen 5° grado básico, en promedio de 27,8 estudiantes por curso. Para un mayor conocimiento de las características de las 12 escuelas que conforman la muestra, estas fueron clasificadas considerando dos aspectos: Grupos Socioeconómicos (GSE) de las familias y Clasificación según Categoría de Desempeño (CCD). Al respecto, se considera el planteamiento de Alonso et al. (2018), quienes plantean que la situación económica familiar determina en parte la IE.

La clasificación GSE de las familias corresponde a cinco niveles: bajo, medio bajo, medio, medio alto y alto, según años de escolaridad de los padres e ingreso del hogar. La mayoría de los padres declara en el nivel bajo, que tienen entre de 9 y 8 años de escolaridad, un ingreso del hogar de hasta \$260 000. En nivel medio bajo entre 10 y 11 años de escolaridad de los padres y un ingreso familiar que varía entre \$ 260 001 y \$ 410 000. En nivel medio, escolaridad de los padres de entre 12 y 13 años con un ingreso familiar que varía entre \$ 410 001 y \$ 690 000. En nivel medio alto entre 14 y 15 años de escolaridad de la madre y entre 13 y 15 años de escolaridad del padre con un ingreso familiar entre \$ 690 001 y \$ 1 400 000. Finalmente, en nivel alto, más de 16 años de escolaridad de los padres y un

ingreso familiar de \$ 1 400 001 o más (Agencia de Calidad de la Educación, 2016). En la Figura 5 se observa la clasificación GSE de las escuelas.

Figura 5. Clasificación grupo socioeconómico GSE de las 12 escuelas de Temuco participantes en investigación.



Fuente: elaboración propia

En la Figura 5, Se aprecia que la concentración según GSE es mayor en los niveles medio y medio bajo, situación similar a todos los establecimientos educacionales del DAEM Temuco, donde de un total de 23 escuelas con CCD de educación básica urbano y rural, el 59% tiene nivel medio y 37% nivel medio bajo (Agencia Calidad de la Educación, 2017).

Por otra parte, la CCD -que según el Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC) corresponde al resultado de una evaluación integral que considera los resultados de la prueba SIMCE y los IDPS de las escuelas- comprende cuatro desempeños: alto, medio, medio-bajo e insuficiente (Figura 6).

Figura 6. Descripción desempeños según clasificación de Establecimientos Educacionales

Alto	Medio	Medio Bajo	Insuficiente
Esta categoría agrupa a establecimientos cuyos estudiantes obtienen resultados que sobresalen respecto de lo esperado , considerando siempre el contexto social de los	Esta categoría agrupa a establecimientos cuyos estudiantes obtienen resultados similares a lo esperado , considerando siempre el contexto social de los estudiantes del	Esta categoría agrupa a establecimientos cuyos estudiantes obtienen resultados por debajo de lo esperado , considerando siempre el contexto social de los	Esta categoría agrupa a establecimientos cuyos estudiantes obtienen resultados muy por debajo de lo esperado , considerando siempre el contexto social de los

estudiantes del establecimiento.	estudiantes del establecimiento.	estudiantes del establecimiento.
----------------------------------	----------------------------------	----------------------------------

Fuente: Agencia Calidad de la Educación (2017)

En el caso de nuestro estudio, 50% de los establecimientos participantes se clasifican en la categoría de desempeño medio-bajo y 50% en nivel medio; no se encontraron escuelas en los niveles insuficiente y alto.

3.4.1 Escuelas participantes de la fase cualitativa

De las 12 escuelas que conforman la muestra general de la investigación, se seleccionaron tres para desarrollar la fase intensiva cualitativa del estudio. Estas corresponden a las instituciones que voluntariamente aceptaron formar parte de esta fase de investigación y facilitaron las condiciones para que los estudiantes pudieran participar en las entrevistas grupales y las profesoras jefes, realizar las entrevistas. En estas tres instituciones, se seleccionaron 20 estudiantes, 10 niños y 10 niñas, y tres docentes, uno de cada centro; sin embargo, por problemas personales, un docente no pudo realizar la entrevista. A continuación, se describen las principales características de estos tres establecimientos.

Escuela A

Nivel de Enseñanza: Educación parvularia y educación básica

Matrícula total: 1018 estudiantes

Visión: Ser un colegio destacado a nivel comunal y regional, por la formación académica basada en la Afectividad y la Excelencia, elegido por las familias por educar a sus hijos para la vida, en un ambiente donde los estudiantes desarrollen conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan convertirse en personas que contribuyan al bien común de la sociedad.

Misión: Somos una institución educativa orientada a la formación integral de los estudiantes, basada en la Afectividad y Excelencia, con énfasis en el desarrollo de habilidades

cognitivas, emocionales, valóricas, sociales deportivas, tecnológicas y de autocuidado, fomentando el estilo de vida saludable, para ser capaces de insertarse con éxito a la sociedad actual.

Sello educativo: Afectividad y Excelencia.

Escuela B

Nivel de enseñanza: Educación parvularia y educación básica

Matrícula total: 388 estudiantes

Visión: La Escuela B se posicionará dentro de la ciudad de Temuco y sus alrededores, como una institución académica líder en cuanto a la protección del medio ambiente, hábitos de vida saludable y resultados de aprendizaje. _Con una amplia trayectoria y redes activas con diferentes regiones del país, asegurando que sus estudiantes encuentren las máximas oportunidades que les permitan lograr aprendizajes de calidad y diseñar sus proyectos de vida.

Misión: La Escuela B es una institución de calidad, inclusiva y abierta a su comunidad, y tiene como misión contribuir al desarrollo integral de sus estudiantes, a través de una educación de calidad que responde a las competencias requeridas por el mundo contemporáneo y que estimula las capacidades de sus estudiantes y sus habilidades para la vida, respetando su diversidad y mejorando continuamente sus resultados.

Sellos educativos: Educación para la vida: Todas y todos construimos nuestra identidad y proyecto de vida en función de los vínculos que desarrollamos con la comunidad de la cual formamos parte. Como escuela buscamos guiar este proceso, incentivando los valores orientadores de nuestro proyecto educativo, con una cultura de altas expectativas que refuerza el espíritu de superación y de resiliencia, compromiso con la protección y cuidado del medio ambiente, para que nuestros estudiantes se desarrollen en todo ámbito, con una motivación por el desarrollo personal y el aprendizaje a nivel: moral, científico, artístico, físico, cívico, social e intelectual.

Escuela C

Nivel de enseñanza: Educación parvularia y educación básica

Matrícula total: 278 estudiantes

Visión: La Escuela C de Temuco se proyecta como una institución educativa de calidad, inclusiva y valórica, formando personas autónomas, reflexivas y críticas, con una orientación ecológica que les permita convertirse en agentes de cambio y desenvolverse exitosamente en su vida personal, social y académica.

Misión: Nuestra escuela desarrolla una labor educativa basada en su sello institucional, mediante el fortalecimiento del trabajo colaborativo, la promoción de valores para el buen convivir y estrategias metodológicas que permitan construir aprendizajes significativos y habilidades de pensamiento superior.

Sello educativo: Educación de calidad fundada en valores y orientación ecológica.

Tabla 2. *Estudiantes participantes en entrevistas grupales*

Nombre	Código
Nicolás	A1
Sebastián	A2
Yorka	A3
Nivia	A4
Florencia	A5
Fernanda	A6
Emilia	A7
Charlin	A8
Vicente	A9
Pablo	A10
Magdalena	A11
Nicolás	A12
Maura	A13
Tomás	A14
Catalina	A15
Nayareth	A16
Florencia ³	A17
Cesar	A18
Rodrigo	A19
Samuel	A20

Fuente: Elaboración propia

En la Tabla 2, se identifican los códigos de los 20 estudiantes participantes, empleando pseudónimos para proteger su identidad. Por su parte, la Tabla 3, muestra los códigos de los dos docentes que realizaron las entrevistas.

Tabla 3. *Código de profesores participantes de la fase II*

Nombre	Código
Profesora 1	P1
Profesora 2	P2

Fuente: Elaboración propia.

3.5 Procedimiento de la investigación

Como ya se ha mencionado, la investigación se realizó en dos fases: una extensiva cuantitativa, y otra intensiva cualitativa.

3.5.1 Fase 1 extensiva: exploración cuantitativa

La aplicación de la fase I se realizó a través de los siguientes pasos:

- 1) Reunión con el director del Departamento Educación Municipal de Temuco (DAEM) para exponer, de manera formal, a través de una carta y entrevista, los objetivos y alcances de la investigación, solicitando así su autorización para la aplicación de los instrumentos anteriormente descritos (ver Anexo 1).
- 2) El Departamento Educación Municipal envió cartas a los directores de los establecimientos participantes, solicitando autorización para realizar el estudio e informando el propósito de la investigación y los procedimientos que se debían seguir para la aplicación del instrumento a través de la plataforma en línea MySchool. Adicionalmente, se dieron las instrucciones a los encargados de informática sobre la aplicación del instrumento y se les dio las claves correspondientes de cada estudiante.
- 3) Entrega de los consentimientos informados a todos los establecimientos incluidos en el estudio.
- 4) Aplicación del instrumento. Cada director de escuela autorizó, de manera autónoma, la aplicación de la escala en su establecimiento, la cual se realizó en la sala de computación en el horario de la asignatura de orientación con su profesor jefe, con el apoyo del encargado de informática.
- 5) Contacto vía correo con los directores de los establecimientos educacionales para hacer el retiro de los consentimientos informados.

- 6) Los estudiantes participantes respondieron la Escala TMMS-24 en formato digital a través de la plataforma digital MySchool.

3.5.2 Fase II intensiva: exploración cualitativa

La fase cualitativa de la investigación se dividió en dos partes: la primera constituye el desarrollo de un estudio piloto y en la segunda, a partir de los resultados de la prueba piloto, se realizaron entrevistas grupales a los estudiantes y entrevistas a las profesoras jefes en los tres establecimientos educacionales participantes.

3.5.2.1 Desarrollo de un estudio piloto

La prueba piloto, según Ulin et al. (2006), es un ensayo en un lugar simulado con las características del entorno real de investigación. Pretende asegurar que el equipo de investigación haya ensayado y probado con participantes de similares características a los del estudio real. En esta investigación en particular, se realizó para probar la técnica seleccionada y la eficacia del guion construido, de tal manera de constatar preguntas confusas o engañosas.

Los participantes de la fase cualitativa fueron seis estudiantes 5° año básico de tres instituciones: escuela 2, escuela 7 y escuela 16; tres niñas y tres niños. Los criterios de inclusión y exclusión fueron determinados por los objetivos de la investigación y las profesoras jefes de los cursos anteriormente mencionados.

Figura 7. *Criterios de inclusión y exclusión en el estudio piloto*

Criterios de Inclusión	Criterios de Exclusión
Estudiantes con alto grado de participación en clases	Estudiantes poco participativos en clases
Estudiantes con calificaciones sobre 5,8	Estudiantes con calificaciones inferiores a 5,8

Fuente: elaboración propia

Previo a la selección de la entrevista grupal como técnica para la aplicación de la prueba piloto, se elaboró el guion de preguntas a partir de la versión española de la Escala TMMS 24 (Trait Meta Mood Scales) de Fernández-Berrocal et al. (1998). El instrumento construido es el siguiente (Figura 8).

Figura 8. *Guion de la entrevista grupal*

OBJETIVO DE INVESTIGACIÓN	DIMENSIONES CATEGORÍAS	PREGUNTAS
Identificar los niveles de las tres dimensiones de IE de estudiantes de 5° básico.	Competencias de atención emocional	1) ¿Qué emociones han sentido en la última semana?
		2) ¿De qué manera prestan atención a sus emociones?
	Competencias de claridad emocional	3) ¿Cómo definirían la mayoría de las emociones que sienten y en qué momentos ocurren?
		4) ¿Cuáles son la mayoría de las emociones que sienten sobre las personas?
		5) ¿Cuáles son las situaciones que les hacen sentir emociones agradables?
		6) ¿Cuáles son las situaciones que les hacen sentir emociones desagradables?
	Competencias de regulación emocional	7) ¿Qué hacen cuando se sienten tristes o mal por algo ocurrido?
		8) ¿Qué hacen para mantener un buen estado de ánimo?
		9) Cuando están enojado/a, ¿Qué hacen para cambiar su estado de ánimo?
	Comparar el nivel de IE de niños/as de 5° básico bajo la perspectiva de género	10) ¿Quiénes reconocen o sienten mejor sus emociones, los hombres o las mujeres y por qué?
		11) ¿Quiénes pueden manejar o controlar mejor sus emociones, los hombres o las mujeres y por qué?

Fuente: Elaboración propia.

La aplicación de la técnica se realizó secuencialmente, como se describen a continuación: 1) preparación de guion del grupo de discusión, 2) invitación a participar y firma de asentimientos informados, 3) desarrollo de la técnica, 4) transcripción del grupo de discusión, y 5) devolución del texto a los participantes.

- 1) Preparación de guion del grupo de discusión: El guion fue construido a partir de dos objetivos específicos del proyecto de tesis, los cuales correspondían al enfoque

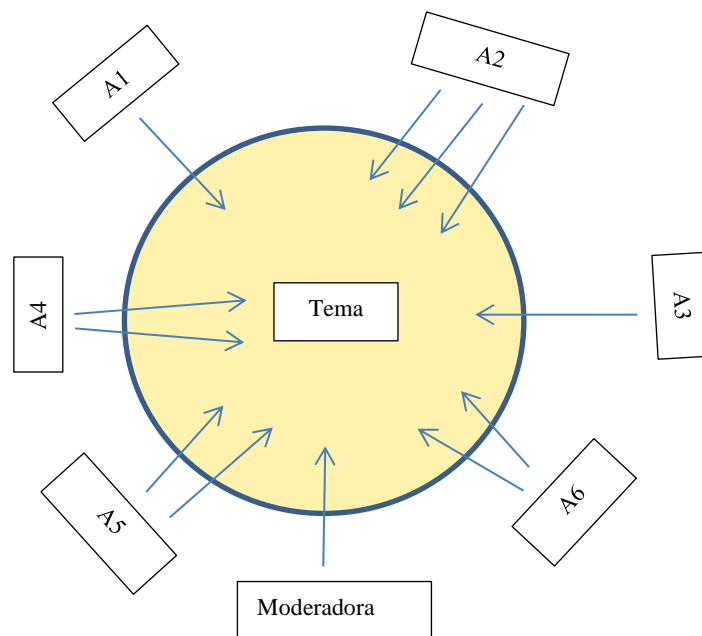
cualitativo de la investigación. Además, se consideró la Escala TMMS 24 para elaborar las preguntas del guion puesto que se aplicó a los estudiantes de 5° año básico que participaron del estudio piloto y posterior a la muestra de la investigación, de tal manera de buscar relación entre ambos instrumentos considerando que la escala mide tres dimensiones: atención, claridad o comprensión y regulación o reparación emocional respectivamente.

La escala está formada por tres dimensiones claves de la IE con 8 ítems cada una de ellas, estas dimensiones son:

- Atención emocional, cuando el individuo es capaz de sentir y expresar los sentimientos en una forma adecuada.
 - Claridad de sentimientos, se da cuando el individuo conoce bien sus propios estados emocionales.
 - Regulación emocional, cuando una persona es capaz de regular sus estados emocionales correctamente.
- 2) La selección de los participantes se realizó a través de consulta a su profesora jefe a quien se le explicó los objetivos y alcances de la aplicación piloto; la propuesta entregada por la docente consideró criterios de participación activa en clases, buena interacción con sus compañeros y padres colaboradores. Posteriormente se realizó una reunión informal con los estudiantes participantes a quienes se les explicó la técnica a utilizar y la temática a abordar; también se les informó que para poder participar en esta aplicación piloto deben contar con el consentimiento informado de sus padres debido a que todos son menores de 18 años. Se les entregó el documento consentimiento informado para que lo llevaran a sus padres. A la semana siguiente todos entregaron el documento firmado por sus padres (ver Anexos 2 y 3).

3) El grupo de discusión se realizó durante el horario de la clase de inglés de la profesora jefe del 5° año básico en la biblioteca de la escuela; el lugar se reservó con anterioridad, debido a las adecuadas condiciones de luminosidad, tranquilidad y libre de interrupciones. Se comenzó con un pequeño video sobre las emociones y se les explicó el procedimiento a seguir. Se colocó una grabadora al centro de la mesa, yo haría una pregunta, cada uno podía responder indicando su nombre al inicio de su intervención. Al finalizar la entrevista grupal, los jóvenes plantearon su agrado al participar en la entrevista, mencionaron que les gustaba mucho hablar del tema puesto que no siempre tenían la oportunidad de conversar sobre lo que sentían. Se les agradeció su participación y recibieron un chocolate cada uno. La organización de la entrevista grupal fue la siguiente (Figura 9).

Figura 9. Organización de la entrevista grupal



Fuente: Elaboración propia

- 4) Luego de 5 horas de finalizada la técnica de grupo de discusión, se transcribió la grabación.
- 5) Al día siguiente, se le invitó nuevamente a la biblioteca y se les leyó el documento transcrito, algunos se sorprendieron de sus propias respuestas y otros quisieron complementarlas. Una vez aprobado el documento se retiraron a su sala para continuar con su clase de religión (Figura 10).

Figura 10. *Análisis descriptivo de la aplicación del estudio piloto*

<i>TAREA</i>	<i>INTERROGANTES</i>	<i>OBSERVACIONES</i>
Iniciar la dinámica	¿Disponen los participantes de información suficiente para participar en la entrevista grupal	Se inicia la sesión con seis participantes. Bienvenida a los participantes Revisión general del tema a tratar: Se presenta video explicativo de la temática central de la técnica aplicada. Se establecen las normas básicas de trabajo, propiciando un clima de confianza, normado por respeto al intercambio de opiniones y experiencias, y por el autocontrol del uso del tiempo. La primera pregunta formulada según guion de la entrevista grupal.
Moderar discusión	la ¿Quién modera se muestra receptiva y mantiene una actitud de escucha? ¿Se proporcionan elementos que enriquecen y favorecen la participación?	La discusión fue moderada por alguien conocido por los participantes, no soy profesora de aula pero sí me reconocen como jefe de UTP del establecimiento. La técnica se desarrolla en un ambiente grato de apertura y sin cuestionamiento a las respuestas dadas.
Finalizar dinámica	la ¿Han sido tratados con la suficiente profundidad los aspectos planificados? ¿Existe alguna muestra de cansancio entre las personas participantes? ¿Se ha hecho un resumen general y sin grabadoras, se ha requerido por algún aspecto no tratado?	Se realiza una sesión de 60 minutos de discusión, que se caracterizó por la participación activa de la totalidad de los y las asistentes. Se registra la totalidad de la sesión en grabadora, comprometiéndose para su participación en la devolución la totalidad del grupo. El grupo aprueba las conclusiones y síntesis finales.

Figura 10. Matriz de análisis de aplicación de la entrevista grupal. Elaboración propia.

3.5.2.2 Procedimiento seguido en la fase cualitativa

A partir de los cambios y mejoras realizadas a partir de los resultados del estudio piloto, se continuó con la fase cualitativa, en la cual se realizaron las siguientes actividades:

- 1) Confección del guion de la entrevista grupal a estudiantes y entrevista a las profesoras, a partir de los resultados del estudio piloto.
- 2) Contacto telefónico con las escuelas seleccionadas para solicitar entrevista con las directoras para plantear la aplicación de la entrevista grupal a estudiantes y entrevista a las profesoras jefas.
- 3) Entrevista con las directoras de las tres escuelas seleccionadas para solicitar autorización para realizar entrevistas grupales a los estudiantes y entrevista a los profesores. Se hace entrega física del Ordinario N° 5847 del DAEM Temuco, expresando la disposición de colaborar con la investigación. Se entregan los consentimientos informados para que los padres autoricen la participación de sus hijos.
- 4) Entrevista con profesoras jefas para explicar objetivos de la investigación, alcances de ésta y coordinar horario para realizar la entrevista.
- 5) Realización de las entrevistas grupales y posterior revisión y aprobación de las respuestas de parte de los participantes en los tres establecimientos.
- 6) Realización de las entrevistas.
- 7) Análisis parciales sobre la marcha de la recolección de los datos.
- 8) Procesamiento de los datos en el programa Atlas.ti para generar redes y subredes.
- 9) Análisis final.

3.6 Técnicas e instrumentos

3.6.1 Instrumento fase cuantitativa

El instrumento utilizado en la fase cuantitativa fue un cuestionario adaptado al castellano a partir de la escala TMMS-48 desarrollada por Mayer y Salovey en 1990 como parte de su modelo cognitivo de IE (Fernández-Berrocal et al., 2004; Extremera & Fernández-Berrocal, 2005). La escala TMMS-24 en español evalúa el metaconocimiento de los estados emocionales, es decir, las destrezas con las que podemos ser conscientes de nuestras propias emociones y de nuestra capacidad para regularlas. Está organizado en tres dimensiones claves de la IE con 8 ítems cada una. Estas dimensiones son:

- Atención emocional, cuando el individuo es capaz de sentir y expresar los sentimientos en una forma adecuada.
- Claridad emocional, se da cuando el individuo conoce bien sus propios estados emocionales.
- Regulación emocional, cuando una persona es capaz de regular sus estados emocionales correctamente.

La elección del instrumento se basó en la experiencia científica de la autora y la tutora de la tesis y la viabilidad de este luego de más de una década de numerosas investigaciones sobre el tema (Extremera & Fernández-Berrocal, 2003, p. 100).

Como se observa en la Tabla 4, el cuestionario adaptado para esta investigación está compuesto por 24 ítems. Se evalúan las tres dimensiones de la escala original: Atención emocional, Claridad emocional y Regulación emocional (Pérez & Castejón, 2006). Por lo tanto, el análisis comparativo entre la IE y el género se realizó considerando estas tres dimensiones. Por otro lado, se emplea una escala Likert teniendo en cuenta la puntuación 1 como “nada de acuerdo” y 5 como “totalmente de acuerdo”.

Tabla 4. *Nivel de calificación del Instrumento de IE*

Dimensión	Hombres	Mujeres
Atención emocional	Debe mejorar su atención: presta poca atención ≤ 21	Debe mejorar su atención: presta poca atención ≤ 24
	Adecuada atención 22 a 32	Adecuada atención 25 a 35
Claridad emocional	Debe mejorar su atención: presta demasiada atención ≥ 33	Debe mejorar su atención: presta demasiada atención ≥ 36
	Debe mejorar su comprensión ≤ 25	Debe mejorar su comprensión ≤ 23
	Adecuada comprensión 26 a 35	Adecuada comprensión 24 a 34
Regulación emocional	Excelente comprensión ≥ 36	Excelente comprensión ≥ 35
	Debe mejorar su regulación ≤ 23	Debe mejorar su regulación ≤ 23
	Adecuada regulación 24 a 35	Adecuada regulación 24 a 34
	Excelente regulación ≥ 36	Excelente regulación ≥ 35

3.6.1 Técnicas e instrumentos empleados en la fase cualitativa

Para la obtención de información en la fase cualitativa, se realizaron entrevistas en profundidad a las profesoras jefas de los cursos participantes y entrevistas grupales con estudiantes.

3.6.1.1 Entrevista en profundidad

La entrevista se puede definir como una conversación provocada y organizada por el entrevistador a sujetos seleccionados desde una planificación metodológica de recogida de información, quienes reúnen características que facilitan la entrega de información pertinente para los fines de la investigación Hernández et al. (2010). El fin de la entrevista es estrictamente cognitivo guiado por el entrevistador para obtener la información respetando la libertad del entrevistado para estructurar sus respuestas o la conversación como crea conveniente (Corbetta, 2007).

El criterio para la selección de los entrevistados fue la cercanía y conocimiento de los estudiantes que participaron en las entrevistas grupales. Por lo tanto, de los tres establecimientos cuyos directores aceptaron participar libremente en la fase cualitativa, se entrevistó a dos de las tres profesoras jefes de los cursos de dichos establecimientos, debido a que ellas mantienen mayor tiempo de permanencia en horas pedagógicas con los estudiantes. La transcripción de las entrevistas se puede consultar en los Anexos 4 y 5.

3.6.1.2 Entrevista Grupal

Se trata de una técnica de recolección de datos mediante una entrevista grupal semiestructurada, la cual gira alrededor de una temática propuesta por el investigador (Escobar & Bonilla-Jiménez, 2017, p. 52) y que se distancia de la mencionada entrevista grupal porque propicia la interacción dentro del grupo. Para Hernández et al (2010), “En los grupos de enfoque existe un interés por parte del investigador por cómo los individuos forman un esquema o perspectiva de un problema, a través de la interacción” (p. 425).

La entrevista grupal suele seguir la siguiente secuencia a partir de las acciones del moderador:

1. Bienvenida, agradecimientos, presentación sumamente breve del tema y presentación corta del moderador/a y del observador/a (en caso de haberlo).
2. Presentación corta de cada participante (lo básico, para asegurar la confidencialidad).
3. Aclaración del procedimiento y condiciones: libre participación, confidencialidad, grabación, aclaración de los roles y funciones.
4. Presentación del estímulo y provocación inicial, es decir, una frase o pregunta estimulante o provocadora de parte del moderador junto con la solicitud de que los participantes expresen sus opiniones al respecto.
5. Presentación de material en power point sobre la IE para introducir a los estudiantes en el tema a abordar.

6. Inicio de la entrevista grupal.
7. Las preguntas de la guía se introducen de acuerdo al ritmo de la conversación y en atención a lo que se está comentando en el momento. Igualmente pueden introducirse una vez finalizada la discusión sobre un tema específico. De la misma manera una pregunta puede ser respondida por los participantes sin necesidad de introducirla.

Para promover la discusión el moderador o la moderadora podrá disponer de las siguientes opciones de facilitación:

1. Pedir aclaraciones.
2. Parafrasear.
3. Solicitud directa de explicación o justificación o recurrir a la duda como medio indirecto.
4. Formular las declaraciones de manera exagerada con el fin de evidenciar las diferencias o las contradicciones.
5. Resaltar las opiniones encontradas, de esta manera también se ofrece la oportunidad de distinguir las opiniones personales de las opiniones del grupo.
6. Recapitular, con el fin de que el grupo indique si se está comprendiendo la discusión.
7. Animar a los tímidos (dirigiéndose a ellos directamente o con la mirada).
8. Limitar a los “líderes” (algunas veces es necesario expresar directamente la necesidad de darle la palabra a otros). (Pérez-Sánchez, 2009).

A continuación, se presenta el guion de preguntas que guiaron el desarrollo de la entrevista grupal. La transcripción de las participaciones de los estudiantes se puede consultar en el Anexo 4.

3.6.1.3 Guión de Entrevista Grupal

- 1) ¿Qué emociones han sentido en la última semana?
- 2) ¿De qué manera prestan atención a sus emociones?

- 3) ¿Cuáles son la mayoría de las emociones que sienten sobre las personas?
- 4) ¿Cuáles son las situaciones que les hacen sentir emociones agradables?
- 5) Cuando han sentido emociones de pena, rabia, frustración, traición, ¿Qué han hecho para superarlas?
- 6) ¿Qué hacen para mantener un buen estado de ánimo?
- 7) ¿Quiénes piensan ustedes que perciben y controlan mejor sus emociones, los hombres o las mujeres?

3.7 Variables y dimensiones

En la fase I de la investigación, se probaron las siguientes hipótesis alternativas:

- Los niños y niñas de 5° grado básico de escuelas públicas de Temuco–Chile presentan niveles adecuados de IE en función de las dimensiones de la escala TMMS-24.
- Las mujeres presentan mejores niveles de IE que los hombres en las tres dimensiones.
- Existe relación entre los niveles de cada dimensión y el género.

En la primera hipótesis, la variable considera los niveles de IE en función de las dimensiones de la escala TMMS-24: Atención emocional, Claridad emocional y Regulación emocional, considerando tres niveles: poca atención, adecuada atención, demasiada atención. Estas se operacionalizan en la Tabla 5.

En la segunda y tercera hipótesis, el género es la variable independiente y los niveles de IE en cada dimensión, la dependiente. El género se refiere a los conceptos sociales de las funciones, comportamientos, actividades y atributos que cada sociedad considera apropiados para los hombres y las mujeres (OMS, 2021). Para efectos de esta investigación se emplea indistintamente los términos dicotómicos: mujer y hombre, niño y niña o femenino y masculino.

Tabla 5. *Operacionalización de las variables*

Variable	Nivel de medición	Definición Conceptual	Definición Operacional
Niveles IE	Ordinal	<p>“Inteligencia genuina basada en el uso adaptativo de las emociones de manera que el individuo pueda solucionar problemas y adaptarse de forma eficaz al medio que lo rodea” (Fernández-Berrocal & Ruiz, La inteligencia emocional en la educación, 2008)</p> <p>Atención, Claridad y Regulación Emocional (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey, & Palfai, Emotional attention, clarity and repair: exploring emotional intelligence using the trait meta - mood scale, 1991)</p>	Aplicación de TMMS-24 adaptado al español por Fernández-Berrocal et al. (1998)
Género	Nominal	El género se refiere a los conceptos sociales de las funciones, comportamientos, actividades y atributos que cada sociedad considera apropiados para los hombres y las mujeres. (OMS, 2016)	Femenino – Masculino Hombre – Mujer Dama - varón

Fuente: Elaboración propia.

Para el análisis cualitativo, se consideraron las siguientes categorías e indicadores asociados a las dimensiones de IE, para las entrevistas grupales (Tabla 6) y para las entrevistas a las profesoras (Tabla 7).

Tabla 6. *Categorías e indicadores de IE para entrevista grupal*

Categorías	Indicadores
Atención Emocional	Expresiones físicas
	Sonrisa
	Llanto
	Aislamiento
	Autoconocimiento emocional
	Rabia por injusticia
	Alegría por amistad
	Pena por reprimenda
	Conocimiento emocional interpersonal
Claridad Emocional	Afectividad
	Problemas familiares
	Familia
	Escuela
	Profesores
	Compañeros
	Diálogo
	Seguridad
	Falta de empatía
Regulación Emocional	Discriminación
	Mujeres perciben emociones
	Hombres controlan emociones
	Superación de conflictos
	Resiliencia
	Mecanismos de regulación emocional
	Diversión
	Música
	Animales
Estrategias lúdicas	

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 7. *Categorías e indicadores de las entrevistas*

Categorías	Indicadores
Atención Emocional	Sobrerreacción Emocional
	Rabia por abandono
	Falta de tolerancia
	Frustración por desacuerdo
	Confusión
	Desregulación emocional
	Razones familiares
	Labilidad emocional
	Impulsividad
	Niñas alegres
Claridad Emocional	Enamoramiento
	Desarrollo Psicosexual
	Confianza
	Asumen castigos y errores
	Respeto a las normas
	Problemas de convivencia escolar
	Conflictos familiares
	Agresión psicológica
	Agresión física
	Rechazo por obligación
Regulación Emocional	Trato agresivo
	Malestar hacia una profesora
	Reprender para educar
	Sentimiento de injusticia
	Rabia por llamado de atención
	Rabia con abuela
	Dedicación profesora jefe
	Apoyo para aprender
	Agrado por el arte
	Persuadir
Regulación Emocional	Cariño para calmar pataletas
	Mujeres perciben y controlan mejor las emociones
	Los varones tienen menos control emocional
	Confusión de sentimientos
	Gritar y golpear objetos
	Violencia ante la frustración
	Agresividad
	Mecanismos de regulación emocional
	Resolución de conflictos
	Adulto mediador
Compañerismo	
Reflexión	
Cercanía y confianza	
Buena comunicación	
Bailar	
Actividades lúdicas	
Desahogo Regulador emocional	
Jugar	
Empatía emocional	
Llanto regulador emocional	

Fuente: Elaboración propia.

3.8 Validación de los instrumentos

3.8.1 Validación de la Escala TMMS-24

La escala TMMS-24 diseñada para este estudio fue validada mediante un análisis psicométrico de confiabilidad utilizando el Alfa de Cronbach, con un nivel de confianza del 95%. Los resultados de este análisis se muestran en el apartado 4.1 del capítulo de resultados.

3.8.2 Validación de los instrumentos cualitativos

En investigación cualitativa los mecanismos de validación se asocian con los criterios de rigor de una investigación científica. Sandin (2000) plantea que:

El trabajo más representativo de esta postura, ya conocido, es la obra de Guba y Lincoln (Guba, 1989; Lincoln y Guba, 1985) en la que los autores proponen cuatro términos alternativos para valorar los procesos de investigación desarrollados en el marco de lo que ellos denominan investigación naturalista. Durante mucho tiempo el trabajo de Guba y Lincoln ha constituido el referente esencial para valorar los estudios interpretativos.

En este sentido, los instrumentos de recolección de los datos Cualitativos se validaron mediante la prueba piloto (Tabla 8).

Tabla 8. *Matriz de validación de la entrevista grupal.*

ASPECTO	CRITERIO DE RIGOR	PROCEDIMIENTO APLICADO
Valor de Verdad	Credibilidad	Comprobación con participantes: Realizada al día siguiente de la aplicación del grupo de discusión. Sesión de devolución a los participantes, consistente en entrega de la transcripción de la discusión, lectura y comentario grupal sobre el mismo. En este trabajo se presenta un análisis preliminar de los datos, que centralmente coincide con la opinión del grupo.
Aplicabilidad	Transferibilidad	Muestreo Teórico intencional por tipos de casos: casos tipos, considerando criterios de inclusión y exclusión Muestreo homogéneo: <ul style="list-style-type: none"> – Las unidades o participantes poseen un mismo perfil o características, comparten rasgos similares. – busca un discurso focalizado en un aspecto del tema estudiado – reduce y simplifica la comprensión del fenómeno. – Su propósito es centrarse en el tema a investigar o resaltar situaciones, procesos o sentimientos en un grupo social.
Consistencia	Dependencia	Auditoría de Dependencia realizada por la directora de la escuela Santa Rosa, Magister en Educación de la Universidad de la Frontera.
Neutralidad	Confirmabilidad	Ejercicio de Reflexión: Lectura permanente de los antecedentes teóricos y conceptuales y su contrastación con los datos. Rechequeo con los participantes del grupo de discusión.

Fuente: Elaboración propia.

3.8.3 Reformulación del instrumento

A partir de la revisión de la transcripción de la entrevista grupal, la revisión de la auditoría de dependencia y la revisión de los estudiantes, se realizaron los ajustes que se indican en paréntesis en las preguntas siguientes (Tabla 9).

Tabla 9. Reformulación guion de la entrevista grupal

OBJETIVO DE INVESTIGACIÓN	DIMENSIONES CATEGORÍAS	PREGUNTAS	
Identificar las competencias emocionales de estudiantes de 5° básico.	Competencias de atención emocional	1) ¿Qué emociones han sentido en la última semana? 2) ¿De qué manera prestan atención a sus emociones?	
	Competencias de claridad emocional	3) ¿Cómo definirían la mayoría de las emociones que sienten y en qué momentos ocurren? (eliminada porque los niños no la entendieron) 4) ¿Cuáles son la mayoría de las emociones que sienten sobre las personas? 5) ¿Cuáles son las situaciones que les hacen sentir emociones agradables? 6) ¿Cuáles son las situaciones que les hacen sentir emociones desagradables? (eliminada)	
	Competencias de regulación emocional	7) ¿Qué hacen cuando se sienten tristes o mal por algo ocurrido? (Cambiada por: Cuando han sentido emociones de pena, rabia, frustración, traición, ¿Qué han hecho para superarlas?) 8) (eliminada porque está considerada en la pregunta 9) 9) ¿Qué hacen para mantener un buen estado de ánimo? 10) Cuando están enojado/a, ¿Qué hacen para cambiar su estado de ánimo? (eliminada)	
	Comparar el nivel de IE de niños/as de 5° básico bajo la perspectiva de género		11) ¿Quiénes reconocen o sienten mejor sus emociones, los hombres o las mujeres y por qué? (eliminada)
			12) ¿Quiénes pueden manejar o controlar mejor sus emociones, los hombres o las mujeres y por qué? (Cambiada en su redacción: ¿Quiénes piensan ustedes que perciben y controlan mejor sus emociones, los hombres o las mujeres?)

Fuente: Elaboración propia.

3.9 Análisis de los datos

Los datos cuantitativos se exportaron al programa Excel y posteriormente se procesaron en el programa estadístico SPSS (Statistical Package for the Social Sciences, IBM, versión 22.0). Se realizó un análisis descriptivo, para obtener la distribución porcentual y los estadígrafos de media, desviación estándar de las dimensiones según el género con un intervalo de confianza del 95%, representadas en tablas y gráficas. Posteriormente, para el análisis de comparaciones en cada dimensión por género se aplicó la prueba no paramétrica de U de Mann-Whitney y para el análisis relacional se aplicó el test estadístico Chi cuadrado, ambos a un nivel de significancia $\alpha = 0,05$ (InnovaMIDE, Universitat de Valencia, 2010).

Por su parte, los datos cualitativos provenientes de las entrevistas grupales con los estudiantes y las entrevistas realizadas con los profesores de los establecimientos educacionales seleccionados fueron analizados manualmente y procesados en el programa Atlas.ti, versión 7.5.4. A partir de estos análisis, se obtuvo una red general para las entrevistas grupales y otra para las entrevistas. En ambas redes, a su vez, se construyeron tres subredes de análisis. Las redes y las subredes se presentan en los apartados 4.3.1 y 4.3.2, correspondientes al análisis de las entrevistas grupales a los estudiantes y las entrevistas a las profesoras, respectivamente.

Capítulo IV
Presentación y análisis de los resultados

Capítulo IV: Presentación y análisis de los resultados

En este capítulo, se exponen los resultados del estudio, organizados de la siguiente manera: primero se presentan los resultados de la evaluación de la confiabilidad de la Escala TMMS-24 empleada; luego, se exponen los hallazgos de la fase cuantitativa, en la cual se aplicó el cuestionario TMMS-24; finalmente, se muestran los resultados de la fase II, correspondiente al estudio cualitativo de las entrevistas grupales con estudiantes y las entrevistas con docentes.

4.1 Evaluación de la confiabilidad de la escala TMMS-24 empleada

La Escala TMMS-24 diseñada para este estudio fue validada mediante un análisis psicométrico de confiabilidad utilizando el Alfa de Cronbach, con un nivel de confianza del 95%. La consistencia interna del instrumento dio como resultado un 87% (Tabla 10).

Tabla 10. *Fiabilidad Total del TMMS-24*

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N° de elementos
0,869	0,871	24

Respecto de cada una de las dimensiones, las medidas obtenidas fueron superiores al 70%: en la dimensión atención emocional el Alfa de Cronbach fue de 72%, la claridad emocional, 77% y la regulación emocional, 78% (Tabla 11). Estos resultados confirman que tanto el instrumento en general como los ítems en particular son homogéneos; por lo tanto, la escala mide de forma consistente el objeto de estudio: las dimensiones de la IE en estudiantes de 10 a 12 años.

Tabla 11. *Fiabilidad por dimensión*

DIMENSIONES	Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados
Atención	0,718	0,725
Claridad	0,767	0,768
Regulación	0,781	0,778

4.2 Resultados de la fase I cuantitativa

4.2.1 Niveles de IE en función de las dimensiones de la escala TMMS-24

4.2.1.1 Resultados globales de la IE

A continuación, en la Tabla 12, se exponen los resultados obtenidos tras la aplicación del TMMS-24. Para determinar los niveles de IE, se considera la siguiente taxonomía: bajo, adecuado y alto, tanto en general como para cada dimensión por separado. Considerando los resultados del IE de forma global, el 51,6 % de los estudiantes ($n = 238$) presentó nivel adecuado de IE.

Adicionalmente, se analizaron los resultados de la escala TMMS-24 por dimensiones. Para la dimensión atención emocional, se observa que el 38,4 % de los estudiantes ($n = 144$) se ubica en el nivel adecuado de IE; para la dimensión claridad emocional, el 55,8% de los encuestados ($n = 251$) se ubica en el nivel adecuado de IE; finalmente, en cuanto a reparación emocional, el 60,9 % de los estudiantes ($n = 274$) se ubicó en el nivel adecuado de IE.

Tabla 12. Frecuencias y porcentajes para los grados de las tres dimensiones de IE

Dimensión	Grado de IE					
	Bajo		Adecuado		Alto	
	N	%	N	%	N	%
Atención	128	28,4	173	38,4	149	33,1
Claridad	167	37,1	251	55,8	32	7,1
Reparación	103	22,9	274	60,9	73	16,2
IE general	134	29,6	232	51,6	85	18,7

La Tabla 13 muestra las puntuaciones promedio y la desviación estándar para cada dimensión y de forma global. En ese sentido, para la dimensión atención emocional, se encontró $25,8 \pm 5,3$; para claridad emocional, $26,5 \pm 5,9$; y para regulación emocional, $28,1 \pm 6,2$. Por su parte, el promedio de la IE global se ubica en $26,8 \pm 5,8$. Dado que estas dimensiones se califican como adecuadas cuando las puntuaciones medias se encuentran entre

los valores de 22 y 35 puntos, los resultados descriptivos sugieren que la mayor parte de los participantes del estudio se ubican en el nivel adecuado en las tres dimensiones.

Tabla 13. *Descriptivos según dimensión de IE*

Dimensión	Promedio	Desviación estándar
Atención	25,8	5,3
Claridad	26,5	5,9
Reparación	28,1	6,2
IE general	26,8	5,8

Ahora bien, para evaluar si los resultados de la Tabla 12 son estadísticamente significativos al nivel de confianza del 95%, se ejecutó la prueba no paramétrica denominada U Mann-Whitney para contrastar el nivel adecuado / no adecuado. Los hallazgos de la U ($N_{\text{(Adecuado)}} = 175$; $N_{\text{(No adecuado)}} = 275$) = 23100,000; $Z = -0,762$, $p = 0,447$ sugieren que no hay diferencias estadísticamente significativas entre los estudiantes que tiene una IE adecuada y los que no tienen una IE adecuada. En consecuencia, no se acepta la primera hipótesis que afirma que “los estudiantes de 5to. básico presentan niveles adecuados de IE en función de las dimensiones de la Escala TMMS-24”.

4.2.1.2 Resultados de los niveles de IE por escuela

En líneas generales, la Tabla 14 muestra que en la gran mayoría de las escuelas, los estudiantes reflejaron niveles adecuados en las dimensiones estudiadas (atención, claridad y regulación emocional). Resaltan, para atención emocional, los colegios Armando Dufey (52,9%), Los Avellanos (50,0%), Santa Rosa (45,5%); para claridad emocional, Villa Carolina (85,7%), Armando Dufey (70,6%), Llaima (66,7%), Los Avellanos (66,7%) y; para regulación emocional, Villa Carolina (85,7%), Los Avellanos (83,3%), Llaima (72,2%) y Los Trigales (68,6%).

Tabla 14. *Descriptivos por escuela según nivel y dimensión de IE*

Escuelas	Atención			Claridad			Regulación		
	Bajo	Adecuado	Alto	Bajo	Adecuado	Alto	Bajo	Adecuado	Alto
	%	%	%	%	%	%	%	%	%
Alonso de Ercilla	32,4	32,4	35,1	40,5	54,1	5,4	29,7	56,8	13,5
Amanecer	44,8	24,1	31,0	58,6	37,9	3,4	31,0	62,1	6,9
Andrés Bello	33,3	41,7	25,0	45,8	41,7	12,5	27,1	56,3	16,7
Armando Dufey	29,4	52,9	17,6	11,8	70,6	17,6	23,5	35,3	41,2
Campos Deportivos	19,0	40,0	41,0	40,0	54,3	5,7	24,8	61,0	14,3
Llaima	44,4	38,9	16,7	33,3	66,7	-	16,7	72,2	11,1
Los Avellanos	50,0	50,0	-	33,3	66,7	-	16,7	83,3	-
Los Trigales	19,6	43,1	37,3	33,3	62,7	3,9	9,8	68,6	21,6
Mundo Mágico	26,2	36,9	36,9	30,1	60,2	9,7	19,4	60,2	20,4
Pedro de Valdivia	33,3	33,3	33,3	38,9	55,6	5,6	33,3	66,7	-
Santa Rosa	27,3	45,5	27,3	45,5	45,5	9,1	36,4	45,5	18,2
Villa Carolina	71,4	28,6	-	14,3	85,7	-	14,3	85,7	-

4.2.2 Niveles de IE en las tres dimensiones según el género

Seguidamente, se procedió a probar la segunda hipótesis, la cual establece que “las mujeres presentan mejores niveles de IE que los hombres en las tres dimensiones. En función de las puntuaciones totales obtenidas por las mujeres y hombres, para cada dimensión se construyó una variable ordinal que se corresponde con los niveles de IE. Luego, se ejecutó la prueba U Mann-Whitney para evaluar las diferencias en cada nivel de IE respecto al género.

Los resultados de la prueba U Mann-Whitney U (N_Mujeres = 224; N_Hombres = 226) = 13744,500; $Z = -8,920$, $p = 4,66E-19$) indican que las diferencias entre mujeres y hombres en los niveles de atención emocional son estadísticamente significativas. En efecto, en la Tabla 15 se observa que los hombres presentan mejores niveles de atención en comparación con las mujeres (adecuada más demasiada atención emocional). Por lo tanto, se rechaza la hipótesis que establece que las mujeres tienen mejores niveles de atención emocional que los hombres.

Tabla 15. *Distribución porcentual para los niveles de atención emocional según el género*

	Género				Total	
	Femenino		Masculino		F	%
	F	%	F	%		
Poca atención	73	32,6%	55	24,3%	128	28,4%
Adecuada atención	140	62,5%	33	14,6%	173	38,4%
Demasiada atención	11	4,9%	138	61,1%	149	33,1%
Total	224	100%	226	100%	450	100%

En cuanto a la dimensión claridad emocional, la prueba U Mann-Whitney U ($N_{\text{Mujeres}} = 224$; $N_{\text{Hombres}} = 226$) = 19275,000; $Z = -4,972$, $p = 6,64E-7$ muestra que las diferencias son estadísticamente significativas entre mujeres y hombres. En tal sentido, la Tabla 16 indica que las mujeres obtuvieron mejores niveles de claridad emocional en comparación con los hombres (adecuada más excelente claridad emocional); por lo tanto, se acepta la hipótesis que afirma que las mujeres tienen mejores niveles de claridad emocional que los hombres.

Tabla 16. *Distribución porcentual para los niveles de claridad emocional según el género*

		Género				Total	
		Femenino		Masculino		F	%
		F	%	F	%		
Claridad emocional	Mejora su claridad	57	25,4%	110	48,7%	167	37,1%
	Adecuada claridad	147	65,6%	104	46,0%	251	55,8%
	Excelente claridad	20	8,9%	12	5,3%	32	7,1%
Total		224	100,0%	226	100,0%	450	100,0%

Para la dimensión regulación emocional, los resultados de la prueba U Mann-Whitney U ($N_{\text{Mujeres}} = 224$; $N_{\text{Hombres}} = 226$) = 23381,000; $Z = -1,608$, $p = 0,108$ indican que hay diferencias, pero no son estadísticamente significativas según el género para los niveles de esta dimensión. Por tanto, a partir de los datos que muestra la Tabla 17, se puede afirmar que las mujeres y los hombres presentan niveles de regulación emocional similares (adecuada más excelente regulación emocional). En consecuencia, se rechaza la hipótesis que establece que las mujeres tienen mejores niveles de regulación emocional que los hombres.

Tabla 17. *Distribución porcentual para los niveles de regulación emocional según el género*

		Género				Total	
		Femenino		Masculino		F	%
		F	%	F	%		
Regulación emocional	Mejorar su regulación	49	21,9%	54	23,9%	103	22,9%
	Adecuada regulación	130	58,0%	144	63,7%	274	60,9%
	Excelente regulación	45	20,1%	28	12,4%	73	16,2%
Total		224	100,0%	226	100,0%	450	100,0%

4.2.3 Relación entre las dimensiones de la IE y el género

4.2.3.1 Resultados globales de la relación entre las dimensiones de la IE y el género

A continuación, se presentan los resultados obtenidos tras la aplicación del TMMS-24 según las diferencias de género de las tres dimensiones del modelo de IE de Mayer y Salovey: Atención, Claridad y Regulación emocional. Esto permitió dar respuesta a la tercera hipótesis “los niveles de las dimensiones que conforman la IE están relacionados con el género”. En ese tenor, se usó la prueba χ^2 de Pearson con la finalidad de evaluar la relación entre los niveles de las tres dimensiones de la IE y el género, con un nivel de significancia del 5%.

Los resultados de $\chi^2 (2, N = 450) = 176,95$ y $p = 3,76E-39$ indican una relación estadísticamente significativa entre los niveles de la atención emocional y el género. Por medio del coeficiente de contingencia (C) se cuantificó la intensidad de la relación encontrada, se obtuvo $C = 0,531$ y $p = 3,76E-39$, lo cual indica un grado medio de relación y estadísticamente significativo. En ese sentido, a partir del resultado que muestra la Tabla 18, las mujeres tienden a relacionarse con los niveles adecuados de atención y los hombres, con los niveles de demasiada atención. Por consiguiente, no se rechaza la hipótesis que establece que los niveles de la dimensión atención emocional están relacionados con el género.

Tabla 18. *Distribución porcentual para género vs. niveles de atención emocional*

		Nivel de atención emocional						Total	
		Poca atención		Adecuada atención		Demasiada atención			
		F	%	F	%	F	%	F	%
Género	Femenino	73	16,2%	140	31,1%	11	2,4%	224	49,8%
	Masculino	55	12,2%	33	7,3%	138	30,7%	226	50,2%
Total		128	28,4%	173	38,4%	149	33,1%	450	100,0%

Para la dimensión claridad emocional, la $\chi^2 (2, N = 450) = 26,18$ y $p = 0,000002$ indica que existen diferencias estadísticamente significativas entre los niveles de reportados en esta dimensión y el género. Asimismo, al cuantificar la relación, el coeficiente $C = 0,234$ y $p = 0,000002$ sugieren un grado bajo de relación, pero estadísticamente significativo. Esto se evidencia en la Tabla 19, donde se observa que las mujeres se encuentran en los niveles más altos de claridad emocional y los hombres, con los niveles más bajos. En este sentido, se acepta la hipótesis que indica que el género está relacionado con la dimensión claridad emocional.

Tabla 19. *Distribución porcentual para género vs. niveles de claridad emocional*

		Nivel de claridad emocional						Total	
		Mejorar su claridad		Adecuada claridad		Excelente claridad			
		F	%	F	%	F	%	F	%
Género	Femenino	57	12,7%	147	32,7%	20	4,4%	224	49,8%
	Masculino	110	24,4%	104	23,1%	12	2,7%	226	50,2%
Total		167	37,1%	251	55,8%	32	7,1%	450	100,0%

Finalmente, respecto de la dimensión regulación emocional, se encontró $\chi^2 (2, N = 450) = 31,91$ y $p = 0,026$, lo cual indica que la relación entre los niveles de la regulación emocional y el género es estadísticamente significativa. En la Tabla 20, se observa que las mujeres y los hombres muestran una inclinación determinante hacia los niveles de adecuada regulación emocional. Por tanto, no se rechaza la hipótesis que establece que los niveles de la dimensión regulación emocional están relacionados con el género.

Tabla 20. *Distribución porcentual para género vs. niveles de regulación emocional*

		Nivel regulación emocional						Total	
		Mejorar su regulación		Adecuada regulación		Excelente regulación			
		F	%	F	%	F	%	F	%
Género	Femenino	49	10,9%	130	28,9%	45	10,0%	224	49,8%
	Masculino	54	12,0%	144	32,0%	28	6,2%	226	50,2%
Total		103	22,9%	274	60,9%	73	16,2%	450	100,0%

4.2.3.2 Resultados de los niveles de IE según el género por escuelas

Al establecer comparaciones por niveles de atención emocional y género segmentado por la escuela de procedencia, la Tabla 21 indica que sin importar la escuela a la cual pertenezca el estudiante encuestado, las mujeres tienden a ubicarse en el nivel de adecuada atención, mientras que los hombres se sitúan hacia la categoría demasiada atención.

En procura de evaluar que lo antes descrito es estadísticamente significativo, se usó la prueba U de Mann-Whitney para evaluar dichas diferencias. En la Tabla 21, se aprecian diferencias estadísticamente significativas entre mujeres y hombres en los niveles de atención emocional. Por lo tanto, no se rechaza la hipótesis de que las mujeres y hombres tienen distintos niveles de atención emocional según la escuela.

Tabla 21. *Contrastes de la dimensión Atención para el nivel y género según la escuela*

Escuela	Atención emocional					
	Poca atención		Adecuada atención		Demasiada atención	
	género		género		género	
	Femenino	Masculino	Femenino	Masculino	Femenino	Masculino
	%	%	%	%	%	%
Alonso de Ercilla	75,0***	25,0	58,3***	41,7***	-	100,0
Amanecer	76,9***	23,1	85,7***	14,3	-	100,0
Andrés Bello	56,3***	43,8	80,0***	20,0	-	100,0
Armando Dufey	80,0***	20,0	77,8***	22,2	-	100,0
Campos Deportivos	45,0	55,0***	85,7***	14,3	9,3	90,7***
Llaima	87,5***	12,5	57,1***	42,9	33,3	66,7***
Los Avellanos	-	-	66,7***	33,3	-	-
Los Trigales	10,0	90,0***	77,3***	22,7	5,3	94,7***
Mundo Mágico	40,7	59,3***	92,1***	7,9	10,5	89,5***
Pedro de Valdivia	50,0	50,0	66,7***	33,3	-	100,0
Santa Rosa	-	-	80,0***	20,0	33,3	66,7***
Villa Carolina	80,0***	20,0	100,0	-	-	-

Nota: *** $p < 0,001$.

Respecto de las comparaciones por niveles de claridad emocional y género según la institución educativa, la Tabla 22 sugiere que, sin importar la escuela de procedencia del estudiante, las mujeres tienden a ubicarse en el nivel de adecuada claridad, entre tanto los hombres se posicionan en la categoría inferior que indica la necesidad de mejorar su claridad.

En la Tabla 22 se muestra que luego de aplicada la prueba U de Mann-Whitney para evaluar las diferencias, resultaron estadísticamente significativas. En efecto, se aprecia que hay diferencias significativas entre mujeres y hombres en los niveles de claridad emocional. Por lo tanto, no se rechaza la hipótesis de que las mujeres y hombres tienen distintos niveles de claridad emocional según la escuela.

Tabla 22 Contraste de la dimensión claridad para el nivel y género según la escuela

Escuela	Claridad emocional					
	Mejorar su claridad		Adecuada claridad		Excelente claridad	
	género		género		género	
	Femenino	Masculino	Femenino	Masculino	Femenino	Masculino
	%	%	%	%	%	%
Alonso de Ercilla	26,7	73,3***	100,0	-	100,0	-
Amanecer	41,2	58,8***	72,7***	27,3	100,0	-
Andrés Bello	40,9	59,1***	65,0***	35,0	-	-
Armando Dufey	-	-	66,7***	33,3	66,7***	33,3
Campos Deportivos	33,3	66,7***	56,1***	43,9	-	-
Llaima	20,0	80,0***	75,0***	25,0	-	-
Los Avellanos	-	-	75,0***	25,0	-	-
Los Trigales	23,5	76,5***	40,6	59,4***	100,0	-
Mundo Mágico	25,8	74,2***	58,1***	41,9	60,0***	40,0
Pedro de Valdivia	14,3	85,7***	60,0***	40,0	100,0	-
Santa Rosa	60,0***	40,0	80,0***	20,0	100,0	-
Villa Carolina	-	-	83,3***	16,7	-	-

Nota: *** $p < 0,001$.

En cuanto a las comparaciones por niveles de regulación emocional y género según la escuela, la Tabla 23 muestra que, sin importar la escuela de procedencia del estudiante, las mujeres tienden a ubicarse en el nivel de excelente regulación, mientras que los hombres se posicionan en las categorías que indican adecuada regulación y mejorar su regulación.

En la Tabla 23 se presenta la significancia estadística luego de aplicada la prueba U de Mann-Whitney para evaluar las diferencias encontradas. En consecuencia, se observa que las mujeres y los hombres tienen distintos niveles de regulación emocional según la escuela. Por lo tanto, no se rechaza la hipótesis de que las mujeres y hombres tienen distintos niveles de regulación emocional según la escuela.

Tabla 23. *Contraste de la dimensión Regulación para el nivel y género según la escuela*

Escuela	Regulación emocional					
	Mejorar su regulación		Adecuada regulación		Excelente regulación	
	género		género		género	
	Femenino	Masculino	Femenino	Masculino	Femenino	Masculino
	%	%	%	%	%	%
Alonso de Ercilla	36,4	63,6***	42,9	57,1***	60,0***	40,0
Amanecer	55,6***	44,4	61,1***	38,9	100,0	-
Andrés Bello	53,8***	46,2	51,9	48,1	100,0	-
Armando Dufey	-	100,0	-	-	85,7***	14,3
Campos Deportivos	46,2	53,8***	45,3	54,7***	53,3***	46,7
Llaima	37,3	66,7***	61,5***	38,5	100,0	-
Los Avellanos	-	-	80,0***	20,0	-	-
Los Trigales	40,0	60,0***	34,3	65,7***	45,5	54,5***
Mundo Mágico	40,0	60,0***	43,5	56,5***	71,4***	28,6
Pedro de Valdivia	16,7	83,3***	-	100,0	-	-
Santa Rosa	-	-	40,0	60,0***	100,0	-
Villa Carolina	-	-	83,3***	16,7	-	-

Nota: *** $p < 0,001$.

4.3 Resultados de la fase II intensiva cualitativa

Una vez obtenidos los resultados del estudio piloto, a partir del cual se diseñó el guion definitivo de preguntas para indagar la IE de los niños y niñas, se procedió a organizar la realización de las entrevistas grupales a estudiantes, entrevistas a profesores de los tres establecimientos que participaron en esta fase. Se realizaron entrevistas grupales a estudiantes y entrevistas a profesoras, puesto que, como las competencias emocionales son subjetivas y difíciles de interpretar, permiten conocer a profundidad las perspectivas de los informantes. Mediante estas técnicas es posible conversar sobre percepciones de los estudiantes de la IE.

4.3.1 Análisis cualitativo de los resultados de entrevistas grupales a los estudiantes

En la selección de los establecimientos educacionales para realizar las entrevistas grupales, se consideró la decisión voluntaria de sus directores para continuar participando en la fase cualitativa de la investigación. Los criterios para la selección de los estudiantes en cada escuela fueron similares a los utilizados para seleccionar la muestra que participó en el piloto.

La prueba piloto se realizó con estudiantes de un mismo curso, es decir, un grupo de estudiantes que tienen intereses y características similares. Se les consultó por sus estados emocionales en diferentes circunstancias. Se logró obtener información pertinente para los propósitos de la investigación y, como ya fue mencionado, se reformuló el guion de preguntas. Además, se observó que los participantes tenían una actitud positiva hacia su participación en el estudio, gracias a las características de la técnica de entrevista grupal. Por ello, se considera apropiado y pertinente el uso de la entrevista grupal como técnica de recolección de datos, en función de los objetivos del presente trabajo.

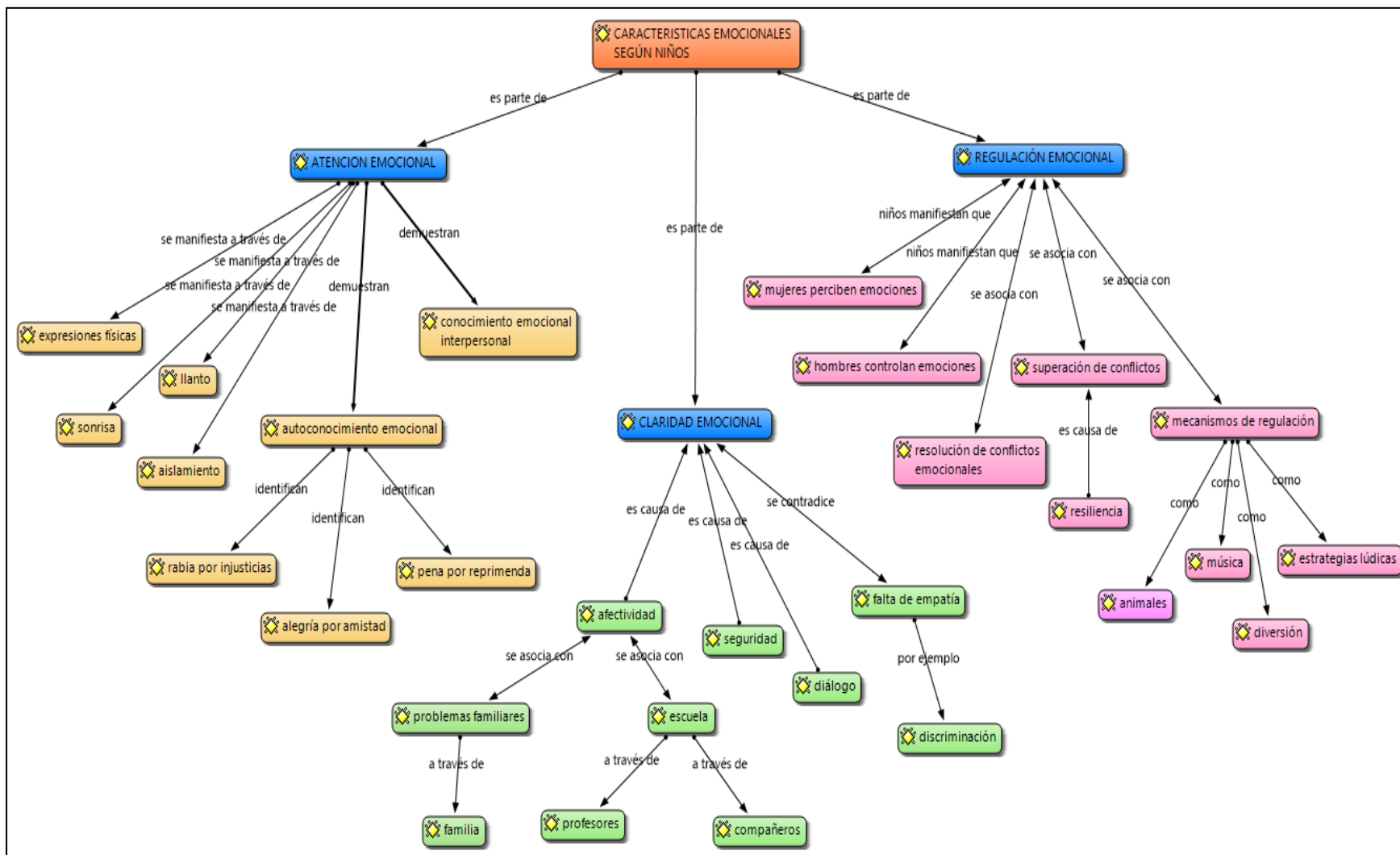
La información obtenida en las entrevistas grupales realizadas a los estudiantes de los tres establecimientos educacionales seleccionados fue analizada usando el programa Atlas.ti, versión 7.5.4, a partir del cual se obtuvo una red general compuesta, a su vez, por tres

subredes de análisis. En primer lugar, la Figura 11 presenta la red general para mostrar una visión unitaria e integrada de las subredes y los códigos que la componen y, posteriormente, se presenta una interpretación independiente de cada subred. Las subredes que componen la red general son:

- Atención emocional
- Claridad emocional
- Regulación emocional

Adicionalmente, como muestra la Tabla 24, a partir de estas subredes se creó una *matriz* de análisis de contenido de las entrevistas grupales a los estudiantes, que incluye las dimensiones de la IE como categorías, algunos indicadores para cada dimensión y, finalmente, algunos ejemplos representativos.

Figura 11. Red General de entrevistas grupales a los estudiantes



Fuente: Elaboración propia.

Tabla 24. *Matriz de análisis de contenido de las entrevistas grupales a los estudiantes*

Categorías	Indicadores	Fragmentos de testimonios
Atención Emocional	Expresiones físicas	“Por las expresiones de mi cara y el sonido de mi voz” (A15)
	Sonrisa	“Alegría cuando el Tomás me hace sonreír en la clase, así que la mayoría de las veces estoy más feliz” (A9) “Alegría, porque por cualquier cosa me río” (A8)
	Llanto	“llorar porque me desahogo” (A15) “Yo también llorar y... cuando eso no me funciona tengo que salir para despejarme un poco” (A16)
	Aislamiento	“Yo también llorar y... cuando eso no me funciona tengo que salir para despejarme un poco” (A16)
	Autoconocimiento emocional	“Yo siento que cuando estoy feliz me viene una sonrisa en forma espontánea y cuando estoy triste me siento desanimada, no me dan ganas de hacer nada, me tiro encima de algo así (se acuesta sobre la mesa)” (A6)
	Rabia injusticia	por “Algunas veces nos retan de manera injusta y uno se siente mal” (A6) “Cuando a uno lo retan delante de otro, le da frustración y humillación” (A4)
	Alegría amistad	por “Cuando juego con mis compañeros me da alegría, me gusta jugar con mis amigos, compañeros” (A1) “Yo igual he sentido felicidad porque he estado jugando todos estos días con mi amiga y con unas niñas chicas” (A3) “Yo también me he sentido alegre, pero yo tengo más amigas mujeres: la maría José, la rocío y otras” (A2) “Estar con mis amigos me ayuda a mantener un buen estado de ánimo” (A7)
	Pena reprimenda	por “Cuando me retan me pongo así... (pone gesto de pena), como no quiero comer, me quedo solo en la pieza. Me da pena” (A1)
	Conocimiento emocional interpersonal	“Sebastián se acercó y me preguntó qué me pasaba, primero le dije nada, pero me insistió” (A5)
	Afectividad	“Es que yo cuando peleo con alguna persona y siento pena o rabia, lo que yo hago es abrazar a mi papá, mi hermano o alguien de mi familia, los abrazo” (A6) “Lo que pasa es que yo soy como un chape abrazando a la gente porque en mi casa no puedo hacer eso” (A4)
Problemas	“Son varias cosas: tristeza, rabia, un poco de alegría y enojo por cosas de la casa”	

Categorías	Indicadores	Fragmentos de testimonios
Claridad Emocional	familiares	(A16)
	Familia	“Tristeza porque mi hermano ya no está viviendo conmigo. Mi mamá me provoca felicidad” (A17)
	Escuela	“la escuela me encanta, aunque sean los días de estudio, la escuela me encanta. Al llegar a mi casa pierdo la energía, es otra energía; aquí estoy rodeada de personas que me quieren, en cambio en mi casa mi mamá está ocupada” (A3) “Para mí que todos lo pasan mejor acá en la escuela, porque aquí vivimos una rutina, una rutina entretenida y en la casa lo pasamos muy fome.” (A1)
	Profesores	“En la escuela, usted poh y la profesora Lucía porque es chistosa y usted porque siempre está sonriendo” (A19) “Al menos con la Tía Rossany, porque ella es chistosa” (A12)
	Compañeros	“Es más alegría en el día porque cuando estoy con mis compañeros, tiramos la talla, ahí nos ponemos a reír” (A9) “Me molesta el Martín, en los recreos y en la sala. A veces es por problemas con compañeros y otras con profesores” (A10)
	Diálogo	“hablar con mi mamá porque en ella puedo confiar, cuando tengo un problema puedo conversar con ella.” (A15) “Conversar con mi mamá” (A19) “Me junto con mis amigos a conversar” (A11)
	Seguridad	“Lo que mis compañeros quieren decir es que aquí en la escuela los profesores nos cuidan; las mujeres son como nuestras mamás y los hombres son nuestros hermanos y todos nos cuidan” (A6)
	Falta de empatía	“Pero cuando yo estoy en clases de matemática y me equivoco, hacen Uhhh cuando yo estaba haciendo los ejercicios en la pizarra; siento tristeza, me sentí ofendida que todo el curso se hubiera burlado de mí” (A5)
	Discriminación	“A mí me da rabia con mis compañeros porque me molestan por mi apellido y, cuando me dicen eso agreden a toda mi familia. Me da rabia y pena.” (A6)
	Mujeres perciben emociones	“las mujeres sienten y se dan cuenta de las cosas; la Rocío el otro día estaba triste y la Yorka fue y le dijo muchos chistes para que se riera” (A5) “Yo diría que las mujeres porque tenemos un sexto sentido que sabemos cuándo una persona lo está pasando mal” (A4)
Hombres controlan emociones	“los hombres controlan mejor las emociones, porque, aunque le hayan pegado, uno no llora, se aguanta; da rabia, pero no lloramos” (A2) “los hombres controlan más sus emociones, porque los hombres no son tan	

Categorías	Indicadores	Fragmentos de testimonios
		demonstrativos, intentan no demostrar” (A4)
	Superación de conflictos	“También lo que más me molesta del curso en general es que a veces cuando me enojo, me altero mucho. De hecho, el año pasado pelie con una compañera (hace gesto de puñetes en el aire), pero ahora somos las mejores amigas.” (A8)
	Resiliencia	“Yo trato también de buscarle lo chistoso a todo, así que entonces cuando pasa algo malo, le busco lo bueno.” (A9)
Regulación Emocional	Mecanismos de regulación emocional	<p>“Cuando estoy triste me gusta escuchar música y me quedo dormida y a veces cuando tengo rabia duermo; coloco la cabeza en la almohada y me golpeo dando cabezazos. Cuando tengo pena, dibujo... porque me concentro en el dibujo” (A8)</p> <p>“Lo que hago para superar tristeza o rabia es ver videos, durmiendo, saliendo a jugar o juntarme con amigos y jugar a la pelota” (A9)</p> <p>“Para mantener un buen estado de ánimo trato siempre de estar con una sonrisa alegre, aunque sean los peores días de mi vida, ando con una sonrisa alegre para no demostrarlo” (A4)</p>
	Diversión	“Me desquito jugando, divirtiéndome con mis amigos” (A1)
	Música	<p>“Me gusta escuchar música con mi mamá y mi hermanita canta y mi mama empieza a reírse, a decir chistes.” (A17)</p> <p>“Cuando me pasan cuestiones en la escuela me pongo a cantar con mis amigos y compañeros” (A2)</p> <p>“Para tener un buen estado de ánimo escucho música” (A6)</p>
	Animales	<p>“Yo abrazo a mis gatos, los acaricio y escucho su ronroneo” (A14)</p> <p>“A mí me gustan más los gatitos, mi hermana tiene perro, pero no me gustan el perro; me estresa porque viene alguien y ladra mucho, pero mi mamá el viernes me va llevar un gatito” (A10)</p> <p>“Yo tengo un gatito chiquitito, chiquitito, me da risa porque es igual que yo, a veces le dejo una miguita de pan y salta, pero como es chiquitito todavía no se puedo sujetar bien y se da vuelta para abajo” (A8)</p>
	Estrategias lúdicas	<p>“Me imagino que todas las clases fueran jugando, sería genial... así como con la profe Lucía hoy fue bacán” (A15)</p> <p>“cuando tengo rabia porque mis profesores me retan o algo así, yo juego, eso me permite desquitarme y así se me pasa la rabia. Me desquito jugando, divirtiéndome con mis amigos” (A1)</p>

Fuente: Elaboración propia

4.3.1.1 Red atención emocional

La red atención emocional se realiza mediante los siguientes indicadores (Figura 12):

C1: sonrisa

C2: llanto

C3: expresiones físicas

C4: aislamiento

C5: autoconocimiento emocional

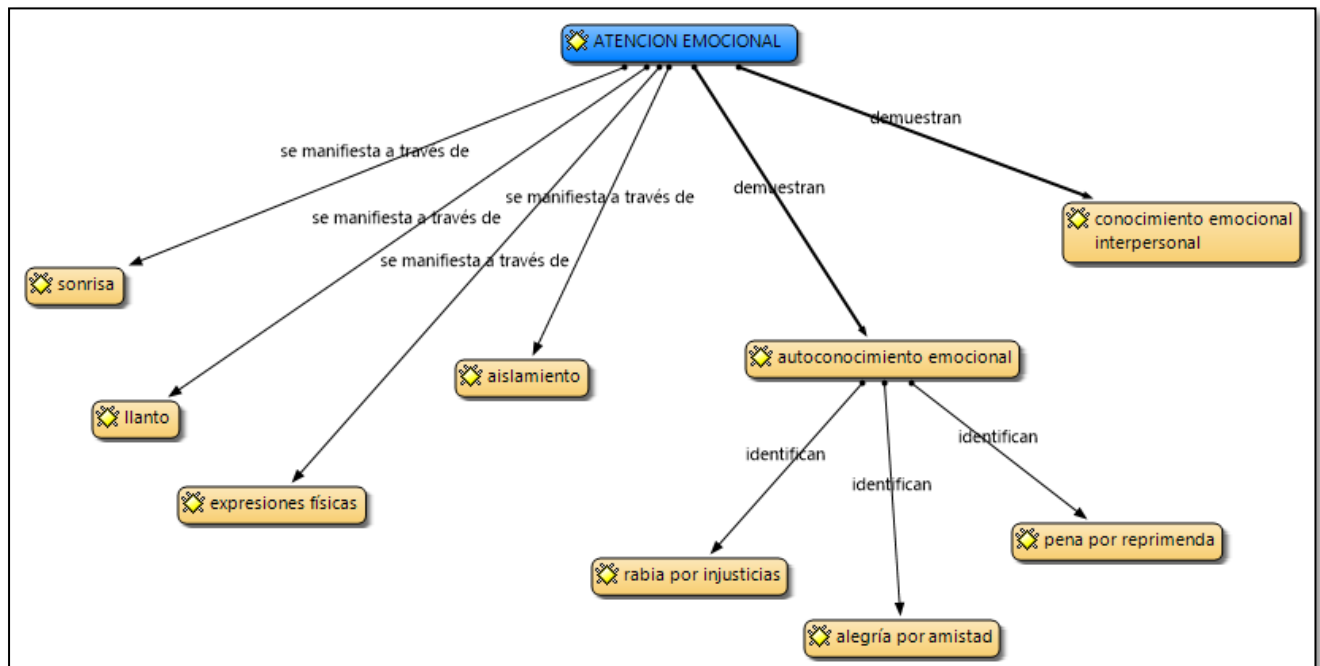
C6: rabia por injusticia

C7: alegría por amistad

C8: pena por reprimenda

C8: conocimiento emocional interpersonal

Figura 12. Red de atención emocional de entrevistas grupales a los estudiantes



Fuente: Elaboración propia.

Se sabe que las emociones se manifiestan cuando algo nos agrada y también cuando nos desagrada, es una sensación inevitable en el cuerpo o en la mente que se expresa a través de la sonrisa, el llanto, el desaliento, alegría, o satisfacción. Estas respuestas emotivas pueden ser manifestadas o no y tienen su origen o, mejor dicho, su control en el hipotálamo, regulador del Sistema Nervioso Autónomo (SNA), donde se desencadenan reacciones nerviosas y hormonal que producen un estado de bienestar en el caso de la sonrisa puesto que a nivel sistémico se secretan sustancias que proporcionan homeostasis en todo el organismo. Sin embargo, se debe indicar que la sonrisa junto con el llanto, el enojo y otras son manifestaciones del estado de ánimo de la persona e incluso pueden presentarse en forma simultánea. (Hernández M. , 2000)

En relación el indicador “**sonrisa**”, se manifiesta en las textualidades “*Alegría cuando el Tomás me hace sonreír en la clase, así que la mayoría de las veces estoy más feliz*” [086:A9] y “*Alegría, porque por cualquier cosa me río*” [085:A8]. Por otra parte, el código “**llanto**”, se observa en los siguientes fragmentos de la entrevista grupal: “*llorar porque me desahogo*” [127:A15] y “*Yo también llorar y... cuando eso no me funciona tengo que salir para despejarme un poco*” [128:A16]

Los niños indican que la sonrisa es una manifestación de alegría, felicidad y agrado y el llanto es un indicador de desahogo y liberación. Según plantea Hernández (2000) estas expresiones emocionales son producto de reacciones del SNA y SNC debido a situaciones externas que provocan dichas emociones.

El indicador “**expresiones físicas**” se manifiesta en la textualidad “*Por las expresiones de mi cara y el sonido de mi voz*” [023:A15]. Al respecto, Vygotsky (2004) plantea que “las modificaciones corporales que se producen durante una excitación son provocadas por la elevada secreción de adrenalina de las glándulas suprarrenales, modificaciones que se asemejan a las

provocadas por una inyección de adrenalina” (p.13). Este autor plantea que la adrenalina hace desaparecer el cansancio muscular y aumenta la coagulación de la sangre producto de emociones fuertes puesto que las modificaciones corporales tienen por base la secreción interna de las glándulas suprarrenales. Por otra parte, Miguel-Tobar (2002) indica que “Las respuestas emocionales negativas presentan reacciones fisiológicas que afectan a órganos y tejidos del organismo, así como a los músculos, la sangre y las secreciones glandulares” (p. 1). Además, “las emociones básicas están definidas por expresiones faciales universales que son similares en muchas culturas distintas” (LeDoux, 1999).

Los niños plantearon que se pueden dar cuenta de las emociones de las personas por las expresiones de su cara, puesto que, tal como plantea Vygotsky (2004), en el organismo se producen modificaciones físicas y fisiológicas que evidencian secreciones glandulares, cambios en la sangre y en los músculos que demuestran involuntariamente, a veces, una emoción fuerte.

En relación con el “**aislamiento**” expresado en el fragmento “*Yo también, llorar y... cuando eso no me funciona tengo que salir para despejarme un poco*” [128:A16], se interpreta como consecuencia del sentimiento de tristeza. Vivas et al. (2000) la definen como una emoción producto de sucesos poco o nada placenteros, evoca pesadumbre o melancolía; es una forma de desagrado por la frustración de un deseo apremiante cuya satisfacción es imposible. Los mismos autores plantean que “Los efectos subjetivos se caracterizan por sentimientos de desánimo, melancolía, desaliento y pérdida de energía. Se asocian a la tristeza los siguientes términos: pesimismo, pesar, decepción, remordimiento, rechazo, bochorno, sufrimiento, añoranza, depresión, aislamiento, melancolía, vergüenza, abandono, desánimo, infelicidad, desaliento, condolencia” (p.26).

Del testimonio del estudiante, se interpreta que siente tristeza y frustración puesto que la huida es el mecanismo de escape al que recurre; además, tal como lo plantea Vivas et al. (2000), la tristeza se vivencia como producto de situaciones no placenteras.

El “**autoconocimiento emocional**” se encuentra reflejado en el fragmento “*Yo siento que cuando estoy feliz me viene una sonrisa en forma espontánea y cuando estoy triste me siento desanimada, no me dan ganas de hacer nada, me tiro encima de algo así (se acuesta sobre la mesa)*” [038:A6]. El autoconocimiento emocional es un aspecto muy importante porque permite identificar de mejor forma las emociones. Se refiere a “reconocer un sentimiento mientras este se presenta, es la clave de la IE. La falta de habilidad para reconocer nuestros propios sentimientos nos deja a merced de nuestras emociones. Las personas con esta habilidad consiguen conducir mejor sus vidas” (Alterio & Pérez, 1999).

En el texto citado, se evidencia que la estudiante sabe muy bien la emoción que siente y cómo se expresa, así indica que cuando se siente feliz sonrío, pero cuando siento tristeza no tengo ganas de hacer nada. Al respecto, Vivas et al. (2000) plantean que la autoconciencia emocional

Es reconocer las propias emociones y los efectos que éstas tienen sobre nuestro estado físico, comportamiento y pensamiento. Las personas dotadas de esta competencia saben qué sensaciones están sintiendo y por qué; comprenden los vínculos existentes entre sentimientos, pensamientos, palabras y acciones; conocen el modo en que sus sentimientos influyen sobre las decisiones que toman y saben expresar sus emociones (p.31).

En cuanto al sentimiento de “**rabia por injusticia**”, se aprecia en los siguientes testimonios: “*Algunas veces nos retan de manera injusta y uno se siente mal*” [033:A6] y “*Cuando a uno lo retan delante de otro, le da frustración y humillación*” [034:A4], que los niños

han sentido rabia por alguna injusticia. Milicic et al. (2014) definen la rabia como respuesta a una frustración, cuando se produce una vulneración de derechos. En este sentido, la rabia tiene un rol muy importante en la vida psíquica de las personas, ya que permite registrar las situaciones que la generan, posibilitando que quien lo viva pueda defenderse y poner límites para evitar que otros abusen, puesto que es capaz de atender a las señales que demuestran que alguien está enojado.

Los niños manifiestan que vivir alguna injusticia les genera sentimientos de rabia, frustración o humillación. Esta opinión es muy relevante en el contexto educativo, pues ya la escuela debería reconocer la emoción de la rabia, qué la produce y cómo expresarla, para que pueda comunicar de forma adecuada. Milicic et al. (2014) plantean que “la autorregulación no pasa por suprimir la rabia, ya que ella permite darse cuenta de cuándo se está siendo vulnerado, y también es necesario expresarla, porque de lo contrario la rabia puede volverse sobre la misma persona y producir depresión” (p. 29).

Respecto del sentimiento de “**alegría por amistad**” se encuentran varios ejemplos de su expresión: “*Cuando juego con mis compañeros me da alegría, me gusta jugar con mis amigos, compañeros*” [009:A1], “*Yo igual he sentido felicidad porque he estado jugando todos estos días con mi amiga y con unas niñas chicas*” [012:A3], “*Yo también me he sentido alegre, pero yo tengo más amigas mujeres: la maría José, la rocío y otras*” [011:A2], “*Estar con mis amigos me ayuda a mantener un buen estado de ánimo*” [181:A7].

Como puede observarse, la alegría los anima a jugar, en el sentido amplio de la palabra, a ser creativo. Esto permite, según Vecina, el desarrollo y el entrenamiento de habilidades físicas y psicológicas e intelectuales (comprensión de normas, memoria, autocontrol) y de habilidades sociales necesarias para el establecimiento de relaciones de amistad y de apoyo (Vecina, 2006).

Los niños manifiestan que el juego y la amistad les producen alegría, por lo que el sistema educativo debe valorar dichas causales, ya que la alegría es una emoción muy importante para el aprendizaje. Milicic et al. (2014) afirman que “las experiencias exitosas, la risa y el humor pueden ser mecanismos que ayuden a desarrollar esta emoción que es indispensable para un desarrollo emocional saludable” (p.28).

El cuanto al sentimiento “**pena por reprimenda**”, el siguiente fragmento muestra un testimonio “*Cuando me retan me pongo así...(pone gesto de pena), como que no quiero comer, me quedo solo en la pieza. Me da pena*” [032:A2]. Sánchez et al. (2014) indican que “pena, dolor, aflicción o melancolía son algunos de los muchos términos que se utilizan para referirse a la emoción de la tristeza” (p. 222).

También, un niño manifestó haber sentido pena o tristeza por un castigo o reto, lo cual se somatiza mediante la sensación de pesadumbre, falta de apetito y deseo de aislamiento, puesto que es capaz de percibir con claridad la emoción que le provoca el llamado de atención. Esto es muy positivo ya que si el niño no se diera cuenta sentiría el malestar sin identificar qué lo provocó. Al respecto, estudios previos indican que un niño que se muestra indiferente ante un llamado de atención puede convertirse en una persona desafiante que adopta una actitud provocativa (Ambros, Jahbes, & Szabo, 2014). Cuando es amenazado con ser castigado, manifiesta no importarle y persiste en las actitudes que motivaron el reto. Estos niños pueden convertirse en verdaderos anarquistas en su adolescencia, con tendencia a desobedecer a la autoridad. Sin embargo, el estudiante no manifiesta indiferencia; por el contrario, su pena o tristeza se debe a la reprimenda que recibió.

Es importante mencionar que “en lo que toca a la dimensión cognoscitiva, se ha observado que la tristeza tiene el mérito de facilitar la reflexión y el autoconocimiento de la

persona cuando analiza las razones de sus fracasos, lo que instiga cierta lucidez ante la situación” (Sánchez, Jimenez, & Perales, 2014, pág. 223).

En relación con el “**conocimiento emocional interpersonal**”, este se manifiesta en el siguiente testimonio “*Sebastián se acercó y me preguntó qué me pasaba, primero le dije nada pero me insistió*” [209:A5]. Goleman (1999) plantea que una competencia emoción es una capacidad adquirida en base a la IE y que significa un desempeño sobresaliente. En el conocimiento emocional interpersonal se encuentran dos habilidades, la empatía que supone la habilidad para reconocer los sentimientos ajenos y las habilidades sociales que permiten manejar diestramente esos sentimientos. El autor indica que comprender a los demás implica poder captar los sentimientos y los puntos de vista de los demás e interesarnos por sus preocupaciones.

El su testimonio, el estudiante logró identificar el sentimiento de empatía de Sebastián, puesto que tuvo la capacidad de darse cuenta de que algo le ocurría a su compañero y a pesar de la negativa de él, insistió porque tenía la certeza que algo ocurría y quería ayudar.

4.3.1.2 Red claridad emocional

La Red claridad emocional cuenta con los siguientes indicadores (Figura 13):

C1: afectividad

C2: problemas familiares

C3: familia

C4: escuela

C5: profesores

C6: compañeros

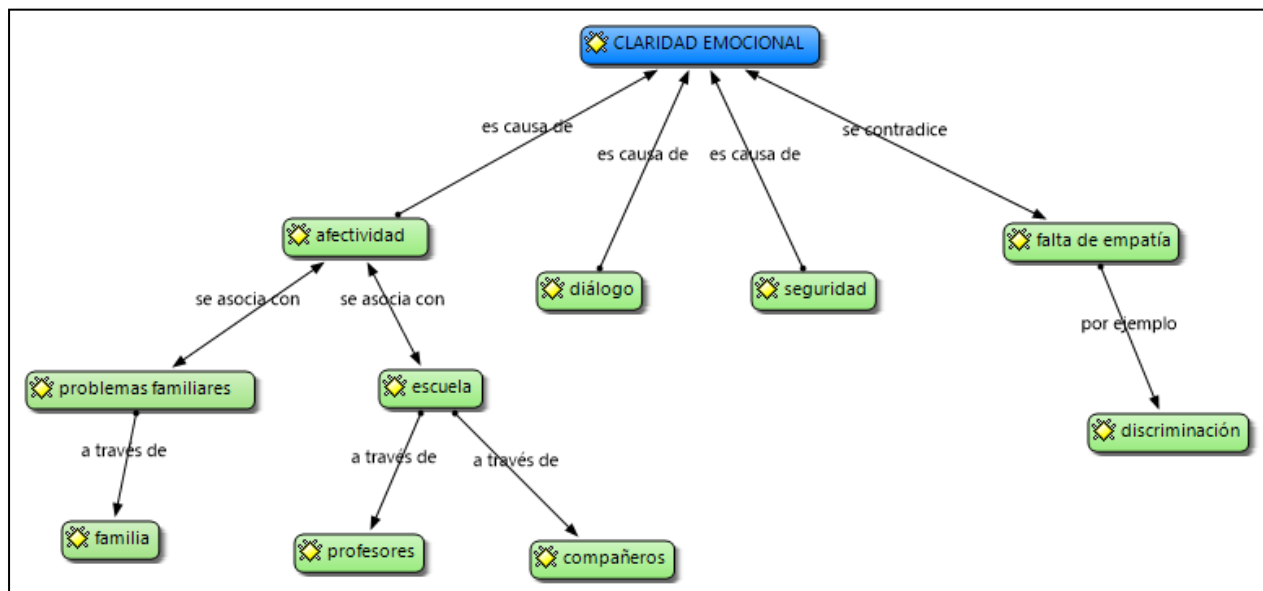
C7: diálogo

C8: seguridad

C8: falta de empatía

C9: discriminación

Figura 13. Red de claridad emocional de entrevistas grupales a los estudiantes.



Fuente: Elaboración propia.

A continuación, se observa la expresión de “**afectividad**” en los siguientes fragmentos “*Es que yo cuando peleo con alguna persona y siento pena o rabia, lo que yo hago es abrazar a mi papá, mi hermano o alguien de mi familia, los abrazo*” [133:A6]) y “*Lo que pasa es que yo soy como un chape abrazando a la gente porque en mi casa no puedo hacer eso*” [137:A4].

Rovira & Carbonero (1993) se refieren “a la afectividad como concepto que engloba al estado de ánimo, a las emociones y a las evaluaciones afectivas” (p. 134). Los estados de ánimo definen el sentido afectivo que caracterizan un período psicológico y la evaluación afectiva es el juicio agradable o desagradable que se realiza sobre objetos sociales, emociones, sentimientos y actitudes.

Los niños manifiestan recurrir a la afectividad a través de la cercanía física con un abrazo para superar determinado estado emocional, coincidiendo con Rovira y Carbonero (1993), puesto que los estados anímicos están supeditados al sentido afectivo por el que pasa el niño, ya sea por alguna situación vivida, un estado agradable o desagradable de algún objeto social o la percepción de alguna emoción o sentimiento. Las características comunes de las teorías actuales sobre las relaciones entre afectos, cognición y conducta social se producen en una interrelación integrativa y ecléctica.

Los sentimientos relacionados con “**problemas familiares**” se manifiestan en el siguiente ejemplo “*Son varias cosas: tristeza, rabia, un poco de alegría y enojo por cosas de la casa*” [005:A16].

En el caso de las emociones relacionadas con la “**familia**”, lo expresado en los siguientes fragmentos son ejemplos representativos: “*Tristeza porque mi hermano ya no está viviendo conmigo. Mi mamá me provoca felicidad*” [062:A17], “*Cuando vienen mis primos a la casa siempre juego con el que tiene mi edad, el más grande se queda con el computador, y me pongo a jugar, nos caímos, todo es juego*” [100:A16].

En investigaciones de Chile encontramos la definición de familia

La diversidad de familia es considerable, hasta el punto tal, que no parece que exista una norma estándar de familia ni un prototipo de familia contemporánea. El ideal de familia nuclear cerrada se ha desmoronado; sin embargo, eso no significa necesariamente una pérdida del rol de la familia y del parentesco. Las relaciones de parentesco, lejos de dejar de existir, parece que toman nuevas fuerzas y se convierten en un valor sólido a partir de esta incertidumbre. (Jadue, 2003)

Los testimonios de los estudiantes presentados coinciden con la definición de Jadue (2003) respecto de la familia, puesto que refuerzan las relaciones de parentesco. En el primer ejemplo, la familia le provoca emociones diversas donde la rabia es el gatillador de no querer estar en su casa. Sin embargo, la familia también les evoca a los estudiantes emociones de agrado y felicidad.

En cuanto a las emociones familiares, Jadue (2003) considera que “Los apegos que los niños desarrollan con sus padres y hermanos generalmente duran toda la vida y sirven como modelos para relacionarse con los compañeros de curso, con sus profesores y otras personas con las que tomarán contacto a lo largo de su desarrollo.

Por otro lado, es importante considerar que, según afirma Sánchez (2008), los padres contribuyen a identificar y etiquetar las emociones en sus hijos, a conectarlos con las situaciones sociales y a respetar sus sentimientos y emociones; por lo tanto, las relaciones familiares, padre e hijos, tiene un valor fundamental en el desarrollo de las emociones en los niños.

Los sentimientos y emociones que genera la “**escuela**” se observan a continuación: “*la escuela me encanta, aunque sean los días de estudio, la escuela me encanta. Al llegar a mi casa pierdo la energía, es otra energía; aquí estoy rodeada de personas que me quieren, en cambio en mi casa mi mamá está ocupada*” [168:A3] y “*Para mí que todos lo pasan mejor acá en la escuela, porque aquí vivimos una rutina, una rutina entretenida y en la casa lo pasamos muy fome.*” [173:A1].

En relación con las emociones escolares, Milicic et al. (2014) afirman que la importancia de la escuela en los niños es evidente debido a la cantidad de horas que pasan en dicho contexto y a las experiencias y relaciones sociales significativas que se establecen en ella, siendo este un

contexto de apego en el que se revisan, refuerza y moderan las experiencias de apego escolar en las relaciones con los profesores, con los compañeros y con la institución.

Por otro lado, también es importante considerar que la escuela está siendo juzgada debido a los altos índices de fracaso, conflictividad y riesgo de exclusión educativa. La escuela fracasa cuando no da respuestas adecuadas a las necesidades educativas de todos los estudiantes y no logra compensar las limitaciones de origen familiar o social que afecta a sus alumnos que provienen de familias disfuncionales y de medios desfavorecidos socioculturalmente (Uriarte, 2006, pág. 8).

A pesar de las consideraciones expuestas por Uriarte (2006), la escuela es un espacio favorecedor de las relaciones interpersonales y de apego debido a que los estudiantes comparten durante muchas horas en el día con compañeros, profesores y asistentes de la educación. Tal como lo indica un estudiante, en la escuela se viven diferentes rutinas, que para los alumnos son variadas y entretenidas debido a los vínculos de apego que establecen con los integrantes de sus grupos cursos y con la escuela en general.

Con respecto a las emociones vinculadas a los “**profesores**”, se encuentra en las textualidades “*En la escuela, usted poh y la profesora Lucía porque es chistosa y usted porque siempre está sonriendo*” [065:A19], “*Al menos con la Tía Rossany, porque ella es chistosa*” [089:A12].

Coherentemente, estudios previos señalan que en la escuela los profesores constituyen figuras de apego secundario en relación a los padres, tienen un rol muy importante en el desarrollo de la seguridad y confianza de sus estudiantes. Además, constituyen el referente del mundo adulto en la escuela, siendo un pilar seguro desde el cual los niños pueden procesar las experiencias cotidianas de la vida escolar. Asimismo, cuando hay confianza en la relación

profesor-alumno, existen vínculos de confianza, las personas pueden sentirse tranquilas para responder con franqueza en contextos de seguridad e intimidad (Milicic N. , Alcalay, Berger, & Torretti, 2014).

Por otra parte, Ibáñez (2002) describe como emociones agradables en la categoría metodología y participación en su estudio “Las emociones en el Aula”, los siguientes indicadores:

Metodología y participación: “Cuando la clase es entretenida, agradable, clima grato”, “cuando la clase es clara, interesante, se nota que el profesor(a) preparó la clase”, “cuando el profesor(a) permite opinar, debatir, participar, se interactúa con el profesor(a)”, “cuando el profesor(a) es ordenado, explica bien”, “cuando podemos expresar lo que sentimos”, “cuando se confrontan distintos puntos de vista, se hacen grupos de trabajo, se discute colectivamente”

Esto sugiere que la relación que establece el profesor con sus estudiantes es fundamental para el desarrollo y fortalecimiento de emociones favorables. Cuando implementa estrategias de enseñanza y aprendizaje interactivas, que promueven la socialización, el profesor interactúa emocionalmente con sus estudiantes permitiendo que opinen, valorizando su participación, hace uso de buen humor, los niños se sienten cómodos y gratos en la escuela. Esto favorece enormemente el aprendizaje en los estudiantes, puesto que cambia su estado emocional, lo cual significa que están en un dominio de acción que favorece y estimula el aprendizaje. coherentemente, Maturana (2001, p. 75) plantea que

lo que connotamos cuando hablamos de emociones son distintos dominios de acciones posibles en las personas y animales, y a las distintas disposiciones corporales que los constituyen y realizan. (...) no hay acción humana sin una

emoción que la funde como tal y la haga posible como acto. (...) no es la razón lo que nos lleva a la acción sino la emoción.

De acuerdo con lo anterior, “los docentes con una mayor capacidad para identificar, comprender, regular y pensar con las emociones de forma inteligente tendrán más recursos para conseguir alumnos emocionalmente más preparados y para afrontar mejor los eventos estresantes que surgen con frecuencia en el contexto educativo” (Cabello, Ruiz-Aranda, & Fernandez-Berrocal, 2010, pág. 45). Además, según plantea Abarca (2002), “el temperamento emocional del maestro/a motiva determinados comportamientos en sus alumnos/as del mismo modo que estos suscitan algunos comportamientos emocionales en el profesorado” (p. 2). Esto sugiere que es fundamental diseñar y aplicar programas de IE para directivos y docentes en las escuelas, de tal manera que puedan favorecer una escuela saludable, competente y feliz, que reconozca las emociones de los estudiantes y promueve el desarrollo de emociones positivas de los estudiantes y los eduque en el manejo apropiado de las emociones negativas. Esto traerá como resultado mejoras en los resultados académicos de los estudiantes (Abarca, 2002).

Las emociones relacionadas con los “**compañeros**” se ven reflejadas en los siguientes fragmentos: “*Es más alegría en el día porque cuando estoy con mis compañeros, tiramos la talla, ahí nos ponemos a reír*” [086:A9], “*Me molesta el Martín, en los recreos y en la sala. A veces es por problemas con compañeros y otras con profesores*” [084:A10]

En relación con el “**diálogo**”, los estudiantes reconocen su importancia en los fragmentos siguientes: “*Hablar con mi mamá porque en ella puedo confiar, cuando tengo un problema puedo conversar con ella.*” [129:A15], “*Me gusta conversar con mi mamá, me siento bien, en confianza*” [130:A19] y en “*Me junto con mis amigos a conversar, me gusta*” [180:A11]

El sentimiento de “**seguridad**” también es una emoción importante para los estudiantes, como en el siguiente testimonio: “*Lo que mis compañeros quieren decir es que aquí en la escuela los profesores nos cuidan; las mujeres son como nuestras mamás y los hombres son nuestros hermanos y todos nos cuidan*” [172:A6]

La “**falta de empatía**” también se ha reconocido como una emoción importante, que les afecta en la vida social y escolar de los estudiantes, como en el siguiente testimonio: “*Pero cuando yo estoy en clases de matemática y me equivoco, hacen Uhhh cuando yo estaba haciendo los ejercicios en la pizarra; siento tristeza, me sentí ofendida que todo el curso se hubiera burlado de mí*” [109:A5].

Según Mestre et al. (2002), “los individuos empáticos son menos agresivos por su sensibilidad emocional y su capacidad para comprender las consecuencias negativas potenciales para el mismo y los otros que se pueden derivar de la agresión”, por lo tanto, la empatía se relaciona negativamente con la conducta agresiva; una persona empática es menos agresiva presentando conductas prosociales.

La empatía puede ser evaluada desde la dimensión cognitiva, como toma de perspectiva y fantasía, y desde las emociones donde se consideran los sentimientos de compasión, inquietud y afecto ante el malestar del otro. Sin embargo, la evaluación de la empatía es una tarea ardua, que ha sido complementada con el desarrollo de las técnicas de neuroimagen permitiendo avanzar en el conocimiento del circuito neuronal implicado en su regulación y expresión. Esto dio origen al descubrimiento de las “neuronas espejo”, que son neuronas que se activan al observar un estado emocional de otra persona, imitando dicho estado (Moya, 2011).

En el ejemplo concreto antes descrito, el estudiante relató un episodio donde precisamente se refleja la falta de empatía, puesto que los compañeros se burlan porque el estudiante en

cuestión no puede resolver los ejercicios. La empatía habría significado colaboración, apoyo y ayuda de parte de sus compañeros, dándole, por ejemplo, más tiempo para resolver el ejercicio en la pizarra.

Finalmente, se reconoce la “**discriminación**” como un indicador de la claridad emocional. Esta emoción se observa en el fragmento siguiente; “*A mí me da rabia con mis compañeros porque me molestan por mi apellido y, cuando me dicen eso agreden a toda mi familia. Me da rabia y pena.*” [108:A6].

Esto coincide con los hallazgos de Becerra et al. (2011), quienes afirman que “observando al interior de la escuela existen expectativas deterministas respecto de los estudiantes de estratos socioeconómicos bajos y de origen étnico, siendo percibidos como socialmente inferiores” (p. 9). Estos investigadores hallaron que existen prejuicios y discriminación étnica, lo cual representa un factor de riesgo para la exclusión y el fracaso escolar los contextos vulnerables.

Becerra et al. (2011) consideran que es muy complejo afirmar que los estudiantes en contextos de alta vulnerabilidad social y concentración indígena sean abiertamente discriminados por sus docentes. Esto se debería contrastar a través de investigaciones, puesto que este aspecto profundiza el escenario de inequidad y de exclusión educativa, contribuyendo a perpetuar la percepción de baja capacidad de resultados de aprendizaje y a mantener baja capacidad de respuesta educativa para atender a las necesidades educativas especiales de los estudiantes. También, la UNESCO advierte que un sistema educativo caracterizado por la desigualdad entre los sexos o la discriminación contra determinados grupos por motivos étnicos o culturales no puede ser un sistema de buena calidad (UNESCO, 2005).

4.3.1.3 Red 3 regulación emocional

La Red regulación emocional se manifiesta por medio de los siguientes indicadores

(Figura 14):

C1: mujeres perciben emociones

C2: hombres controlan emociones

C3: superación de conflictos

C4: resiliencia

C5: mecanismos de regulación

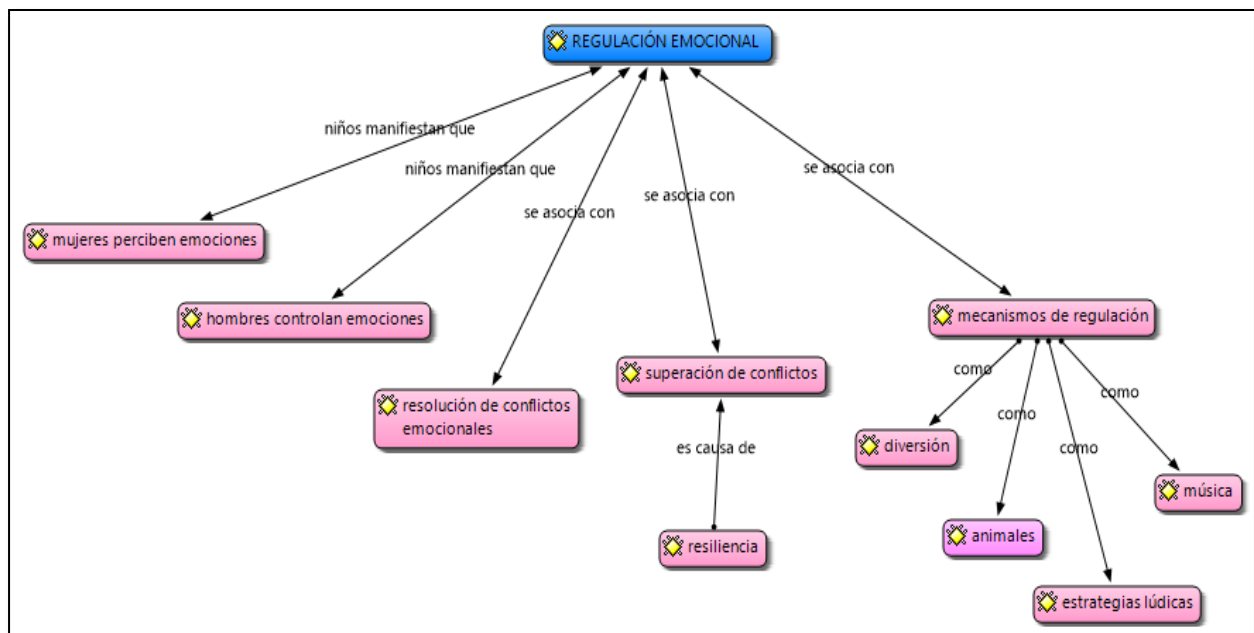
C6: diversión

C7: animales

C8: estrategias lúdicas

C9: música

Figura 14. Red de regulación emocional de entrevistas grupales a los estudiantes



Fuente: Elaboración propia.

El indicador las “**mujeres perciben emociones**” se observa en los fragmentos siguientes: “*las mujeres sienten y se dan cuenta de las cosas; la Rocío el otro día estaba triste y la Yorka fue y le dijo muchos chistes para que se riera*” [209:A5], “*Yo diría que las mujeres porque tenemos un sexto sentido que sabemos cuándo una persona lo está pasando mal*” [206:A4]. Al respecto, Molero et al. (2010) encontraron significatividad en las valoraciones en función del género en la subescala Percepción o Atención a los sentimientos a favor de las mujeres”. Similarmente, Otero et al. (2010) encontraron que “las mujeres presentan una mayor atención percibida hacia sus emociones que los hombres” (p. 281).

Según los hallazgos del grupo de discusión, los niños consideran que las mujeres perciben mejor las emociones, lo cual coincide con los resultados de las investigaciones de Molero et al. (2010) y Otero et al. (2010), que encontraron que las mujeres perciben mejor que los hombres sus emociones y las de los demás.

En relación con el indicador “**hombres controlan emociones**”, este se ve reflejado en las siguientes expresiones: “*los hombres controlan mejor las emociones, porque aunque le hayan pegado, uno no llora, se aguanta; da rabia pero no lloramos*” [210:A2:], “*los hombres controlan más sus emociones, porque los hombres no son tan demostrativos, intentan no demostrar*” [206:A4]. Similarmente, Molero et al. (2010) hallaron que en la subescala regulación o reparación de las emociones, los hombres tienen niveles superiores que las mujeres.

Por otra parte, Valdez et al. (2013) hallaron que las puntuaciones obtenidas en todas las escalas favorecen a las mujeres, resultando significativo la diferencia entre ambos sexos en el cociente de IE. Además, encontraron que sus hallazgos son concordantes con los resultados de estudios previos (Valadez, Borges, Ruvalcaba, Villegas, & Lorenzo, 2013, pág. 406).

Por otra parte, el indicador “**superación de conflictos**” se puede observar en los siguientes ejemplos: “*También lo que más me molesta del curso en general es que a veces cuando me enojo, me altero mucho. De hecho, el año pasado peleé con una compañera (hace gesto de puñetes en el aire), pero ahora somos las mejores amigas.*” [118:A8], “*A veces cuando ocurren problemas empiezo a pensar y me doy cuenta de los problemas. Cuando hago algo en el momento, no lo pienso y luego me arrepiento.*” [013:A4].

Girard y Koch (1997) indican que hay muchas definiciones de conflicto, que van de los más abstracto como estado de desarmonía, a aquellas situaciones más concretas, por ejemplo, cuando hay eventos o actividades incompatibles entre las personas. Las diferencias en aspectos de creencias, ideas, opiniones y costumbres no siempre llevan al conflicto. Estas apreciaciones sobre el conflicto no indican que sea positivo o negativo; sin embargo, para muchos la desarmonía, la incompatibilidad y la pugna tienen connotaciones negativas.

No obstante, las emociones relacionadas con el conflicto requieren necesariamente ser reguladas. Diferentes estudios concluyen que la gente que puede regular sus emociones y la conducta relacionada con ellas es más probable que experimente empatía en lugar de malestar personal (Mestre, Samper, & Frias, 2002, pág. 227). Por su parte, Girard y Koch (1997) hacen referencia a programas escolares de resolución de conflictos en las escuelas, que buscan enseñar mejores estrategias de solución de problemas y técnicas de toma de decisiones. Estas estrategias se transforman en capacidades vitales que favorecen las relaciones interpersonales, contribuyen a la construcción de un clima más cooperativo y motivador para el aprendizaje y ofrecen un marco para abordar las diferencias a través de la comunicación, mayor comprensión y menos temor (p. 34).

Abarca y Sala (2002) encontraron que, para resolver los conflictos en la escuela, los profesores suelen utilizar como estrategia interrogar a los niños/as implicados e instarles a valorar la situación recurriendo a la capacidad empática del propio niño/a y a evaluar el evento de acuerdo a lo que es correcto.

Según los testimonios de los estudiantes, estamos en presencia de un conflicto intrapersonal y colectivo. Según Fisher (1990, citado por de Souza, 2009), el conflicto se puede ver desde una perspectiva individual desde el sujeto, o amplia desde el interés del grupo. Los primeros son contradicciones que se producen en el interior de una persona. Los conflictos colectivos son aquellos que afectan a dos o más personas. Dentro de este grupo se puede diferenciar los siguientes conflictos interpersonales: intergrupales, intranacionales, internacionales y mundiales.

El cuanto a la “**resiliencia**” como indicador de la reparación emocional, en el fragmento siguiente se observa que también suele ser considerada entre los estudiantes: “*Yo trato también de buscarle lo chistoso a todo, así que entonces cuando pasa algo malo, le busco lo bueno.*” [151:A9].

Al respecto, Uriarte (2006) plantea que, dependiendo del contexto y las condiciones de vulnerabilidad de los estudiantes, la escuela es un espacio de múltiples conflictos intrapersonales e interpersonales. Los estudiantes no eligen fracasar en la escuela. Por una parte, la sociedad, los padres y profesores exigen éxito, pero la escuela no cuenta con las estrategias para derribar dichas barreras, sin posibilidades de impedir que el niño fracase. Entonces, la experiencia escolar de fracaso se convierte en fuente de sufrimiento. Para los niños la tolerancia a la frustración es menor que para las personas más adultas, por lo que cuando los rendimientos son insuficientes, la valoración de sí mismo o la integración con los demás tampoco son satisfactorias, surgen

sentimientos depresivos y la tendencia a responder a la frustración con conductas disruptivas en clase, agresividad, aislamiento social o absentismo escolar.

En estos contextos, escuelas necesitan grandes dosis de resiliencia y de compromiso emocional y profesional de parte de los profesores, donde se encuentran expuestos a “grandes cargas de agotamiento y estrés emocional. Si acuden a su trabajo con escasa ilusión y se muestran pesimistas sobre el futuro de los alumnos, la implicación en los procesos de mejora será reducida” (Uriarte, 2006, pág. 11). El autor afirma que la “resiliencia no implica tanto una invulnerabilidad al estrés sino la habilidad de recuperarse de eventos negativos” (p.128).

Por su parte, Becoña (2006) indica que hay cinco grandes categorías de potenciales fortalezas humanas:

la emocional, la motivacional, la intelectual, la interacción social y la estructura social. En la motivacional incluye el optimismo, el bienestar, la felicidad y la satisfacción; en la intelectual la originalidad, la creatividad, el talento o genialidad, la sabiduría y la IE; en la interacción social la empatía, las habilidades interpersonales, la conducta prosocial y la espontaneidad; y, en la estructura social, la red social y apoyo social, las oportunidades sociales, la diversidad física y social y los recursos igualitarios socioeconómicos. (p. 136).

En los testimonios recogidos en el grupo de discusión, se evidencia la capacidad de superar un episodio adverso o negativo, el estudiante demuestra que con alegría y buen humor puede recuperarse de una situación negativa.

El cuanto a los “**mecanismos de regulación**” se encuentran algunas referencias realizadas por los estudiantes: “*Cuando estoy triste me gusta escuchar música y me quedo dormida y a veces cuando tengo rabia duermo; coloco la cabeza en la almohada y me golpeo dando*

cabezazos. Cuando tengo pena, dibujo... porque me concentro en el dibujo” [145:A8], *“Lo que hago para superar tristeza o rabia es viendo videos, durmiendo, saliendo a jugar o juntarme con amigos y jugar a la pelota”* [189:A9], *“Para mantener un buen estado de ánimo trato siempre de estar con una sonrisa alegre aunque sean los peores días de mi vida, ando con una sonrisa alegre para no demostrarlo”* [169:A4].

En este sentido, Sánchez et al. (2014) consideran que las emociones desempeñan un rol adaptativo “que ayuda al ser humano al proveerle de la información necesaria sobre los cambios en su entorno, y con ello lo preparan para enfrentarse a ese medio o a futuros sucesos mediante el uso de estrategias de regulación” (p. 223). Estas autoras encontraron que cuando las personas tienen la posibilidad de alejarse de la fuente que les provoca la emoción de tristeza, suelen alejarse del estímulo y evitar la emoción. En cambio, en otro aspecto, encontraron que, al experimentar tristeza, las personas tienden a negarla, distraerse o concentrarse, realizando conductas evitativas como cubrirse los ojos, enfocarse en otro estímulo o buscan otras actividades para hacer, como mecanismos para dirigir su atención hacia algo ajeno al estímulo que desencadena la emoción con el objetivo de evitar o deshacerse de la misma.

En los testimonios de los estudiantes, se observa que los niños evidencian deseo de distraerse de la emoción de tristeza, en la mayoría de los casos, puesto que las emociones negativas son aquellas que requieren de mecanismos de regulación; los niños evitan la emoción de tristeza con música, durmiendo, dibujando, viendo videos o jugando. Estos mecanismos resultan muy efectivos puesto que hacen desaparecer momentáneamente el estado emocional en el que se encontraban.

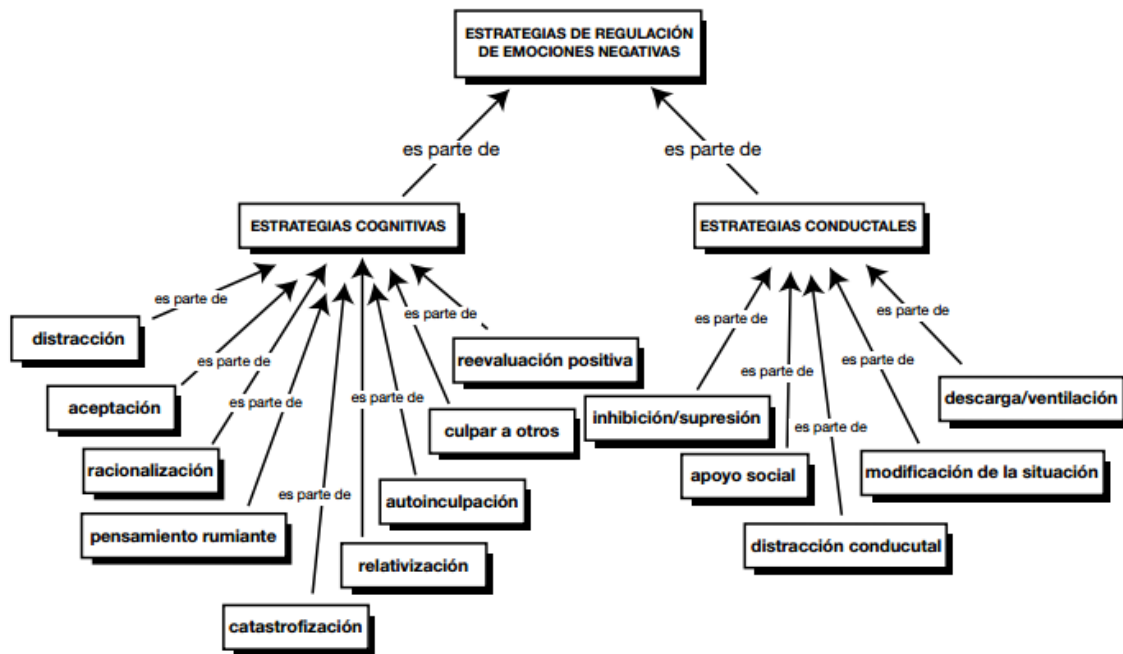
Sánchez et al. (2014) propone algunas estrategias de regulación emocional, entre las cuales se encuentran la hostilidad, empleada cuando la persona discute y actúa con agresividad y

enojo, mostrándose de mal humor y con actitudes a la defensiva; el desánimo, que se aprecia en estados de desconsuelo y abatimiento; compartir/apoyo, que se refiere a la búsqueda de respaldo en las personas que se confía; calma, que se trata de la opción de la persona de relajarse para apreciar la situación e intentar tranquilizarse; finalmente, el mecanismos de búsqueda de esparcimiento, que comporta aspectos como ir de compras, ignorar lo que ocurre, ir al cine, hacer ejercicios, salir de compras, poniéndose de buen humor, activo e ignorando los sentimientos negativos.

El indicador “**diversión**” se puede observar a continuación: “*Me desquito jugando, divirtiéndome con mis amigos*” [134:A1]. Trógolo et al. (2014) definen diversión-gratificación como una forma de realizar actividades que resultan divertidas o gratificantes, en su investigación exponen algunas de sus textualidades “Cuando termino de rendir me relajo y me pongo a mirar series de televisión que me gustan”; “después de un examen salgo a despejarme y a divertirme, me gusta mucho jugar al bowling... a mí después de rendir me gusta salir a hacer un poco de actividad física” (p. 40).

Estos autores encontraron que los estudiantes universitarios emplean un amplio repertorio cognitivo-conductual de estrategias de regulación emocional: estrategias dirigidas a la regulación de emociones negativas o displacenteras y estrategias dirigidas a la regulación de emociones positivas o placenteras. Entre las primeras se encuentran estrategias con la propiedad de disminuir, mantener o incrementar un estado emocional negativo; entre las estrategias de regulación de emociones positivas se encuentra la diversión. En la Figura 15, se describen las estrategias de regulación emocional que estos autores encontraron en estudiantes universitarios de la ciudad de Córdoba.

Figura 15. Estrategias de regulación emocional en estudiantes universitarios de la ciudad de Córdoba.



Fuente: Trógolo et al. (2014).

En el grupo de discusión, las intervenciones de los estudiantes coinciden con los hallazgos de Trógolo et al (2014). Un estudiante hace referencia a una estrategia de regulación cognitiva, se observa que, a la base de la estrategia de regulación, hay una emoción negativa, como se muestra a continuación: “A veces para salirme de los problemas, cuando tengo rabia porque mis profesores me retan o algo así, yo juego, eso me permite desquitarme y así se me pasa la rabia. Me desquito jugando, divirtiéndome con mis amigos” [134:A1].

En cuanto a considerar a los “**animales**” como un recursos de reparación emocional, se ve reflejado en los fragmentos siguientes: “Yo abrazo a mis gatos, los acaricio y escucho su ronroneo” [182:A14], “Yo tengo un gatito chiquitito, chiquitito, me da risa porque es igual que yo, a veces le dejo una miguita de pan y salta, pero como es chiquitito todavía no se puede

sujetar bien y se da vuelta para abajo” [186:A8], “A mí me gustan más los gatitos, mi hermana tiene perro pero no me gusta el perro; me estresa porque viene alguien y ladra mucho, pero mi mamá el viernes me va llevar un gatito” [185:A10]).

Ortiz (2012) analizó la terapia asistida por perros en el tratamiento de manejo de emociones en adolescentes. Encontró que los adolescentes se sienten más cómodos hablando con los perros, puesto que el perro acepta de forma incondicional, no juzga, es un catalizador para las emociones del joven y un distractor de los problemas (p. 31).

Similarmente, existe terapia asistida, como equinoterapia, delfinoteria y con otros animales, tales como gatos, pájaros, conejos, etc. Ávila (2012, citado por Ortiz, 2012) sostiene que “el animal es un mediador emocional que facilita muchísimo la comunicación terapeuta-paciente; así mismo es una fuente inagotable de motivación que facilita la labor del terapeuta al aumentar el interés y el esfuerzo del paciente durante las sesiones” (p. 15). Coherentemente, los niños manifiestan que les gusta estar cerca de sus mascotas debido a que como plantea Ortiz (2012) sienten confianza para hablar con sus animales y por su incondicionalidad.

Respecto del uso de “**estrategias lúdicas**” como mecanismo de reparación emocional, estas se pueden encontrar en los fragmentos siguientes “*Me imagino que todas las clases fueran jugando, sería genial... así como con la profe Lucía hoy fue bacán*” [105:A15], “*cuando tengo rabia porque mis profesores me retan o algo así, yo juego, eso me permite desquitarme y así se me pasa la rabia. Me desquito jugando, divirtiéndome con mis amigos*” [134:A1].

Lavega et al. (2011) indican que

Si los profesores no quieren que sus alumnos experimenten altos niveles de emociones negativas como el odio, la ansiedad, la frustración, la culpabilidad, la inseguridad o el rechazo, deben saber que estos valores se pueden reducir si se

decide introducir juegos no competitivos, en los que los jugadores no sean divididos en ganadores y perdedores (p. 636).

Por último, el código escuchar “**música**” puede funcionar como una estrategia de regulación emocional. Los siguientes testimonios ilustran esta estrategia: “*Me gusta escuchar música con mi mamá y mi hermanita canta y mi mamá empieza a reírse, a decir chistes.*” [163:A17], “*Cuando me pasan cuestiones en la escuela me pongo a cantar con mis amigos y compañeros*” [167:A2] “*Para tener un buen estado de ánimo escucho música*” [170:A6].

Al respecto, Oriola (2015) indica que “La educación musical es una herramienta muy potente para desarrollar y mejorar las competencias emocionales”. La música se encuentra presente en todos los momentos de la vida, hace compartir emociones en situaciones divertidas, emocionantes como bodas, conciertos e incluso funerales. Todo lo que ocurre se produce por medio de complejos mecanismos neuronales que se entienden desde las neurociencias.

Por su parte, Díaz (2010) afirma que el significado emocional de la música sólo se integra en los estratos neocorticales que se entrelazan con los sistemas cerebrales del lenguaje. En este sentido debemos distinguir a las emociones básicas que dependen fuertemente de las estructuras límbicas subcorticales, de las emociones superiores que participan intrínsecamente de la cognición y la semántica.

En este sentido, las amplias redes neuronales involucradas en el procesamiento de música agradable y que implican al hemisferio dominante para la destreza manual y el lenguaje son, en cierta medida, las mismas que se utilizan en el procesamiento del lenguaje. La estructura narrativa se usa en el lenguaje y la música para la generación de emociones utilizando un sustrato común para dos medios o tareas fenomenológicamente distintas.

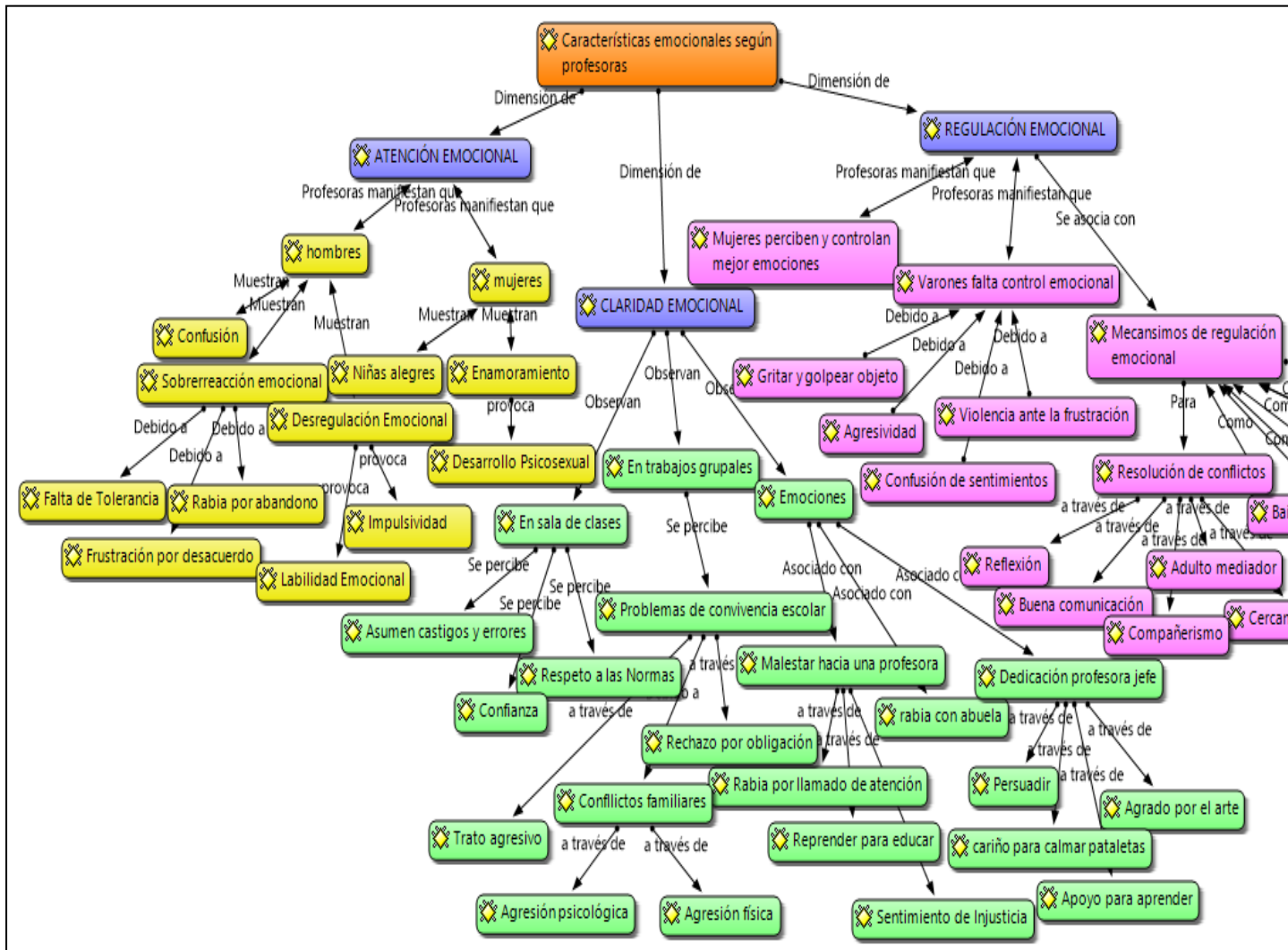
4.3.2 Análisis cualitativo entrevista profesores

Se programaron tres entrevistas, una a cada profesor jefe de los cursos de los tres establecimientos seleccionados para esta fase. Sin embargo, solo se pudo realizar dos entrevistas, pues una de las profesoras tuvo problemas y no se pudo coordinar un horario para su realización. Las entrevistas también fueron analizadas con el programa Atlas.ti, versión 7.5.4, a partir del cual se obtuvo una red general compuesta por tres subredes de análisis. En este sentido, para exponer los resultados, primer lugar, una visión unitaria e integrada la red general describiendo las subredes y los indicadores que la componen; seguidamente, se presenta un análisis individual de cada subred.

Las sub redes que componen la red general son (Figura 17):

- Atención emocional
- Claridad emocional
- Regulación emocional

Figura 16. Red general de entrevistas a las profesoras.



Fuente: Elaboración propia.

Tabla 25. Matriz de análisis de contenido de entrevista a las profesoras

Categorías	Indicadores	Testimonios
Atención Emocional	Sobrerreacción Emocional	<p>“Por ejemplo Danilo, el otro día saltó de la nada, la niña lo pasó a llevar en el pasillo y él reaccionó y se enojó, casi tira todo lo de la mesa, fue demasiado y, se sentía frustrado porque no hallaba cómo que lo dejaran de molestar y lo que le habían hecho no era para tal relevancia” (P1)</p> <p>“también le ha pasado a Brian, a Alex, al pequeño Máximo; es muy relativo depende del día y de las circunstancias, he visto reacciones muy fuertes, no en todos, pero en varios” (P1)</p>
	Rabia por abandono	“Ella tomó esa noche, con toda su rabia, frustración, guardó todas sus cositas en la mochila, echo cosas, se vino a clases; acá habló con sus más cercanas y les dijo que se iba ir de la casa” (P1)
	Falta de tolerancia	“Si tú dices trabajo grupal, sabes que vas a tener problemas o conflictos en algunos de los grupos, porque no se tienen tolerancia, es la falta de tolerancia” (P1)
	Frustración por desacuerdo	<p>“Para mí la frustración es igual que una tristeza y pasa cuando ellos no logran llegar acuerdo o cuando pelean entre ellos y se pican, frente a eso hay una frustración” (P1)</p> <p>“la frustración es tan grande, que a veces uno llega a pensar que es su escape para echar afuera la furia que tienen guardada” (P1)</p>
	Confusión	“Emociones como confusión, diría yo porque justo están en la etapa en que empiezan a aflorar las hormonas, no saben muy bien cómo actuar frente a alguna cosa” (P2)
	Desregulación emocional	<p>“enojo también, les cuesta moderar sus malestares” (P2)</p> <p>“A los varones les cuesta más manejar la ira en términos generales” (P2)</p>
	Razones familiares	“dos o tres que se muestran más tristes, obedeciendo principalmente a razones familiares” (P2)
	Labilidad emocional	“Las niñas son muy alegres, pero están a merced de sus sentimientos porque a ratos están muy contentas y al poco rato están melancólicas, románticas, les cuesta definir” (P2)
	Impulsividad	“los varones son más viscerales en general, explotan con mucha facilidad” (P2)
	Niñas alegres	“las damas, de alegría, siempre contentas y una sonrisa todo el día” (P1)
	Enamoramiento	<p>“Y la parte de la alegría tiene que ver con la edad, sobre todo en las niñas que están enamoradas, ahí mirando a los niños; la verdad es que muchos se han enfermado grave con el tema, yo creo que es algo natural de la edad” (P1)</p> <p>“y eso que no lo quieren reconocer, aunque yo he hablado con ellas porque están más contentas y coquetas” (P1)</p>
	Desarrollo Psicosexual	“Uno las ve tan contentas que... para que echarles a perder su alegría si es parte del desarrollo, y todos lo hemos vivido además” (P1)
	Confianza	uno les da la confianza para que lo hagan, pero también para darles la explicación que uno no los reprende con mala intención, sino que porque se preocupa de ellos (P1)
	Asumen castigos y errores	<p>las niñas asumen, llegan acá castigadas y asumen que la embarraron y no se bajonean (P1)</p> <p>si yo les digo – estuviste mal, tienes que mejorar para la próxima, fíjate en qué y por qué te equivocaste, muchas veces responden –Ah, es que fui pajarón” (P2)</p>
Respeto a las	“Cuando no han entendido algo, o uno les llama la atención por una conducta	

Categorías	Indicadores	Testimonios
Claridad Emocional	normas	inadecuada de la sala, su reacción siempre es de respeto, acato de las normas” (P1)
	Problemas de convivencia escolar	“Estamos trabajando en eso, es un desafío muy grande, de hecho, tengo el curso intervenido con convivencia escolar para solucionar el tema de una vez” (P2)
	Conflictos familiares	“hay hartos conflictos familiares en el curso, por lo mismo, la convivencia entre ellos, a pesar de ser niños muy alegres, es difícil, muy difícil” (P2)
	Agresión psicológica	“dice que no le dolió que la golpearan porque dijo que era algo normal, le dolió que le dijeron, no queremos que seas una “maraca” como tu mamá” (P1)
	Agresión física	“cuando llegó a la casa le vio unos mensajes de WhatsApp y eso dio para que le pegaran, la tiraron contra la pared, la dejaron toda moreteada” (P1) “pero cuando yo hablé con ella me dijo que le habían pegado y que la querían cambiar de colegio” (P1)
	Rechazo por obligación	“que era obligación quedarse al reforzamiento y, la forma como se lo dice no es atractiva como se los pide, al contrario, provoca rechazo. Le dice, si no vení yo te voy acusar” (P1)
	Trato agresivo	“es muy difícil de solucionar porque la forma de tratarse entre ellos, aunque es normal, y no se molestan con el trato brusco, pero a mí me molesta” (P2)
Regulación Emocional	Malestar hacia una profesora	“En general tienen rechazo por una profesora... con la que no tuvieron feeling desde el principio. Ehh... ha sido problemático porque eso les ha producido a ellos, un malestar generalizado durante esa clase” (P2) “Les pasa siempre que vienen de matemática, que los retan y obligan a ir a un reforzamiento y más encima los acusan con los padres, entonces aumenta la rabia” (P2)
	Reprender para educar	“darles la explicación que uno no los reprende con mala intención, sino que porque se preocupa de ellos” (P1)
	Sentimiento de injusticia	“ellos piensan que les tienen mala, que es injusto; es muy recurrente en los varones, te fijas” (P1) “la inspectora pero por cosas bien puntuales porque sienten que les llaman la atención a algunos y a otros le permiten lo mismo y eso lo encuentran muy injusto; esa emoción es muy fuerte”(P1) “siente que miente acá en el colegio porque la agrede físicamente a ella cuando no la manda y siente que nadie hace nada” (P1)
	Rabia por llamado de atención	“Rabia frente a personas precisas, en el sentido que han llegado acá saliendo de alguna sala de clases donde se les ha llamado la atención y, eso es bien recurrente” (P1)
	Rabia con abuela	“el grado de rabia y odio que tiene a la abuelita es muy grande.” (P1) “La María José odia a su abuelita porque siente que la ha separado de su mamá” (P1)
	Dedicación profesora jefe	“entonces tus herramientas son pocas frente a eso porque uno traspasa lo más que puedes en lo social y eso es lo más efectivo que puedes darle en el momento, que no es mucho tampoco porque después viene otro curso y otro. “ (P1) “hay que ganar tiempo con el niño, por eso todos los días le hablo con mucho cariño – cómo está mi chiquillo hoy? –cómo ha andado la cosa en la casa?, hay que preocuparse, aunque uno tenga veinte cosas en la cabeza, pero te cruzaste con un Danilo, con una María José que sabes que tienen una carga emocional tremendamente alta, te tienes que detener a preguntarle, es obligación.” (P1)

Categorías	Indicadores	Testimonios
	Apoyo para aprender	“la idea es decirles que esto les va ayudar, que ella quiere ayudarles a aprender” (P1)
	Agrado por el arte	“Así como hay otros colegas que esperan que lleguen a la sala, especialmente los profesores de arte. Mis niños son artísticos debe ser porque yo también lo soy” (P2) “Tienen mucho aprecio por la belleza; tengo muy buenos dibujantes; niñas que bailan muy bien, que cantan muy bien” (P2)
	Persuadir	“tenemos que cambiar el discurso, hay formas de decir las cosas que logras un efecto, un impacto en los chiquillos diferente.” (P1)
	Cariño para calmar pataletas	“hemos hablado cuando le dan las pataletas, hemos logrado hablar, porque yo no lo reto, si rompe algo, o se altera, no le doy importancia a lo que hizo, hago lo contrario, lo abrazo, le digo venga mi chiquillo qué pasó y me acerco al lado; paro la clase, me da lo mismo parar la clase; me quedo con él, le hago cariño hasta que se calma, empieza a bajar su rabia y luego cuando está tranquilo me acerco a hablar con él, espero un rato en la tarde o al otro día y le digo qué te pasó ayer y empieza a conversarme” (P1)
	Mujeres perciben y controlan mejor las emociones	“perciben y controlan mejor las emociones las mujeres. Perciben porque ellas mismas vienen a decir, tía creo que algo le pasa al tanto, ellas son tu antena de alerta a las situaciones, siempre en todos los cursos” (P1) “a veces comienzan a levantar hipótesis, tal vez peleó con alguien o en su casa, como esas viejas copuchentas que andan mirando, son muy perceptivas las mujeres” (P1) “En general, son las niñas las que mantienen el equilibrio en el curso, son las que moderan a los varones en sus reacciones” (P2) “los niños de mi curso, en particular, son bien viscerales para reaccionar y las niñas los moderan – oye para, ya fue, termina con eso, contrólate ahora” (P2)
	Los varones tienen menos control emocional	“Los varones tienen reacciones que te descolocan, mucho de frustración frente a situaciones simples y que reaccionan de maneras bien complejas:” (P1) “También tengo otros dos o tres que les cuesta manejar su ira” (P2) “Es bien peculiar que en el curso los varones experimenten emociones de frustración, rabia y enojo” (P1)
	Confusión de sentimientos	“La edad en la que ellos están, donde están empezando a aflorar hormonas cada vez antes según la evolución; donde tienen una tremenda confusión de sentimientos, no saben si son niños o grandes, es muy complicado para ellos enfrentar toda esta situación de la frustración, de sus propias emociones, de lo que sienten frente a sus compañeros o frente al mundo” (P2)
	Gritar y golpear objetos	“los chicos que generalmente se frustran o los molestan mucho, botan la rabia molestando, gritando o golpeando algo” (P1)
	Violencia ante la frustración	“A muchos les cuesta harto, sobre todo la frustración, reaccionan con violencia en el sentido de enojarse, tirar cosas... los varones” (P2)
	Agresividad	“Los varones son más agresivos con muy poca tolerancia a la frustración, suelen alegar –pucha profe!!, pero como!” (P2)
	Mecanismos de regulación emocional	“los chicos que generalmente se frustran o los molestan mucho, botan la rabia molestando, gritando o golpeando algo, buscan conversar, y lo hacen con el que está más cerca, por eso es importante estar presente y luego vuelven a ser los niños normales y andan jugando” (P1)
	Resolución de conflictos	“Yo les digo a las niñas –solucionas algo llorando aparte de sacarte el enojo? Llore todo lo que tenga que llorar, séquese las lágrimas porque ahora hay que solucionarlo”

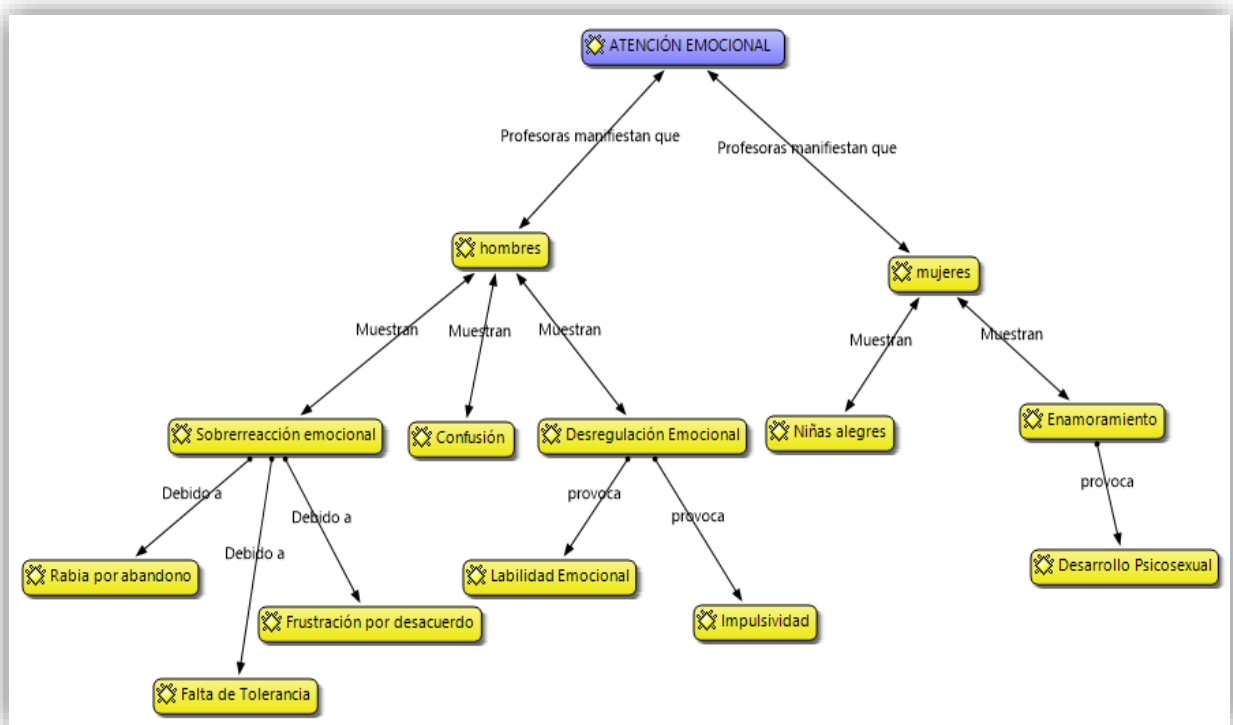
Categorías	Indicadores	Testimonios
		(P2)
	Adulto mediador	“generalmente los niños no entienden cómo solucionar sus problemas y... en ese rol si no hay papás que lo puedan hacer, tías, abuelos o alguien cercano, es el profesor el que debe hacerlo” (P2)
	Compañerismo	“al momento que tienen que organizarse para algo, se unen y sacan adelante cualquier proyecto que se propongan; el grado de unión del curso es muy bueno” (P2)
	Reflexión	“Bien les digo, pero esa no es la solución, -qué vas hacer para arreglarlo. Hay una reflexión, trato de que ellos se detengan un minuto en toda la expresión de su frustración para que se detengan un minuto a pensar para que puedan aprender” (P2)
	Cercanía y confianza	“un buen apoyo en el momento preciso es bastante útil e importante y también produce mayor cercanía con tus propios alumnos y genera confianza” (P2)
	Buena comunicación	“bueno en general mi curso es sumamente conversador, son muy comunicativos, se comunican constantemente, cuesta mantener un nivel que permita hacer la clase. Suelen comunicarse mucho, eso es bueno porque no se quedan con las cosas adentro” (P2)
	Bailar	“Cuando bailan las niñas como que botan toda su mala onda, les encanta; así que hay que darles lo que necesitan” (P1)
	Actividades lúdicas	“Jugar, insisto en jugar, porque ¿cuándo los veo mejor?, cuando la actividad es lúdica. Por ejemplo, les digo cantemos, bailemos, juguemos y hagamos deporte, hagamos actividad física y ellos son felices” (P1)
	Desahogo Regulador emocional	“Porque en definitiva, si no se desahogan van generando un odio hacia los estudios, hacia los compañeros, hacia los padres, hacia el profesor x, hacia todo y que luego se transforma en resentimiento” (P2)
	Jugar	“jugar pareciera ser el distractor y vuelven a funcionar normal” (P1) “También el juego les permite superar la rabia, por eso es tan importante darle esos espacios lúdicos en la clase” (P1)
	Empatía emocional	“Y también son más solidarias, en el sentido que puede ser un compañero que les cae mal, que no se juntan, pero buscan la manera indirecta de agradar a esa persona que está en un mal día o demasiado efusivas”
	Llanto regulador emocional	“Porque si tú piensas, la mejor forma que tenemos de alivianar nuestras cargas es llorando y se va todo” (P2) “te pegaste un par de lagrimones y quedaste tranquila, liberada y pudiste seguir” (P2) “Esa misma metodología es la que aplico con mis estudiantes; si un niño está frustrado o tiene algún problema, lo saco de la sala –ven conmigo, relájate. De repente algunos pegan sus lagrimones escondidos por ahí, no importa, pero lo hacen” (P2)

Fuente: Elaboración propia.

4.3.2.1 Red 1 atención emocional

Como se muestra en la Figura 17, desde la perspectiva de las docentes, en la red atención emocional, se articulan una serie de indicadores de manera diferenciada según el género. Se observa que las docentes les atribuyen más manifestaciones de la atención emocional a los hombres que a las mujeres.

Figura 17. Red de atención emocional de entrevista a profesoras



Fuente: Elaboración propia.

A continuación, se presentan los resultados, considerando los indicadores identificados para ambos grupos.

C1: Sobrerreacción emocional

C2: Rabia por abandono

C3: Falta de tolerancia

C4: Frustración por desacuerdo

C5: Confusión

C6: Desregulación emocional

C7: Labilidad emocional

C8: Impulsividad

C8: Niñas alegres

C9: Enamoramiento

C10: Desarrollo psicosexual

En relación con la “**sobrerreacción emocional**”, esta se manifiesta en los siguientes testimonios: *“Por ejemplo Danilo, el otro día saltó de la nada, la niña lo pasó a llevar en el pasillo y él reaccionó y se enojó, casi tira todo lo de la mesa, fue demasiado y se sentía frustrado porque no hallaba cómo que lo dejaran de molestar y lo que le habían hecho no era para tal relevancia”* [006:P1] y *“también le ha pasado a Brian, a Alex, al pequeño Máximo; es muy relativo depende del día y de las circunstancias, he visto reacciones muy fuertes, no en todos pero en varios”* [016:P1].

Por otra parte, el indicador “**desregulación emocional**”, se observa en los siguientes fragmentos de las entrevistas: *“enojo también, les cuesta moderar sus malestares”* [009:P2] y *“A los varones les cuesta más manejar la ira en términos generales”* [012:P2].

Como se puede observar, la sobrerreacción o la desregulación emocional se expresan a través de conductas desadaptativas, las cuales se refieren al proceso de interacción comunicativa que conduce a la inadaptación en lugar del ajuste. Coincidiendo con un estudio previo, se observa un patrón desadaptativo de regulación de las emociones, que significa un fracaso en la comunicación (Pérez & Guerra, 2014, pág. 371).

Las profesoras afirman que los estudiantes expresan emociones de mayor intensidad que el propio estímulo o situación que las generó, lo que requiere activar un sistema de regulación emocional. En este sentido, Luna et al. (2016) plantean que la Solución de Problemas Emocionales (SPE), uno de los principales mecanismos utilizados en la terapia cognitivo-conductual, “es una solución estratégica de fuerte compromiso ejecutivo, involucra un hábil uso del reconocimiento de las interferencias emocionales, comprende reconocer las propias emociones, las de otros y el mantenimiento de una meta” (Luna et al., 2016, p. 36).

En relación con la emoción de “**rabia por abandono**”, una docente refiere lo siguiente: *“Ella tomó esa noche, con toda su rabia, frustración, guardó todas sus cositas en la mochila, echo cosas, se vino a clases; acá habló con sus más cercanas y les dijo que se iba ir de la casa”* [076:P1].

Milicic et al. (2014) afirman que la rabia es una emoción que nace producto de la frustración, cuando una persona sufre vulneración de los derechos. En este sentido, la rabia cumple un rol importante en la vida psíquica, puesto que permite identificar las situaciones que la generan para establecer límites y poder defenderse (p. 29). Estas autoras afirman que es muy importante que los niños aprendan a reconocer la rabia, qué la produce y cómo expresarla, de tal manera que no tomen decisiones que lleven al arrepentimiento o, en grado mayor cuando no se puede expresar, a la depresión.

La estudiante a la que hace referencia la profesora en el testimonio anterior había tomado la decisión de abandonar su hogar debido a la rabia que sentía. La situación demuestra que se deben desarrollar mecanismos de autorregulación, por ejemplo, conversar sobre el tema, buscar diferentes puntos de vista y entender qué pudo haber originado el sentimiento de abandono que ella siente. La autorregulación no se refiere a negar la emoción, sino que comprenderla,

expresarla y tener la capacidad de volver a la calma para luego recuperar la sensación de bienestar. Cuando una persona toma conciencia del motivo de su rabia, puede conectarse y comprender por qué y cómo experimentan la rabia las otras personas (Milicic et al., 2014).

Respecto de los sentimientos de **“Frustración por desacuerdo”** y **“Falta de tolerancia”**, según la docente, estos se expresan como en estos ejemplos: *“Para mí la frustración es igual que una tristeza y pasa cuando ellos no logran llegar acuerdo o cuando pelean entre ellos y se pican, frente a eso hay una frustración”* [021:P1], *“la frustración es tan grande, que a veces uno llega a pensar que es su escape para echar afuera la furia que tienen guardada”* [022:P1]. Para Viaplana (2015), la frustración surge cuando una persona no consigue la recompensa o resultados que esperaba y expresa sentimientos de impotencia, tristeza, decepción y/o rabia por no lograr lo deseado.

Por su parte, para **“Falta de tolerancia”**, indicó que se puede manifestar de la siguiente manera: *“Si tú dices trabajo grupal, sabes que vas a tener problemas o conflictos en algunos de los grupos, porque no se tienen tolerancia, es la falta de tolerancia”* [028:P1]. La tolerancia se refiere a la acción de aguantar, soportar y aceptar. Según la RAE, tolerar se refiere a la *“Actitud de la persona que respeta las opiniones, ideas o actitudes de las demás personas, aunque no coincidan con las propias”*.

Ambas emociones se suelen yuxtaponer. Entre diferentes definiciones, se entiende la tolerancia a la frustración *“como una manera de comportarse relativamente consistente ante situaciones que se caracterizan por un bajo número de refuerzo”* (Moreno, Hernández, García, & Santacreu, 2000, pág. 144). la profesora percibe que los niños demuestran su frustración a través de sentimientos de rabia, impotencia y tristeza porque no obtienen lo que ellos quieren. Esto sugiere que tienen muy bajo nivel de tolerancia; les cuesta aceptar y respetar las opiniones o

actitudes de sus compañeros. Es decir, intentan que sus ideas o actitudes prevalezcan por sobre las de los demás.

La “**Confusión**” es otro indicador de la atención emocional. Al respecto, la docente narra dos formas en la que se manifiesta esta emoción: *“Emociones como confusión, diría yo porque justo están en la etapa en que empiezan a aflorar las hormonas, no saben muy bien cómo actuar frente a alguna cosa”* [008:P2], *“La edad en la que ellos están, donde están empezando a aflorar hormonas cada vez antes según la evolución; donde tienen una tremenda confusión de sentimientos, no saben si son niños o grandes, es muy complicado para ellos enfrentar toda esta situación de la frustración, de sus propias emociones, de lo que sienten frente a sus compañeros o frente al mundo”* [097:P2]

Al respecto, Lillo (2004) afirma que en la adolescencia surgen una serie de cambios corporales que consideran desde el crecimiento físico hasta los neuroendocrinos, los cuales significarán modificaciones corporales, pasando por la aparición de los caracteres sexuales secundarios en el hombre y la mujer, para llegar a consolidar un cuerpo adulto.

Similarmente, Chacón (2009), en la teoría biogenética de la adolescencia, narra la siguiente historia: “Hall percibía la vida como una constante fluctuación entre tensiones, conflictos y tendencias contradictorias, es la etapa en que el adolescente desea tanto la soledad como la integración en grandes grupos”, al punto de que la adolescencia era considerada como un nuevo nacimiento, el inicio o ingreso a otro mundo, al mundo de la civilización con un sinnúmero de transformaciones que desembocan finalmente en la llegada de la madurez. Para este autor, para las mujeres antes que para los varones, en esta etapa se producen una serie coordinada de mecanismos que afectan al sistema nervioso central y particularmente a distintas hormonas, causantes de los grandes cambios de la adolescencia. “Al llegar a la pubertad, los

testículos, los ovarios y las glándulas suprarrenales, liberan una gran cantidad de hormonas en la sangre, que serán las responsables de la aparición de los caracteres sexuales secundarios” (Chacón, 2009, pág. 7). Continúa planteando que estas hormonas requieren de la estimulación de la hipófisis, la cual recibe estímulos químicos provenientes del hipotálamo.

También, como parte de la confusión emocional, experimentan cambios psicoafectivos, puesto que las emociones están a flor de piel; presentan cambios repentinamente de humor, expresan agresividad o irritabilidad. Como “Su sentimiento de inadecuación e imperfección en ocasiones es grande y los hace sentir muy mal. Es bueno colaborar a aumentar su autoestima, ayudarles a sentirse seguros y hacerles notar que gozan de nuestra confianza” (Fernández A. , Adolescencia, crecimiento emocional, proceso familiar y expresiones humorísticas, 2014, pág. 452)

Con base en lo expuesto por este autor, se puede explicar el comentario de la profesora que observa confusión emocional en sus estudiantes quienes se encuentran en una etapa de muchos cambios físicos, psicológicos, hormonales y sociales, los que obligatoriamente deben significar comprensión y aceptación del adolescente para su adaptación en la sociedad como un adulto.

También, se ha referido la “**labilidad emocional**” como una manifestación de la atención emocional, se observa en el siguiente fragmento: “*Las niñas son muy alegres pero están a merced de sus sentimientos porque a ratos están muy contentas y al poco rato están melancólicas, románticas, les cuesta definir*” [013:P2].

Las emociones son naturales y espontáneas. Dependiendo del contexto y las circunstancias de las personas, se presentan o aparecen de forma particular. Cuando existe una variación de emociones importante, nos referimos al concepto de labilidad emocional, la cual se

refiere a una tendencia a cambiar rápida y abruptamente en lo referente al estado emocional. Cuando se presenta este fenómeno psicológico, las emociones van variando casi como si siguiesen el movimiento de un péndulo, aunque no necesariamente con esa regularidad entre periodos” (Torres, 2020, pág. Párra. 7).

La profesora considera, de acuerdo a su experiencia, que las niñas son víctimas de labilidad emocional. Sin embargo, no es privativo de las mujeres, los hombres también pueden experimentar esta condición. Coherentemente, Torres (2020) afirma que todas las personas pueden llegar a tenerla, pero cuando es muy intensa y repentina sobrepasa las características de una personalidad, pudiendo constituir un tipo de síntoma de un trastorno mental.

Adicionalmente, las docentes refieren que la “**impulsividad**” expresado en la textualidad “*los varones son más viscerales en general, explotan con mucha facilidad*” [121:P2]. Estudios previos indican que las personas impulsivas tienden a responder rápido y sin análisis, la conducta se genera cuando las personas tienen varias opciones de solución, siendo sólo una la correcta, por esto se refiere a procesos de evaluación y producción de alternativas (Riaño-Hernández, Guillen , & Buela-Casal, 2015). Estos autores añaden que la impulsividad es un estilo cognitivo caracterizado por la falta de reflexión y se aboca en observar la duración de las respuestas y los errores cometidos.

También, la impulsividad se asocia con impaciencia. La persona no puede esperar o razonar una respuesta, sino que da respuestas precipitadas; no logra esperar su turno, interrumpe e interfiere constantemente provocando problemas en los ámbitos sociales, académicos y laborales. Por lo general, quienes tienen esta característica no respetan las normas, inician conversaciones en momentos inadecuados e interrumpen a los demás. La impulsividad puede

producir accidentes, a sí mismo o a otras personas (Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, 1995).

Por otro lado, la impulsividad puede asociarse con conductas agresivas. En cuanto a eso, Pelegrín y Garcés (2008) plantean que un bajo autocontrol puede llevar a responder impulsivamente y con actitud agresiva ante un determinado conflicto” (p. 17). Por ello, es importante abordar pedagógicamente la conducta impulsiva para evitar acciones agresivas en los estudiantes. En este sentido, la regulación emocional es una estrategia que permite que los jóvenes puedan reconocer, comprender y controlar la emoción para que antes de actuar impulsivamente, puedan por ejemplo verbalizar su estado emocional. En este caso, la profesora constata el hecho que los niños actúan más impulsivamente que las niñas; por lo tanto, sería importante desarrollar unos talleres de regulación emocional en forma diferenciada para las niñas y los niños y en alguno de ellos, juntar a todo el curso.

Las relaciones afectivas y los estados emocionales también son reconocidas como indicadores de atención emocional. Las “**niñas alegres**” y el “**enamoramiento**”, se puede expresar de la siguiente forma para “**niñas alegres**”: “*las niñas, de alegría, siempre contentas y una sonrisa todo el día*” [034:P1] y para “**enamoramiento**”: “*Y la parte de la alegría tiene que ver con la edad, sobre todo en las niñas que están enamoradas, ahí mirando a los niños; la verdad es que muchos se han enfermado grave con el tema, yo creo que es algo natural de la edad*” [029:P1] , así también en “*y eso que no lo quieren reconocer, aunque yo he hablado con ellas porque están más contentas y coquetas*” [030:P1].

Según Milicic et al. (2014), la alegría es una emoción con una gran carga positiva, se produce cuando algo sale bien, cuando se es reconocido por los demás y/o cuando ocurre un acontecimiento importante para la persona (p.28). En el contexto referido por la profesora, la

alegría se refiere al estado de enamoramiento que ocurre en la etapa de la pubertad–adolescencia y que según los estereotipos de género es propio de las niñas. En un estudio de da Silva e Silva y García (2017) encontraron que las niñas entrevistadas se identificaban en el plano de la afectividad y capacidades emotivas, con la simpatía y la alegría, reconociendo estos aspectos como positivos característicos de “ser niña”. En cuanto al enamoramiento, las entrevistadas lo encuentran como algo natural del género femenino, no así entre los varones, puesto que las mujeres consideran su rol futuro como madre, esposa y amante en un contexto de sentimientos, propios del amor principalmente en el círculo femenino; temas que son tratados en el ámbito privado, entre pares o con los profesores (p. 145).

Considerando el rol del género, las niñas priorizan la importancia del amor y la necesidad de rehacerse luego del desamor. Los niños destacan los eventos placenteros, dolorosos y el miedo al rechazo. En relación con el enamoramiento, las niñas destacan el pensamiento del amor ideal y enfatizan el dolor inherente. Sin embargo, los niños se preocupan por no conseguir pareja, lo cual se convierte en una meta, puesto que el amor es para ellos un objeto valioso (Massa, Pat, Keb, Canto, & Chan, 2011, pág. 179).

En definitiva, el discurso de la profesora reafirma el estereotipo social respecto de la alegría de las niñas por la etapa de enamoramiento, puesto que son ellas quienes suelen exteriorizar los sentimientos de afecto. Los varones, sin embargo, se muestran ajenos a expresar dichas emociones.

En la atención emocional, también se el “**desarrollo psicosexual**” como un indicador que se ve representado en el siguiente fragmento de la entrevista: *“Uno las ve tan contentas que... para que echarles a perder su alegría si es parte del desarrollo, y todos lo hemos vivido además”* [033:P1].

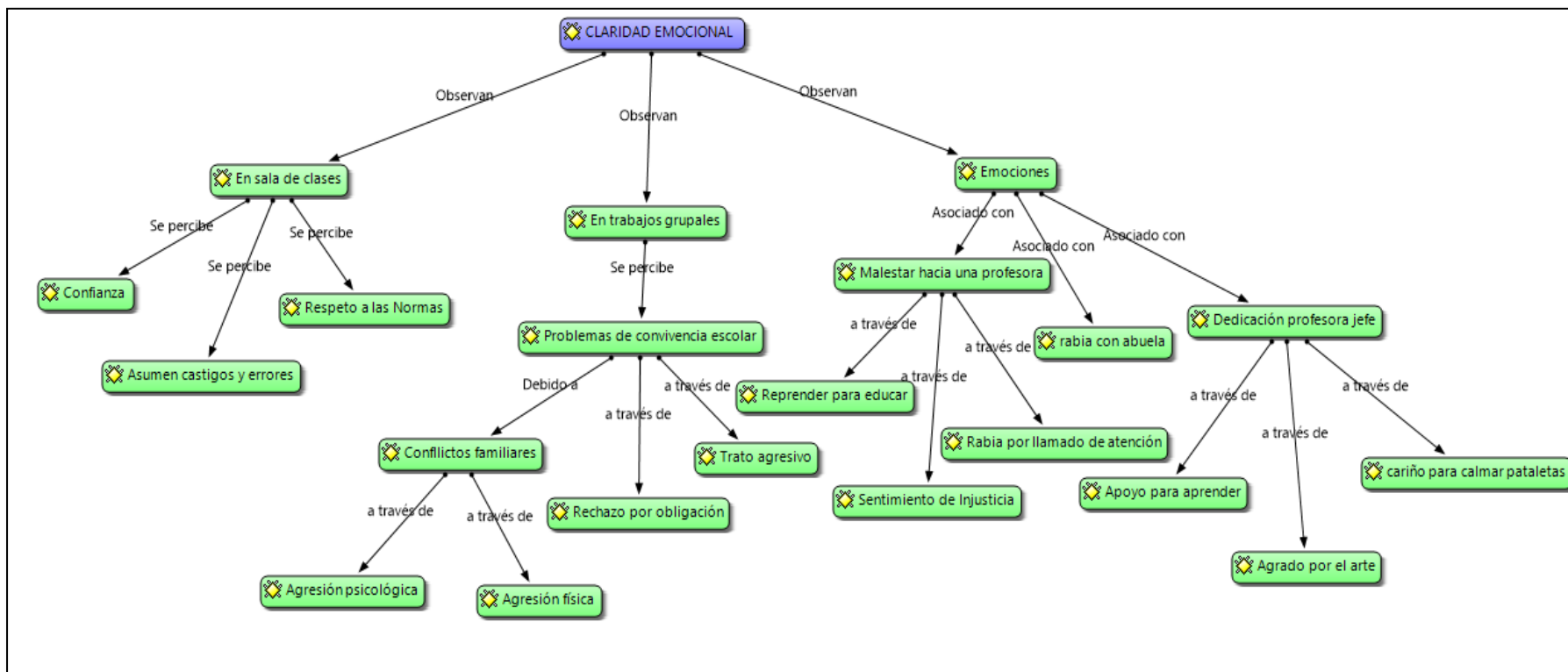
Font (2018) divide el desarrollo psicosexual en tres grandes etapas, la primera desde los 0 a los 6 años, la segunda de 6 a 12 años y la tercera, desde los 12 a los 16 años. para efectos de esta investigación, nos centraremos en el segundo período, pues la muestra de estudio está en esta etapa de desarrollo. Este autor plantea que en este período se produce, en primer lugar, una fase de latencia, donde no existe ninguna zona erógena y los niños dedican su interés a otros aspectos o preocupaciones. Además, es una etapa de grandes amores y relaciones sentimentales; se define la orientación sexual o la forma cómo se manifestará, se va desarrollando la conciencia de su masculinidad y femineidad. A partir de esta etapa, la necesidad de formar parte de un grupo cobra especial relevancia, por lo que van desapareciendo las actitudes egocentristas y nacen las de cooperación. Alrededor de los 10 años comienza la prepubertad con los primeros cambios fisiológicos como la maduración de los órganos sexuales. Por ello, los niños y niñas experimentan cierta inestabilidad afectiva, reacciones contradictorias e, incluso, señales incompreensión hacia sí mismos.

Finalmente, el “**desarrollo psicosexual**” se expresa, según refiere la profesora, en la actitud de enamoramiento de las niñas, que se muestran felices viviendo estas experiencias. Sin embargo, existen diferencias en cuanto a la identidad de género, por ejemplo, Da Silva e Silva y García (2017) sostienen que “este proceso no se realiza de la misma manera en las niñas que en los niños, ya que los géneros, las normas diferenciadas elaboradas por cada sociedad para cada sexo concreto no tienen la misma consideración social” (p. 135).

4.3.2.2 Red 2 claridad emocional

En la Figura 18, se observa que de la dimensión claridad emocional surgen tres categorías: el salón de clases, el trabajo grupal y las emociones, las cuales se expresan y manifiestan mediante diferentes indicadores.

Figura 18. Red de claridad emocional de entrevista a profesoras.



Fuente: Elaboración propia.

La red claridad emocional se manifiesta mediante los siguientes indicadores, que guiaron la organización de la exposición de los resultados en esta dimensión.

C1: Confianza

C2: Asumen castigos y errores

C3: Respeto a las normas

C4: Problemas de convivencia escolar

C5: Conflictos familiares

C6: Agresión psicológica

C7: Agresión física

C8: Rechazo por obligación

C8: Trato agresivo

C9: Malestar hacia una profesora

C10: Reprender para educar

C11: Sentimiento de injusticia

C12: Rabia por llamado de atención

C13: Rabia con la abuela

C14: Dedicación profesora jefe

C15: Apoyo para aprender

C16: Agrado por el arte

C17: Cariño para calmar pataletas

En primer lugar, la profesora observó la “**confianza**” como una manifestación de la claridad emocional de los estudiantes en la sala de clases. Al respecto, refiere lo siguiente: “*uno les da la confianza para que lo hagan pero también para darles la explicación que uno no los reprende con mala intención sino que porque se preocupa de ellos*” [036:P1].

Por su parte, la claridad emocional también se expresa cuando los estudiantes “**Asumen castigos y errores**”, como en los siguientes ejemplos que refiere la docente: “*las niñas asumen, llegan acá castigadas y asumen que la embarraron y no se bajonean* [038:P1] y “*si yo les digo – estuviste mal, tienes que mejorar para la próxima, fíjate en qué y por qué te equivocaste, muchas veces responden –Ah, es que fui pajarón*” [096:P2].

Los alumnos asumen castigos y errores en las actividades escolares, según los resultados de un estudio en una comunidad educativa inclusiva en Chile, se encontró algunas estrategias declaradas para fortalecer la convivencia escolar como establecer normas compartidas, considerar las necesidades y propuestas de los estudiantes, favorecer la autonomía y compromiso de los estudiantes con su proceso formativo, favorecer la retroalimentación positiva y frente a los errores o conductas negativas, generan una estrategia participativa donde los estudiantes generan sus propias conductas reparatorias y favorecen el modelado grupal positivo (Muñoz, Lucero, Cornejo, Muñoz, & Araya, 2014).

También, el “**respeto a las normas**” es referido por la docente como un indicador de la claridad emocional, como en el siguiente fragmento: “*Cuando no han entendido algo, o uno les llama la atención por una conducta inadecuada de la sala, su reacción siempre es de respeto, acato de las normas*” [027:P1].

Milicic (2014) considera que en un clima escolar que favorece el aprendizaje socioemocional se construyen relaciones interpersonales respetuosas que dan seguridad y

confianza a los estudiantes, se crea ambientes que los respeta, cuida y desafía. Las relaciones interpersonales entre profesor-alumnos y entre alumnos es de especial relevancia, puesto que de la manera como ellos dan significado y reaccionan a las situaciones que ocurren en el aula puede condicionar sus interacciones.

En este sentido, la confianza y respeto entre profesor–alumno es clave. Cuando se construyen vínculos de confianza, las personas pueden sentirse tranquilas y confiadas para reaccionar con honestidad en contextos seguros, puesto que “hay que considerar también las características del contexto escolar en términos de la estructura organizacional, de los espacios físicos y de la oferta programática curricular y extracurricular, todo lo cual puede favorecer o dificultar el aprendizaje socioemocional” (Milicic, 2014, p. 72).

Para Bellei et al. (2004), en estas escuelas las clases son motivantes, el profesor está permanentemente en la sala y el tiempo se usa de manera eficiente sin interrupciones, lo que disminuye la posibilidad de que los estudiantes se aíslen de las actividades pedagógicas y tengan actos de indisciplina. Pero, cuando se producen problemas disciplinarios, los resuelven a través de la conversación, el diálogo y el uso constante de las reglas consensuadas y a la valoración de la convivencia escolar armónica del curso. De esta manera los estudiantes respetan y acatan las normas y desarrollan el sentido de resiliencia aceptando sus errores y posibles castigos cuando la ocasión lo amerita, siempre con un sentido de aprendizaje para los estudiantes.

Con base en lo anterior, los indicadores de la claridad emocional “confianza”, “asumen castigos y errores” y “respeto a las normas” se basan en estrategias variadas, motivadoras y participativas de los estudiantes, así como la generación de un clima de convivencia con normas compartidas y consensuadas donde prima el respeto, la valoración al otro y la participación.

Adicionalmente, las docentes refieren que “**problemas de convivencia escolar**” es un indicador de la claridad emocional, al afirmar que: “*Estamos trabajando en eso, es un desafío muy grande, de hecho tengo el curso intervenido con convivencia escolar para solucionar el tema de una vez*” [051:P2]. La Política Convivencia Escolar contempla procesos coherentes y sinérgicos para dar cumplimiento a un quehacer organizado y sustentable de la convivencia escolar entre los cuales se debe:

Explicitar las normas de convivencia, políticas de prevención, medidas pedagógicas, protocolos de actuación, junto con la definición o descripción de las diversas conductas que constituyan falta a la buena convivencia, graduándolas de acuerdo a su menor o mayor gravedad; orientando de esta manera las interacciones entre los diversos actores que conforman la comunidad educativa, a través de normas y acuerdos que definan los comportamientos aceptados, esperados o prohibidos, estableciendo criterios y procedimientos formativos para abordar los conflictos y las situaciones de violencia (Ministerio de Educación de Chile, 2015, pág. 36).

Así, la preocupación del Ministerio de Educación se convierte, a través de sus políticas, en un horizonte ético para avanzar hacia un sistema educativo y social de sana convivencia, sustentados en la firme creencia de la potencialidad que tiene cada comunidad educativa que pueda llegar a “para conformarse en una verdadera comunidad de aprendizaje, con capacidad para mirar sus procesos, para pensar la escuela/liceo que quieren, para llegar a consensos y trabajar en forma conjunta por las metas y objetivos comunes, transformando la cultura escolar” (p.18).

Precisamente, la Política Convivencia Escolar y la Ley sobre Violencia Escolar crean la figura del encargado de convivencia escolar, a quien alude la profesora cuando indica que tiene el curso intervenido para solucionar el tema de una vez, puesto que el equipo de convivencia debe abordar las problemáticas basados en los protocolos de acción para generar un ambiente de respeto, diálogo y armonía para que se pueda producir el aprendizaje de los estudiantes (Ley N° 20.536 sobre Violencia Escolar, 2011).

Similarmente, en cuanto a los “**conflictos familiares**”, las docentes los consideran como un indicador de claridad emocional. Afirman que: *“hay hartos conflictos familiares en el curso, por lo mismo, la convivencia entre ellos, a pesar de ser niños muy alegres, es difícil, muy difícil”* [048:P2].

Entre estos conflictos familiares, las docentes han identificado “**Rabia con la abuela**”, como en el siguiente relato: *“La María José odia a su abuelita porque siente que la ha separado de su mamá. Que miente acá en el colegio porque la agrede físicamente a ella cuando no la manda y siente que nadie hace nada”* [072:P1].

Similarmente, la “**Agresión psicológica**” y la “**Agresión física**” son reconocidas como indicadores de los conflictos familiares, como en los siguientes episodios que refirió una docente: *“dice que no le dolió que la golpearan porque dijo que era algo normal, le dolió que le dijeron, no queremos que seas una “maraca” como tu mamá”* [073:P1], *“cuando llegó a la casa le vio unos mensajes de WhatsApp y eso dio para que le pegaran, la tiraron contra la pared, la dejaron toda moreteada”* [074:P1] y *“pero cuando yo hablé con ella me dijo que le habían pegado y que la querían cambiar de colegio”* [078:P1].

Al respecto, Salgado (2009) analizó las representaciones sociales sobre violencia escolar en jóvenes con problemas de agresividad y violencia en los establecimientos educacionales. Encontró que

Las representaciones sociales sobre las experiencias socioeducativas están determinadas por las experiencias tempranas de vulneración de derechos, porque los jóvenes considerados violentos se sienten vulnerados desde temprana edad por los conflictos familiares, por la normalización de la violencia familiar, por el barrio violento y la sociedad violenta (p. 144).

También, encontró que los conflictos familiares encierran una serie de interacciones violentas entre los miembros del grupo familiar. En primer lugar, entre los padres se establecen relaciones marcadas por la violencia tanto psicológica como física y, que trascienden, en la gran mayoría de los casos, a los hijos. El autor agrega que estos episodios y rutinas de violencia conllevan una separación afectiva y emocional entre los padres y los hijos, llegando a vivir los hijos experiencias de abandono, a veces imaginarias y otras reales, dejando a la deriva y sin apoyo y referentes significativos a los hijos.

En relación con la agresión psicológica, Saucedo (2016) la define como “actos no accidentales, verbales o simbólicos, realizados por un progenitor o un cuidador de un niño que provoquen o generen una probabilidad razonable de causar un daño psicológico en el menor” (p. 17). Este daño puede tener consecuencias importantes como problemas sociales, delincuencia, agresión e intentos de suicidio en los adolescentes.

Por otro lado, la Ley N° 20.536 sobre Violencia Escolar en Chile (2011) establece la creación de protocolos de actuación que deben ser abordados en situaciones de violencia o agresión. Por ejemplo, respecto de la violencia entre pares, el protocolo de actuación podría

indicar que “revestirá especial gravedad cualquier tipo de violencia física o psicológica, cometida por cualquier medio en contra de un estudiante integrante de la comunidad educativa, realizada por parte de un estudiante adulto de la comunidad educativa en contra de un compañero”.

De acuerdo con las afirmaciones de las docentes, los problemas familiares repercuten en los estudiantes, al punto de que, si sufren agresiones físicas y psicológicas, estas se manifiestan en el curso a través de conductas agresivas que son de preocupación. Según Pelegrin y Garcés (2008), las conductas agresivas se encuentran favorecidas por diferentes factores. La presencia de este tipo de conductas en la vida del niño puede generar comportamientos agresivos, lo que dificultaría su adaptación social, educativa e incluso familiar futuro.

También, las docentes han identificado el código “**Rechazo por obligación**” como un indicador de la claridad emocional “*que era obligación quedarse al reforzamiento y, la forma como se lo dice no es atractiva como se los pide, al contrario, provoca rechazo. Le dice, si no vení yo te voy acusar*” [058:P1]

Adicionalmente, también se identificó el “**Trato agresivo**” como una manifestación de la claridad emocional, como en la siguiente afirmación: “*es muy difícil de solucionar porque la forma de tratarse entre ellos, aunque es normal, y no se molestan con el trato brusco pero a mí me molesta*” [049:P2]. Son dos formas de relación que establece el profesor con sus estudiantes, en ambas expresiones se denota violencia en el aula. Al respecto, Ibáñez (2001) plantea que en la interacción entre el profesor y sus estudiantes, los participantes, aceptan a uno o más líderes en una continuo jerárquico; por lo tanto, se asumen horarios, reglamentos y condiciones de funcionamiento. En esta interacción en el aula, por lo general, predomina un estilo autoritario e instruccional donde el profesor toma todas las decisiones respecto a los procesos que ocurren en la sala, legitimando de esta manera las relaciones de poder en el profesor. En el mismo estudio,

Ibáñez encontró que en relación a las emociones desfavorables como rabia y/o impotencia, los estudiantes manifiestan que le producen esas emociones cuando los profesores se aprovechan de su condición de autoridad, cuando los profesores son autoritarios o prepotentes.

Intentar obligar a los estudiantes a asistir a clases es una forma de agresión o violencia. Al respecto Gallego et al. (2016) sostiene que en relación a la violencia que se ejerce en el aula hacia los estudiantes “aparte de lesionar, atropellar, desmoralizar y desmotivar el proceso de aprendizaje, también es un fenómeno que se imita y se repite, al punto que, si no se interviene a tiempo, es el germen para futuros agresores” (p. 119). Por otra parte, refieren la opinión de los estudiantes sobre la manera de mejorar la convivencia y evitar las manifestaciones de violencia:

una forma de enfrentar y evitar la violencia de los docentes hacia ellos, sería mediante el diálogo, el respeto, la tolerancia, la capacitación y orientaciones psicológicas. Así lo sustentan las siguientes narrativas: “Dialogando con los docentes y si continua así hablando con mis padres y con los directivos de la Institución” (Mujer, 14 años); “dándole capacitación a los maestros sobre estos temas y hablándoles de la consecuencia que estos actos tienen sobre ellos” (Hombre, 15 años); “hacer un estudio sobre el ambiente escolar y hacer orientaciones con psicólogas” (Mujer, 15 años); “manteniendo respeto, tolerancia, disciplina y cumplimiento de los deberes escolares y no igualarnos con los otros” (Hombre, 13 años) (p. 122).

En ambas formas de violencia se observa la necesidad de establecer relaciones horizontales y democráticas entre profesores y estudiantes, de tal manera de fomentar el respeto, la tolerancia, la responsabilidad y todos aquellos valores necesarios para un adecuado

desenvolvimiento en la sociedad. Acerca del manejo de la disciplina, Bellei et al. (2004) afirman que:

todas las escuelas reconocen un cambio en la forma de gestionar la disciplina de los estudiantes: desde una concepción marcada por una autoritaria y estricta reglamentación y sanciones se pasa a una reglamentación estricta pero internalizada por los profesores, alumnos, padres y apoderados por medio de la conversación y razonamiento, el uso de refuerzos positivos, la socialización de valores de responsabilidad, respeto, solidaridad y autocontrol (pp. 15-16).

Por otro lado, las docentes indicaron que “**Malestar hacia una profesora**” como parte de la subred calidad emocional. Una docente afirmó lo siguiente: *“En general tienen rechazo por una profesora... con la que no tuvieron feeling desde el principio. Ehh... ha sido problemático porque eso les ha producido a ellos, un malestar generalizado durante esa clase”* [040:P2]. *“Les pasa siempre que vienen de matemática, que los retan y obligan a ir a un reforzamiento y más encima los acusan con los padres, entonces aumenta la rabia”* [057:P2].

Este indicador está relacionado con los anteriores respecto a las interacciones al interior del aula y las relaciones de poder que ejercen algunos profesores frente a sus estudiantes. Siguiendo a Bellei et al. (2004), un aspecto que favorece los resultados de las escuelas efectivas en contextos de vulnerabilidad es la incorporación de objetivos transversales, donde integran “aprendizajes complementarios a los contenidos tradicionales (valores como la honestidad, responsabilidad y disciplina cruzan el accionar institucional y pedagógico de estas escuelas)” (p. 62).

En la relación entre profesor y estudiantes, cuando la autoridad docente causa tensión y una lucha permanente con sus estudiantes, se produce una práctica de significación emocional

porque las interacciones están mediadas por relaciones de fuerza y dominación, tanto en el plano social, afectivo y pedagógico, puesto que las estrategias de enseñanza se producen bajo el control del profesor. En estos casos, los estudiantes experimentan aburrimiento, rabia, enojo, ansiedad, miedo, vergüenza y tristeza al verse forzados o sometidos y, por otro lado, los profesores experimentan tranquilidad y alegría al someter y controlar a los estudiantes (García V. , Emociones de estudiantes y profesores en la sala de clases. Una mirada desde el contrato didáctico, 2013, pág. 90).

Según manifiestan las docentes, los estudiantes expresan su rechazo hacia la profesora de matemática, evitan asistir a clases. Esto se convierte en un círculo vicioso de interacciones basadas en la dominación son reprendidos y obligados a asistir. Según la normativa chilena, esta situación debería ser subsanada a través del Marco para la Buena Enseñanza (MBE) que establece en el Dominio B Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje que el profesor “Establece un clima de relaciones de aceptación, equidad, confianza, solidaridad y respeto” (Ministerio de Educación, 2008, pág. 11).

Por su parte, los indicadores “**reprender para educar**” y “**Rabia por llamado de atención**” están reflejados en las siguientes afirmaciones de las docentes: “*Darles la explicación que uno no los reprende con mala intención sino que porque se preocupa de ellos*” [036:P1] y “*Rabia frente a personas precisas, en el sentido que han llegado acá saliendo de alguna sala de clases donde se les ha llamado la atención y, eso es bien recurrente*” [036:P1].

En el primer caso, la profesora manifiesta dedicación y preocupación hacia sus estudiantes, les llama la atención explicándoles la situación o motivo que origina el problema, para que se den cuenta de sus errores y puedan aprender de ellos. Al respecto, Muñoz et al. (2014) plantea que “frente a los errores o conductas negativas, generar una estrategia

participativa donde los estudiantes elaboren sus propias conductas reparatorias; y favorecer el modelado grupal positivo”. Es decir, los estudiantes deben tomar consciencia de sus errores para reflexionar y generar aprendizaje. A este reconocimiento se le denomina atribucionalidad, que corresponde a la capacidad de asumir las consecuencias de los actos que cometemos. Se trata de tomar distancia mental de una situación para reflexionar y sacar conclusiones, de tal manera de aceptar el grado de responsabilidad propia o ajena y llegar a establecer relaciones de causalidad y consecuencias (Céspedes, 2008, pág. 43).

En el segundo caso, se aprecia que los estudiantes no asumen sus dificultades; en el primero la profesora necesita explicar que el castigo o reprimenda es consecuencia de un acto determinado y, en el segundo, se molestan porque se les llama la atención, en estos casos existe un bajo nivel de atribución de consecuencia. Según Céspedes (2008), se podría afirmar que los estudiantes presentan una atribucionalidad o locus de control externo, caracterizada por una pobre capacidad reflexiva, impulsividad y ofuscamiento.

Por otro lado, los indicadores **“Dedicación profesora jefe”** y **“apoyo para aprender”** se manifiestan como refieren las docentes a continuación: *“entonces tus herramientas son pocas frente a eso porque uno traspasa lo más que puedes en lo social y eso es lo más efectivo que puedes darle en el momento, que no es mucho tampoco porque después viene otro curso y otro”* [082:P1], *“hay que ganar tiempo con el niño, por eso todos los días le hablo con mucho cariño – ¿cómo está mi chiquillo hoy? –¿cómo ha andado la cosa en la casa?, hay que preocuparse aunque uno tenga veinte cosas en la cabeza, pero te cruzaste con un Danilo, con una María José que sabes que tienen una carga emocional tremendamente alta, te tienes que detener a preguntarle, es obligación”* [083:P1]. Por su parte, el **“apoyo para aprender”** lo encontramos en

la siguiente afirmación: *“la idea es decirles que esto les va ayudar, que ella quiere ayudarles a aprender”* [058:P1].

En cuanto a la relación entre profesores y estudiantes, Milicic et al. (2014) afirman que para los estudiantes esta relación es muy significativa, se convierte en un patrón de apego secundario, siempre y cuando la figura del profesor entregue seguridad y confianza para ayudar a procesar los eventos significativos, tanto positivos como negativos que le ocurren al estudiante (p. 80). Estos autores añaden que la relación se favorece con adecuadas competencias socioemocionales de los profesores. Por ello, los niños suelen afirmar que los profesores que potencian su bienestar socioemocional son aquellos que habitualmente dialogan, destacan los logros y quienes se preocupan de sus problemas escuchando y aconsejando (p. 91).

De forma complementaria, Ibáñez (2001) afirma que las emociones son una estrategia tanto en el plano afectivo como pedagógico puesto los estudiantes aburridos o desinteresados y también aquellos motivados e interesados se dejan influenciar por sus emociones. Por lo tanto, los profesores requieren formación en IE para “estar atentos a estados emocionales que puedan afectar al niño, como depresión o ansiedad excesivas, ya sea derivados de la situación escolar o familiar” (Milicic et al., 2014, p. 90).

Las docentes refieren que el indicador **“apoyo para aprender”** se manifiesta cuando los estudiantes expresan rechazo a la profesora que los obliga asistir a la clase de reforzamiento de matemática mediante amenazas. La profesora refiere que les informa a los estudiantes, para que tomen conciencia, que independiente de la forma como la profesora se los pida, el reforzamiento de matemáticas es un apoyo para mejorar el aprendizaje. Aunque la profesora intenta explicarles a los estudiantes la importancia del reforzamiento de matemática, la experiencia vivida es negativa y no logra revertirse, aunque les diga que es para su aprendizaje.

En este caso, la interacción que la profesora de reforzamiento establece con los estudiantes no contribuye al aprendizaje puesto que se funda en la amenaza y por el contrario la labor docente debería favorecer factores personales y socioculturales que permitan a los estudiantes elaborar estrategias que le ayuden a desarrollar buenas emociones en forma sistemática y otras que les permitan afrontar los factores que impiden un adecuado emocionamiento (Mujica, Inostroza, & Orellana, 2018, pág. 121).

Milicic et al. (2014) afirman que existe una memoria emocional que “explica en gran medida el tipo de relaciones que los niños establecen con las personas y el medio ambiente” (p. 59). Por ejemplo, cuando los estudiantes han experimentado fracasos o rechazos reiterados, establecen una conexión emocional negativa con esos aprendizajes. Por el contrario, según estos autores, si la experiencia ha sido gratificante, los estudiantes van a tener una actitud positiva hacia su aprendizaje junto a una sensación personal de autoeficacia.

Por otro lado, el indicador “**Agrado por el arte**” se muestra en las siguientes afirmaciones: “*Así como hay otros colegas que esperan que lleguen a la sala, especialmente los profesores de arte. Mis niños son artísticos debe ser porque yo también lo soy*” [043:P2], “*Tienen mucho aprecio por la belleza; tengo muy buenos dibujantes; niñas que bailan muy bien, que cantan muy bien*” [044:P2].

El desarrollo de diferentes expresiones artísticas constituye una herramienta fundamental en el trabajo educativo, especialmente para jóvenes con problemáticas sociales y en situación de riesgo. Es importante considerar que el ser humano no sólo necesita del lenguaje verbal para relacionarse con el entorno o expresar sus sentimientos y emociones. Además, “El cuerpo en movimiento es capaz de construir procesos comunicativos igual o más efectivos que la expresión oral” (Mundet, Beltrán, & Moreno, 2015, pág. 319).

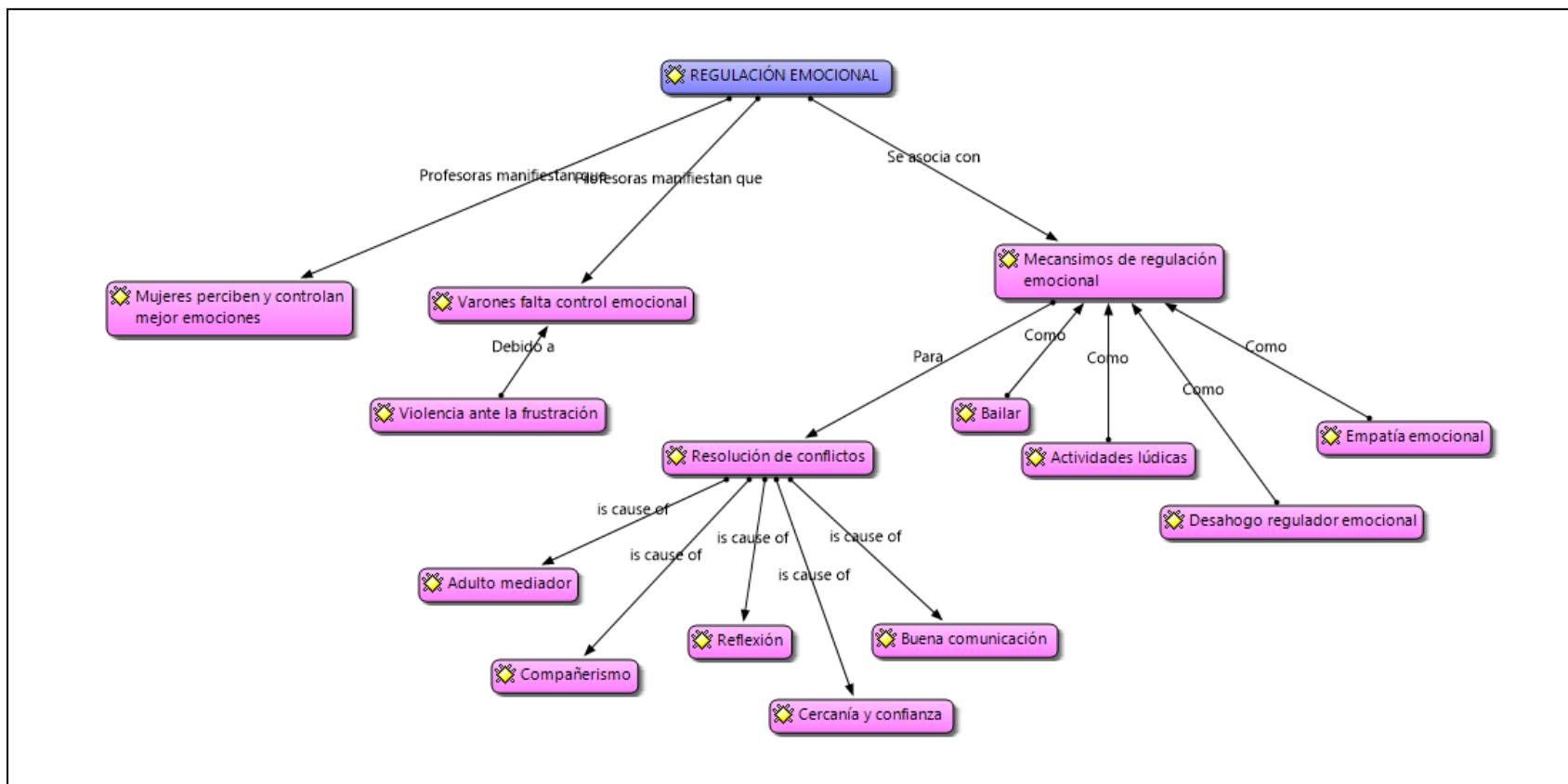
El arte es una forma de comunicación de emociones. Más aún, cuando esa emoción es comunicada y sentida con sinceridad para que los demás puedan apreciarla y también sentirla, entonces alcanza el status de arte. En la educación actual, la educación artística es un área del conocimiento que permite desarrollar la creatividad, el contenido y las estructuras educativas además de reflejar las características de cada forma de arte, también otorgar los medios artísticos para la comunicación e interacción de diferentes contextos culturales, sociales e históricos, para finalmente buscar el pleno desarrollo de la personalidad en un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual y emocional (Pérez M. , 2015, pág. 140).

En este caso, la profesora indica que sus estudiantes se inclinan por el área artística debido a que ella se los inculca. El siguiente testimonio sustentan esta afirmación: “Cariño para calmar pataletas”, *“hemos hablado cuando le dan las pataletas, hemos logrado hablar, porque yo no lo reto, si rompe algo, o se altera, no le doy importancia a lo que hizo, hago lo contrario, lo abrazo, le digo venga mi chiquillo qué pasó y me acerco al lado; paro la clase, me da lo mismo parar la clase; me quedo con él, le hago cariño hasta que se calma, empieza a bajar su rabia y luego cuando está tranquilo me acerco a hablar con él, espero un rato en la tarde o al otro día y le digo qué te pasó ayer y empieza a conversarme”* [080:P1]

4.3.2.3 Red 3 regulación emocional

Como se observa en la Figura 19, la red regulación emocional está relacionada con tres grandes categorías, las mujeres perciben y controlan mejor las emociones, los hombres tienen menos control emocional y mecanismos de regulación emocional. Estas, a su vez, se manifiestan mediante una serie de indicadores.

Figura 19. Red de regulación emocional de entrevista a profesoras



Fuente: Elaboración propia.

A continuación, se identifican los indicadores de la red regulación emocional, lo cuales orientan la exposición de los resultados en esta sección:

C1: Mujeres perciben y controlan mejor las emociones

C2: Los varones tienen menos control emocional

C3: Confusión de sentimientos

C4: Violencia ante frustración

C5: Mecanismos de regulación emocional

C6: Resolución de conflictos

C7: Adulto mediador

C8: Compañerismo

C9: Reflexión

C10: Cercanía y confianza

C11: Buena comunicación

C12: Bailar

C13: Actividades lúdicas

C14: Desahogo regulador emocional

C15: Empatía emocional

Inicialmente, “**Mujeres perciben y controlan mejor emociones**” es considerado un indicador de la dimensión regulación o reparación emocional, como en los siguientes testimonios: “*perciben y controlan mejor las emociones las mujeres. Perciben porque ellas mismas vienen a decir, tía creo que algo le pasa al tanto, ellas son tu antena de alerta a las situaciones, siempre en todos los cursos*” [111:P1], “*Si pasó una situación que hay un niño que está diferente y no ha dicho nada pero ellas lo perciben y saben que algo le pasa*” [112:P1], “*a*

veces comienzan a levantar hipótesis, tal vez peleó con alguien o en su casa, como esas viejas copuchentas que andan mirando, son muy perceptivas las mujeres” [113:P1], “En general, son las niñas las que mantienen el equilibrio en el curso, son las que moderan a los varones en sus reacciones” [120:P2], “los niños de mi curso, en particular, son bien viscerales para reaccionar y las niñas los moderan – oye para, ya fue, termina con eso, contrólate ahora” [122:P2]).

Esta percepción es similar a lo expresado por las estudiantes en el grupo de discusión, al afirmar que *“las mujeres porque tenemos un sexto sentido que sabemos cuándo una persona lo está pasando mal” [206:A4].* Esta percepción de las estudiantes coincide con Sánchez et al. (2008), que expresan que *“las mujeres se muestran más diestras a la hora de dirigir y manejar tanto las emociones propias como las de los demás” (p. 463).*

Respecto del clima emocional, en la investigación *Clima emocional y liderazgo en los equipos sanitarios de Andalucía*, se encontró que las mujeres perciben mejores valores de clima emocional (23,2 puntos de media, DT, 16,80, frente a la media masculina de 20,5, DT. 17,42) (March-Cerda, Danet, & García-Romera, 2015). Similarmente, en un análisis por dimensiones, hallaron que las mujeres demuestran mayores habilidades interpersonales y son más avezadas para percibir y comprender las emociones que los varones (Martínez-Marín & Martínez, 2016). En síntesis, los docentes y estudiantes participantes de la investigación coinciden en que las mujeres perciben las emociones mejor que los hombres.

En relación con los indicadores **“Los varones tienen menos control emocional”** y **“violencia ante la frustración”**, el primero se observa en los siguientes fragmentos: *“Los varones tienen reacciones que te descolocan, mucho de frustración frente a situaciones simples y que reaccionan de maneras bien complejas:” [011:P1], “También tengo otros dos o tres que les*

cuesta manejar su ira” [005:P2] y *“Es bien peculiar que en el curso los varones experimenten emociones de frustración, rabia y enojo”* [034:P1]).

En cuanto al segundo, las docentes afirman que: “los chicos que generalmente se frustran o los molestan mucho, botan la rabia molestando, gritando o golpeando algo” [087:P1], “A muchos les cuesta harto, sobre todo la frustración, reaccionan con violencia en el sentido de enojarse, tirar cosas... los varones” [091:P2] y “Los varones son más agresivos con muy poca tolerancia a la frustración, suelen alegar –pucha profe!!, pero como!” [093:P2].

Heras et al. (2016) encontraron que los varones tienen peores patrones de regulación emocional que las mujeres, debido a que ellas poseen un mayor desarrollo emocional. También en una investigación con 855 adolescentes españoles a quienes se les aplicó el cuestionario de habilidades y competencias emocionales, la escala de autoestima de Rosenberg y el cuestionario de fortalezas y debilidades, hallaron que los varones presentan más problemas de conducta que las mujeres (Schoeps, Tamarit, González, & Montoya-Castilla, 2018).

Aunado a lo anterior, Céspedes (2008) plantea que los púberes y los adolescentes experimentan cambios cerebrales muy especiales que les permiten sobrellevar los desafíos sociales que enfrentarán a medida que van creciendo, relacionados con “la búsqueda de riesgo en los varones y la potenciación de la impulsividad” (p. 30). Esta autora plantea que la desinhibición va demostrando los varones entre trece y dieciocho años por vivir situaciones riesgosas, liberadoras de adrenalina esté establecido en los códigos genéticos desde los tiempos en que los jóvenes debían salir junto a sus padres a la caza o a pelear contra los enemigos.

En otro estudio sobre las variables contextuales y personales que inciden en el comportamiento violento del niño, se encontró que la falta de adaptación escolar y el bajo autocontrol son influyentes en las conductas agresivas. Los autores indican que

aquellos niños más inadaptados escolarmente y con bajo autocontrol en las relaciones sociales, tienen un mayor riesgo en desarrollar una conducta antisocial, lo que les puede hacer más vulnerables a mostrar actitudes agresivas, indisciplinadas y violentas en determinadas situaciones. También, al encontrarse más inadaptados en el centro escolar, pueden manifestar comportamientos agresivos y disruptivos en el aula, así como actitudes desfavorables hacia el aprendizaje, hacia los profesores y hacia la propia institución (Pelegrin & Garcés, 2008, pág. 16).

Estos hallazgos coinciden con lo referido por las profesoras entrevistadas, quienes han observado episodios de rabia, ira y descontrol emocional en los varones. Por lo tanto, siguiendo las recomendaciones de Pelegrin y Garcés (2008), la presencia de este tipo de situaciones resalta la importancia de la educación emocional en los colegios.

En cuanto a los “**mecanismos de regulación emocional**” que emplean los niños y niñas, las docentes afirman que *“los chicos que generalmente se frustran o los molestan mucho, botan la rabia molestando, gritando o golpeando algo, buscan conversar, y lo hacen con el que está más cerca, por eso es importante estar presente y luego vuelven a ser los niños normales y andan jugando”* [087:P1].

Luna et al. (2016) estudiaron estrategias cognitivo–lingüísticas como mecanismos de regulación emocional. Se analizaron los gradientes de conectividad cerebral de sustancia blanca asociados a la solución de problemas emocionales para plantear una red de conectividad neuronal de este mecanismo de regulación emocional. Al analizar una tarea conductual basada en la recuperación semántica de estímulos afectivos, encontraron mecanismos de regulación emocional lingüísticos, como la reevaluación, participación semántica en el control emocional, y la supresión,

control inhibitorio de la emoción para evitar toda afección emotiva, aunque se produzcan estímulos internos de tipo vegetativo.

En otra investigación de la IE usando un programa de atención plena o Mindfulness, se encontró que ese programa “se traduce en una forma de abrirse más ampliamente a la experiencia emocional y aumentar tanto la percepción emocional intrapersonal como interpersonal. Al mismo tiempo conduce a una mejor regulación y asimilación emocional” (Body, Ramos, Recondo, & Pelegrina, 2016, pág. 55).

Por su parte, Goleman (2012) afirma que el autodomínio está relacionado con la conciencia y la gestión de nuestros estados internos. También, indica que

la zona más importante para la autorregulación es el córtex prefrontal, que en cierto sentido equivale al “jefe bueno” del cerebro, el que nos guía en nuestro mejor momento. En la región dorsolateral de la zona prefrontal se localiza el control cognitivo, que regula la atención, la toma de decisiones, la acción voluntaria, el razonamiento y la flexibilidad de respuestas (p. 38).

Goleman (2012) añade que cuando no se logra controlar o comprender alguna información, se activa el sistema de alarma de huida, ira o paralización y el eje hipotalámico–hipofisiario–suprarrenal, la persona sufre una descarga de cortisol y adrenalina, que son las hormonas asociadas al estrés. Para desconectarnos de dicho estado, se puede recurrir a un planteamiento cognitivo, a la autoconvencimiento, razonar con nosotros mismos y cuestionar lo que estamos sintiendo a través de un texto que contrarreste lo que estamos sintiendo.

En los testimonios de las docentes, se observa que entre los mecanismos de regulación que usan los estudiantes se encuentra gritar, golpear o conversar con los compañeros, lo que les permite descargar sus emociones. En estas situaciones, la amígdala es el centro desencadenante

de las emociones, pues ese circuito toma las riendas y actúa como el jefe malo y nos conduce a realizar acciones de las que más tarde podemos. Por ello, los mecanismos personales de regulación emocional juegan un rol muy importante en los participantes de la investigación.

Por otro lado, el indicador “**resolución de conflictos**” lo podemos ver en las siguientes afirmaciones hechas por las docentes: “*Yo les digo a las niñas –¿solucionas algo llorando aparte de sacarte el enojo? Llore todo lo que tenga que llorar, séquese las lágrimas porque ahora hay que solucionarlo*” [099:P2]. En estos testimonios, se observa que la docente plantea e insta a sus estudiantes a buscar un mecanismo de resolución de conflictos, de tal manera de no albergar los problemas, sino que dar soluciones efectivas que contribuyan al aprendizaje y formación integral de los estudiantes.

Asimismo, las conductas conflictivas en un establecimiento educacional se relacionan con las competencias emocionales de los estudiantes, puesto que un manejo inapropiado obstaculiza la posibilidad de resolución de conflictos. Coherente con este planteamiento, en un estudio sobre el entrenamiento de las competencias emocionales para prevenir conflictos en el ámbito escolar, hallaron “que educar la gestión de las emociones mejora el bienestar de los alumnos y actúa como estrategia de prevención de conductas disruptivas graves, incluido el acoso escolar, beneficiando en gran medida la convivencia de los centros educativos” (Filella, Pérez-Escoda, & Ros-Morente, 2016, pág. 583). Por su parte, Armas Hernández (2003) afirma que la mediación ha pasado de ser casi exclusivamente una forma alternativa de resolver los conflictos a ofrecer una compleja y completa filosofía de relación, de la comunicación y del trato social (p.135). En síntesis, la resolución de conflictos es la estrategia que permite una sana convivencia y regula las relaciones positivas y constructivas en los establecimientos educacionales.

También, se halló que “**adulto mediador**” es un indicador empleado como mecanismo de “resolución de conflictos”, se lo expone la docente a continuación: “*Generalmente los niños no entienden cómo solucionar sus problemas y... en ese rol si no hay papás que lo puedan hacer, tías, abuelos o alguien cercano, es el profesor el que debe hacerlo*” [098:P2]. La profesora manifiesta la importancia de interceder y apoyar a los estudiantes cuando tienen problemas, una estrategia es la mediación, que, según el Artículo 5 de la Resolución N° 346 del 2017, establece “La mediación, como herramienta o procedimiento de resolución no adversarial de los conflictos, es aplicable para las controversias surgidas entre la dirección del establecimiento y los padres o apoderados, principalmente en el ámbito de la convivencia escolar”.

Para Pérez (2015), en el contexto educativo, se privilegian los métodos alternativos de solución de conflictos (MASC) que corresponden a medios o técnicas pacíficos de solución de conflictos, junto a la negociación, la conciliación y la mediación fomentan la participación y el diálogo constructivo entre los involucrados para fomentar una cultura de la paz (Pérez J. , 2015, pág. 113).

Similarmente, la literatura orienta hacia la construcción de la Cultura de la Paz, entendida no como oposición a la guerra, sino como oposición a la violencia, puesto que, según Pérez (2015) ,

se reconoce que la paz no sólo es la ausencia de conflictos, sino que también requiere un proceso positivo, dinámico y participativo en que se promueva el diálogo y se solucionen los conflictos, en un espíritu de entendimiento y cooperación mutuos. Dicha declaración define a la cultura de paz, como un conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida (p. 123).

En los testimonios de las docentes, se plantea la participación de un adulto, cercano y de confianza para el estudiante, para que colabore desde una mirada objetiva, neutral y de confidencialidad, ya que el lenguaje en situación de conflicto puede ser empleado de forma agresiva e incitante, pero a través de la interacción verbal y de la cortesía en el lenguaje que se puede propiciar el camino para la resolución de las divergencias

Las docentes identificaron algunos mecanismos relacionados directamente con la resolución de conflictos, los cuales fueron agrupados en cuatro indicadores de reparación emocional:

El “**compañerismo**” se observa en el siguiente fragmento: *“Al momento que tienen que organizarse para algo, se unen y sacan adelante cualquier proyecto que se propongan; el grado de unión del curso es muy bueno”* [108:P2]. El compañerismo contribuye en construir relaciones interpersonales donde las emociones y sentimientos median amistades y relaciones, puesto que las emociones están presentes en toda nuestra vida y como nos relacionamos mejor con las personas que nos sentimos más gratamente, las relaciones de compañerismo, amistad y solidaridad serán las claves para tener una interrelación sana y nutritiva (Trianes & García, 2002). Implica apoyarse, colaborar y esto se realiza entre pares. Según Cowie y Fernández (2006, pp. 296-297), existe un conjunto de estrategias o tipos de ayuda entre iguales, las cuales deben estar contextualizadas a las características y necesidades del establecimiento educacional.

Estos autores indican que los principales tipos de ayuda entre pares, desarrollados en escuelas europeas son (Cowie y Fernández, 2006, pp. 296-297):

- **La hora del círculo.** Estrategia que puede tener frecuencia semanal o diaria, los estudiantes liderados por el profesor comparten sus sentimientos y preocupaciones, y si

es posible, buscan diferentes alternativas para mejorar la situación. Así los alumnos se sienten apoyados y trabajan colaborativamente por sus relaciones interpersonales.

– **Compañeros amigos.** Estudiantes voluntarios del mismo curso o mayores acompañan, ayudan y ofrecen amistad a sus compañeros a través de habilidades interpersonales como escucha activa, asertividad y liderazgo.

– **Mediación y resolución de conflictos.** Los estudiantes voluntarios participan en un proceso de formación donde aprenden estrategias para resolver conflictos entre dos o más compañeros. Los estudiantes mediadores colaboran en la búsqueda de soluciones adecuadas a las partes en conflicto.

– **Escucha activa.** Los voluntarios aprenden, generalmente con un psicólogo, habilidades de escucha activa para apoyar a algún compañero en situación de conflicto. La supervisión por parte del psicólogo o de los profesores encargados de este sistema es una parte esencial del programa. La ayuda es prestada de manera más formal y estructura, y los encuentros se suelen dar en una habitación de la escuela destinada a tal uso.

– **Tutorización de iguales.** Los voluntarios también son entrenados para cumplir el rol de guías o modelos de comportamiento para otros estudiantes a través de un contacto individual y constante. Durante este tiempo comparten a través de juegos estructurados, ayuda en las tareas y la oportunidad de conversar sobre temas como amor y preocupaciones. Los estudiantes tutores actúan como modelos, potenciando la colaboración y ofreciendo consejos apropiados.

Por su parte, la “**reflexión**” la identificó de la siguiente manera: *“Bien les digo, pero esa no es la solución, -qué vas hacer para arreglarlo. Hay una reflexión, trato de que ellos se*

detengan un minuto en toda la expresión de su frustración para que se detengan un minuto a pensar para que puedan aprender” [096:P2]. Se trata de un proceso importante que implica pensar, analizar y cuestionar nuestras acciones. Para Narváez (2015), en el área pedagógica permite a los docentes mejorar su quehacer en el aula, de tal manera que “todo profesional de la educación debe cuestionarse siempre su práctica docente, si cuenta con las posibilidades, las capacidades y las herramientas para hacer lo que se espera de él” (p. 189). En un sentido más amplio, la reflexión crítica debe ir unida al diálogo como instrumento pedagógico que permite la educación en valores, ya que junto a la reflexión se debe enseñar a abrir y manejar espacios para el diálogo para una verdadera práctica de convivencia en valores, tanto desde la voluntad como de la competencia de entender al otro (Vila, 2006, pág. 9).

El autor agrega que el papel de la educación en valores además de contextualizar y relacionar las experiencias del alumnado con su proceso de aprendizaje a través del diálogo y del consenso, también debe considerar la reflexión crítica desde la conversación acerca de nuestra existencia y quehacer para la construcción de formas de interacción y aprendizaje basados en la solidaridad y la tolerancia (p. 7).

Finalmente, una de las docentes encontró que la **“buena comunicación”** es un indicador de reparación emocional *“bueno en general mi curso es sumamente conversador, son muy comunicativos, se comunican constantemente, cuesta mantener un nivel que permita hacer la clase. Suelen comunicarse mucho, eso es bueno porque no se quedan con las cosas adentro”* [106:P2]. En este sentido, Trianes y García (2002) evaluaron un programa de educación social y afectiva en el aula. Hallaron que la preocupación principal es la participación social, los sentimientos de pertenencia, un clima laboral de aceptación donde haya “comunicación fácil y

espontánea, en el existan vínculos de afecto entre los alumnos, todo lo cual contribuye a que el grupo se sienta más fuerte y más motivado” (Trianes & García, 2002, pág. 183).

Por otro lado, “**bailar**” y “**actividades lúdicas**” también fueron identificados como una manifestación de reparación emocional. Las docentes lo afirman de la siguiente manera: “*Cuando bailan las niñas como que botan toda su mala onda, les encanta; así que hay que darles lo que necesitan*” [104:P1], “También el juego les permite superar la rabia, por eso es tan importante darle esos espacios lúdicos en la clase” [089:P1], “Jugar, insisto en jugar, porque ¿cuándo los veo mejor?, cuando la actividad es lúdica. Por ejemplo les digo cantemos, bailemos, juguemos y hagamos deporte, hagamos actividad física y ellos son felices” [102:P1].

Para Posso et al. (2015), la lúdica es una disposición personal frente a la vida y los problemas, de hecho, para activar emociones positivas como la felicidad, el humor o la empatía, el juego o un determinado dominio motriz contribuyen a generar dicho estado emocional. Por lo tanto, se debe considerar que “las actividades lúdicas propician un ambiente placentero y constituyen un factor para enriquecer el desarrollo de niños y niñas, brindándoles mejores posibilidades de expresión y satisfacción en las que se entrelazan el goce, la actividad creativa y el conocimiento”. (Posso, Sepúlveda, Navarro, & Laguna, 2015, pág. 164).

Adicionalmente, Vygotsky (1978) afirma que “la forma más espontánea de pensamiento es el juego, o todo tipo de fantasías que nos permiten imaginar la realización inmediata de los deseos” (p.16), Indica que el juego satisface la necesidad de socialización con los demás, también ayuda a desarrollar la imaginación y la fantasía. Por lo tanto, las actividades lúdicas en educación propician el aprendizaje puesto que se desarrollan en un ambiente agradable y distendido, entre las actividades lúdicas se encuentra el humor, el baile, el canto, los juegos, etc. Las actividades lúdicas, como el baile, el juego, el deporte recreativo, entre otras, permiten generar un estado

placentero, además que son estrategias que permiten la regulación emocional puesto que “para activar emociones positivas como la felicidad, la alegría, el humor, la empatía, la solidaridad o la calma corresponde a elegir como criterio predictivo el tipo de juegos o dominio de acción motriz” (Lavega et al, 2001, p.636).

Por otra parte, el “**Desahogo regulador emocional**” se puede observar en las siguientes afirmaciones: “*Porque si tú piensas, la mejor forma que tenemos de alivianar nuestras cargas es llorando y se va todo*” [129:P2], “*Esa misma metodología es la que aplico con mis estudiantes; si un niño está frustrado o tiene algún problema, lo saco de la sala –ven conmigo, relájate. De repente algunos pegan sus lagrimones escondidos por ahí, no importa, pero lo hacen*” [134:P2], “*Porque en definitiva, si no se desahogan van generando un odio hacia los estudios, hacia los compañeros, hacia los padres, hacia el profesor x, hacia todo y que luego se transforma en resentimiento*” [136:P2].

En una investigación sobre violencia en el hogar, los jóvenes manifestaron que “acuden a familiares para hablar y desahogarse” producto del maltrato sufrido por sus madres agresoras (Bedoya & Giraldo, 2011, pág. 614). Su desahogo emocional es la conversación acerca del tema., puesto que, para manejar las emociones de forma adecuada, es necesario desahogarse para mantener estabilidad. La profesora les enseña técnicas de afrontamiento de la realidad, les enseña a desahogarse identificando el asunto que les provoca la emoción, con el propósito de desarrollar jóvenes sanos mentalmente sin odio y resentimiento.

Finalmente el indicador “**empatía emocional**” se encuentra en los siguientes fragmentos: “*Y también son más solidarias, en el sentido que puede ser un compañero que les cae mal, que no se juntan pero buscan la manera indirecta de agradar a esa persona que está en un mal día*”

[114:P1], *“En todas la situaciones las niñas siempre llevan la delantera, en cambio los niños les cuesta darse cuenta de que al del lado le está pasando algo, no se dan cuenta”* [115:P1].

Goleman (2012) indica que cuando una persona está teniendo malos pensamientos puede ponerse en el lugar del otro a través de un pensamiento empático, como “dijo eso porque ha estado con mucho trabajo y está estresado”. De esta manera, la molestia, rabia o decepción disminuye al ponerse en el lugar de la otra persona y comprendiendo que su actitud o malas palabras tienen una causa que no tiene que ver conmigo. Este autor indica que la capacidad de tener conciencia de las emociones de los demás se encuentra en el córtex somatosensorial derecho, el cual, al sufrir un daño presenta deficiencia en la autoconciencia, que es la capacidad de comprender y sentir nuestras propias emociones; si esto ocurre son menores las probabilidades de entender las emociones de los demás y sentir empatía.

Goleman añade que “la empatía depende de otra estructura del hemisferio derecho, la ínsula o córtex insular... que detecta el estado corporal y nos dice cómo nos sentimos, por lo cual determina decisivamente cómo sentimos y comprendemos las emociones de los demás” (p.17).

Asimismo, en otro estudio sobre las emociones positivas y la empatía como promotores de las conductas prosociales e inhibidores de las conductas agresivas, Richaud y Mesurado (2016) encontraron que la empatía se correlaciona de forma positiva con las conductas prosociales de niños y niñas, especialmente con emociones positivas como alegría y satisfacción personal. Por el contrario, hallaron que para la profesora, las niñas tienen mayor empatía emocional que los niños, son capaces de darse cuenta cuando a un compañero o compañera le ocurre algo y en un acto solidario siempre intentar ayudar.

4.3.3 Análisis comparativo de entrevistas grupales a estudiantes y entrevistas a docentes

Los estudiantes afirman conocer y estar conscientes de sus estados emocionales y de los demás, pueden reconocer sus emociones, nominarlas y describir en qué momentos y circunstancias se producen: tristeza y frustración cuando se sienten vulnerados o por un castigo; rabia por injusticia; alegría por el juego y la amistad. Es decir, manifiestan autoconciencia emocional frente a sus emociones y las de los demás.

En cambio, las profesoras entrevistadas afirman que las niñas son capaces de identificar sus emociones y de afrontarlas a través del diálogo y el uso de normas consensuadas, respetan y acatan las normas, aceptan sus errores y posibles castigos, si fuera necesario. También se comportan mejor, demuestran mayor empatía y son más solidarias que los varones; estos, en cambio, son más agresivos y tienen menos recursos de manejo emocional. Para las profesoras, los varones tienen reacciones que descolocan, generalmente se frustran, expresan la rabia molestando, gritando o golpeando algo y tienen poca tolerancia a la frustración. En síntesis, tanto las niñas participantes de la investigación como las docentes entrevistadas coinciden en que las mujeres perciben las emociones mejor que los hombres.

Las profesoras afirman que los estudiantes en general tienen problemas de convivencia entre ellos, principalmente debido a conflictos familiares. A pesar de ser niños y niñas alegres, los conflictos en el hogar repercuten en sus conductas, generan conductas agresivas de preocupación.

En relación a la regulación emocional, los estudiantes perciben que los varones controlan mejor sus emociones debido a que no las demuestran, aunque estén sufriendo. Sin embargo, para las profesoras, las mujeres perciben y controlan mejor sus emociones, puesto que siempre están alertas y dispuestas a ayudar a quienes ven con problemas y mantienen el equilibrio en el curso,

moderan a los varones en sus reacciones. Por otra parte, manifiestan que los niños son viscerales en sus reacciones, les cuesta manejar su ira, frustración, rabia y enojo, reaccionan con violencia. Concretamente, las profesoras entrevistadas relataron episodios de rabia, ira y descontrol emocional en los varones.

Los estudiantes manifiestan utilizar diferentes mecanismos de regulación emocional. Afirman, por ejemplo, que pueden evadir la emoción de tristeza escuchando música, durmiendo, dibujando, viendo videos o jugando. Estos mecanismos les resultan muy efectivos puesto que hacen desaparecer momentáneamente el estado emocional en el que se encuentren. Además, usan otros mecanismos como gritar, golpear cosas o conversar con los compañeros, lo que les permite descargar sus emociones. Los mecanismos personales de regulación emocional juegan un rol muy importante en los estudiantes participantes de esta investigación.

Finalmente, los estudiantes expresan que las estrategias lúdicas utilizadas por algunas profesoras contribuyen a mejorar las interrelaciones de convivencia en el aula, ya que un ambiente propicio para el aprendizaje, donde el docente manifiesta dedicación y preocupación, promoviendo la reflexión para reconocer, aceptar y aprender de los errores generando estrategias o conductas reparatorias. Una de las profesoras entrevistadas indicó que los estudiantes presentan un bajo nivel de atribucionalidad con una profesora en particular, a quien los estudiantes le expresan su rechazo mediante su impulsividad y ofuscamiento hacia sus clases. Las profesoras coinciden con los estudiantes respecto a los mecanismos de control que ellos utilizan. Por ejemplo, refieren que les gusta bailar para liberarse de la “mala onda” y ellas les ofrecen espacios para cantar, bailar, jugar y hacer actividad física.

Capítulo V

Discusión y conclusiones

Capítulo V: Discusión y conclusiones

5.1 Discusión

La inteligencia emocional es la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y los de los demás, motivarnos y manejar nuestras emociones y relaciones, lo cual le permite trabajar en equipo de manera efectiva y asumir liderazgo, mejorar el aprendizaje y aumentar el rendimiento académico (Goleman D. , 1995; Goleman D. , 1998). La IE ha sido ampliamente estudiada en diferentes niveles educativos de muchos países. Sin embargo, en Chile, se han reportado pocos estudios de la IE en niños y adolescentes. Gómez et al. (2020) analizaron la asociación entre el género y la IE en adolescentes, García-Fernández et al. (2015), Díaz-Herrero et al. (2018) también estudiaron la IE en adolescentes, pero no incluyeron el género como variable de estudio. Sin embargo, como hasta la fecha no se ha estudiado la relación de la IE y el género en niños de educación primaria de escuelas públicas de Temuco, Chile, el objetivo general de esta investigación fue evaluar la inteligencia emocional, según el modelo de Mayer y Salovey, de niños y niñas de 5.º año básico de escuelas públicas de la ciudad de Temuco, Chile.

Previo a la aplicación del instrumento, se evaluó su confiabilidad utilizando el Alfa de Cronbach. Los resultados indican que el instrumento es confiable puesto que la consistencia interna en el total de preguntas de la Escala TMMS-24 es del 87%. Esta evaluación contribuye con el estudio de la IE, pues valida un instrumento que, en investigaciones previas, había sido utilizado en otros grupos de edades. Aunque Fernández-Berrocal y Extremera (2002; 2005) afirman que la aplicación a niños menores de 10 años arroja resultados menos fiables, en esta investigación se demostró la aplicabilidad de la Escala TMMS-24 con niños menores de 12 años de edad.

En primer lugar, mediante la aplicación de la Escala TMMS-24, se identificaron las competencias emocionales de estudiantes de 5° año básico de las escuelas públicas de Temuco-Chile. Los hallazgos generales indican coincidencias entre los resultados cuantitativos y cualitativos. La mayoría de los estudiantes presenta un nivel adecuado en cada una de las tres dimensiones de la escala de IE percibida: atención, claridad y regulación.

Adicionalmente, se analizaron los resultados de la escala TMMS-24 por dimensiones. En la dimensión atención emocional, se observa que el 38,4 % de los estudiantes (n = 144) se ubica en el nivel adecuado de IE; para la dimensión claridad emocional, el 55,8% de los encuestados (n = 251) se ubica en el nivel adecuado de IE; finalmente, en cuanto a reparación emocional, el 60,9 % de los estudiantes (n = 274) se ubicó en el nivel adecuado de IE. Ahora bien, al evaluar si estos resultados son estadísticamente significativos, se ejecutó la prueba no paramétrica denominada U Mann-Whitney al nivel del 5% para contrastar el nivel adecuado / no adecuado. Los hallazgos sugieren que no hay diferencias estadísticamente significativas entre los estudiantes que tiene una IE adecuada y los que no tienen una IE adecuada. En consecuencia, no se acepta la primera hipótesis que afirma que “los estudiantes de 5to. básico presentan niveles adecuados de inteligencia emocional en función de las dimensiones de la Escala TMMS-24”.

La tendencia hacia la IE adecuada hallada en el grupo de estudiantes de manera global y por dimensiones coincide con los hallazgos de Katyal y Awasthi (2005), Garay (2014), Rodríguez et al. (2019), Seelvaraj et al. (2020) y Toscano-Hermoso et al. (2020), quienes también encontraron que la mayoría de los estudiantes encuestados obtuvo un nivel adecuado en las dimensiones de la IE.

En cambio, este hallazgo difiere de Fernández-Berrocal y Extremera (2002), quienes afirman que las dimensiones están enlazadas de forma que para una adecuada regulación emocional es necesaria una buena comprensión emocional y, a su vez, para una comprensión eficaz requerimos de una apropiada percepción emocional.

Por otro lado, el análisis cualitativo de los grupos de discusión muestra diferencias importantes respecto de cómo definen la mayoría de sus emociones; en la primera y segunda sesión manifiestan emociones de pena y tristeza, pero en la tercera, mucha alegría. Un aspecto que podría explicar esta situación es que el curso de la tercera escuela es eminentemente artístico y, además, la escuela promueve la práctica del deporte.

Al considerar las competencias emocionales como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular los fenómenos emocionales, serán competencias emocionales aquellas que corresponden a la percepción de estudiantes y profesoras. Por lo tanto, los estudiantes participantes del estudio pueden percibir identificar con claridad las emociones de alegría, pena, rabia, tristeza, vergüenza, frustración, humillación.

Las emociones que más se identificaron fueron: alegría, tristeza, pena y rabia. Debido a un limitado manejo conceptual referido a las emociones y su escaso manejo de vocabulario del tema, en algunas situaciones confunden y mezclan las emociones, son incapaces de etiquetar de otra manera la situación. Además, la mayoría de las emociones y situaciones descritas son emociones negativas. Aunque también hacen referencia a situaciones positivas, siempre están refiriendo sucesos negativos de su vida. Esto se puede interpretar como la necesidad de espacios de conversación que permitan expresar las emociones de los niños como una válvula de escape.

Otro elemento que se resaltó en la entrevista grupal fue que los amigos provocan la mayoría de las emociones. Todos los participantes mencionaron a los amigos como agentes activadores de sus emociones. Adicionalmente, los familiares generan emociones positivas, como amor, alegría. Sin embargo, sus emociones fluctúan con mucha facilidad desde placenteras a desagradables. También, hacen referencia a que las mascotas contribuyen en generar emociones de agrado, alegría y control del estrés. Sin embargo, amigos y familiares también pueden provocar emociones negativas, tristeza, rabia, frustración.

Este hallazgo sugiere que las estrategias didácticas deberían reforzar el trabajo en equipo incentivando la participación e interacción entre los compañeros y amigos de curso. Otro aspecto importante de destacar relacionado con la socialización es la valoración altamente positiva del espacio escolar, no el aula de clases, sino otros espacios de interacción social con sus compañeros. Esto refuerza la necesidad de investigar sobre la IE en el ámbito educativo, puesto que las escuelas es responsable de desarrollar no solo competencias académicas, sino también el componente emocional de los estudiantes, lo cual implica ayudarlos a conocerse, vincularse consigo mismos, valorarse, relacionarse con sus compañeros y con otras figuras de autoridad diferente a sus padres, y relacionarse con el mundo externo (Marchant, Milicic, & Álamo, 2013).

En segundo lugar, también mediante la aplicación de la Escala TMMS-24, se intentó probar que las mujeres obtienen mejores puntuaciones que los hombres en las dimensiones de IE. La mayoría coincide en que las mujeres perciben y controlan mejor las emociones que los varones, tienen mayor capacidad de percibir las emociones y proponer soluciones a los problemas. Aunque algunos estudiantes afirman que los hombres regulan mejor sus emociones debido a que tienen mayor control emocional y mayor la capacidad de soportar el llanto, las profesoras hacen hincapié en que los varones expresan mejor las emociones de frustración e ira,

debido a sus dificultades para regular su enojo. En cambio, las mujeres se muestran alegres, entusiastas y con mayor labilidad en sus emociones pudiendo estar contentas en un momento y al poco rato con melancolía.

Los resultados indican que las diferencias entre mujeres y hombres en los niveles de atención emocional son estadísticamente significativas. Se observa que los hombres presentan mejores niveles de atención en comparación con las mujeres. En cuanto a la dimensión claridad emocional, las diferencias son estadísticamente significativas entre mujeres y hombres. Las mujeres poseen mejores niveles de claridad emocional en comparación con los hombres. Finalmente, para la dimensión regulación emocional, hay diferencias estadísticamente no significativas según el género para los niveles de esta dimensión. Por tanto, se puede afirmar que las mujeres y los hombres presentan niveles de regulación emocional similares.

Los hallazgos relacionados con la atención emocional son coincidentes con los resultados de Toscano-Hermoso et al. (2020). Pero, difieren de Thayer et al. (2020), Extremera y Fernández (2005), Bastian et al. (2005), Sánchez et al. (2008), Salguero et al. (2010), Gartzia et al. (2012), Garay (2014) y Cabello et al. (2016), quienes encontraron que las mujeres puntúan mejor que los hombres en atención emocional. También, difiere de Gómez et al. (2020), quienes hallaron que las adolescentes chilenas tienen mejores puntuaciones. Por su parte, Cazalla-Luna y Molero (2016) no encontraron diferencias estadísticamente significativas entre géneros en esta dimensión.

En cuanto a la claridad emocional, el resultado coincide con los hallazgos de Gartzia et al. (2012) y Cabello et al. (2016) en adultos españoles, pero difiere de Bastian et al. (2005), Salguero et al. (2010), Garay (2014), Cazalla-Luna y Molero (2016), Gómez et al. (2020) y Toscano-Hermoso et al. (2020), quienes no observaron diferencias estadísticamente significativas entre la

puntuación de claridad emocional en universitarios australianos, adolescentes españoles y chilenos, respectivamente.

En cambio, los resultados referidos a la reparación emocional difieren de Salguero et al. (2010), Garay (2014), Cazalla-Luna y Molero (2016) y Gómez et al. (2020), quienes no hallaron diferencias de género estadísticamente significativas en la puntuación de la dimensión reparación emocional en adolescentes españoles, peruanos y chilenos, respectivamente. En cambio, coinciden con Gartzia et al. (2012), Cazalla-Luna y Molero (2016) y Toscano-Hermoso et al. (2020), quienes también encontraron que los hombres obtuvieron mejores resultados que las mujeres en regulación emocional. Cabello et al. (2016), por su parte, observaron diferencias significativas en regulación emocional, pero en favor de las mujeres.

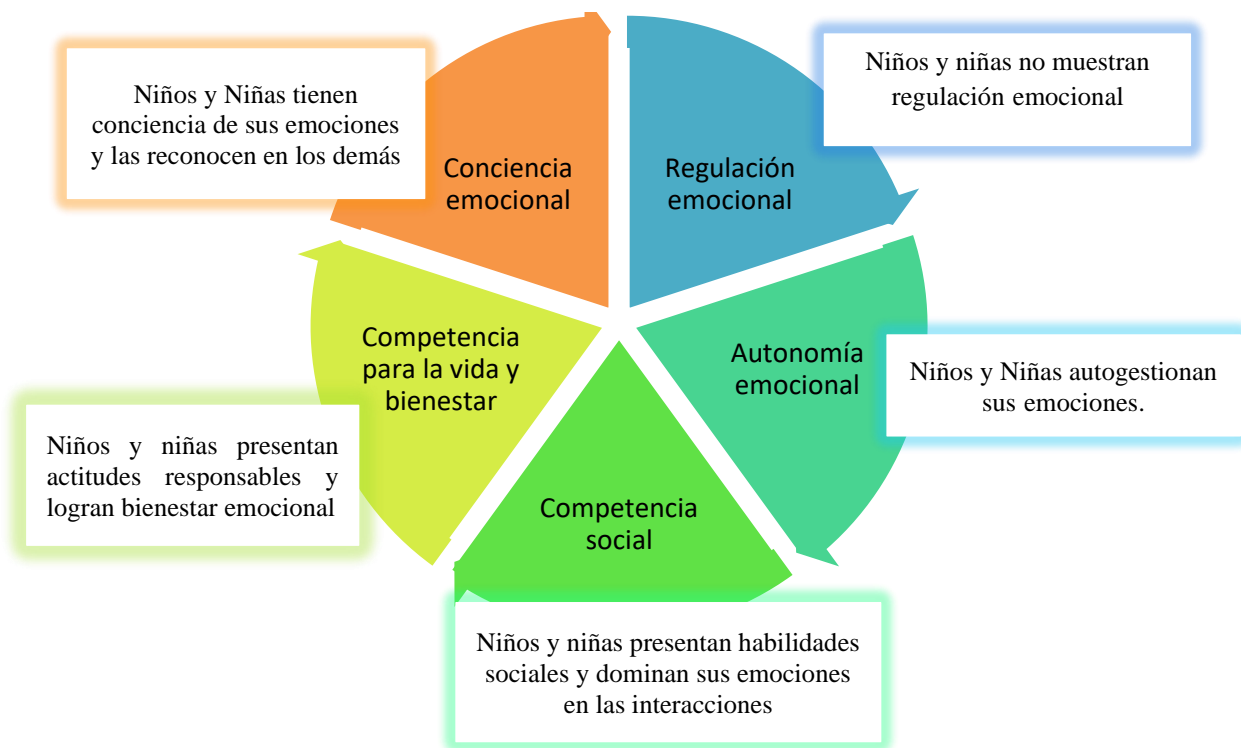
En el ámbito educativo, es importante mencionar que en forma generalizada los estudiantes refieren a la “escuela” como el espacio que les provoca agrado, visto como espacio de interacción con sus amigos. También, las situaciones de aprendizaje que les producen mayor satisfacción son aquellas basadas en el juego.

Por otro lado, la regulación emocional también está relacionada con el autocontrol de la impulsividad y tolerancia a la frustración para prevenir estados emocionales negativos. Al respecto, las profesoras afirmaron que los varones tienen actitudes violentas, agresivas y descontroladas y, las niñas se muestran generalmente alegres, pero con importantes y repentinos cambios emocionales. Sin embargo, la percepción de las profesoras no coincide con los datos cuantitativos, que indican que no se observaron diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres, se encontró un predominio de adecuada regulación emocional en ambos grupos.

Otro aspecto de resaltar en su capacidad de regular las emociones. Entre las estrategias que manifiestan utilizar se encuentran la conversación con cercanos, entregar afecto para dejar de sentir pena o rabia, divertirse con amigos, llorar, escuchar música y dibujar. Sin embargo, las mujeres regulan mejor sus emociones.

Por otro lado, considerando el modelo de competencias emocionales de Bisquerra y Pérez (Figura 20) (Bisquerra & Pérez, 2007), se puede afirmar que los estudiantes tienen conciencia emocional, debido a que son capaces de reconocer y tomar conciencia de sus propias emociones, reconocen las emociones de los demás y dan nombre a esas emociones.

Figura 20. *Modelo de competencias emocionales*



En cuanto a la autonomía emocional relacionada con la autogestión de sus emociones, autoestima, actitud positiva ante la vida, responsabilidad, capacidad de buscar ayuda y analizar críticamente las normas sociales, tanto hombres y mujeres tienen una actitud positiva en la vida

puesto que indican que compartir con sus compañeros les provoca alegría y aprecian la alegría con un valor positivo indicando que las profesoras alegres y sonrientes les agradan. Se reitera que la amistad es uno de los valores que provoca mayor felicidad.

En relación con la inteligencia interpersonal, la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas, dominar las habilidades sociales, comunicarse efectivamente, con respeto, actitudes prosociales, asertividad, los estudiantes indican que los amigos son muy importantes, que tienen buenas relaciones y que, aunque ocurran situaciones, a la larga se solucionan y siguen siendo amigos.

También, considerando la capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para la solución de problemas personales, familiares, profesionales y sociales, orientados hacia la mejora del bienestar de vida personal y social, los datos indican que las situaciones escolares lúdicas, las interacciones sociales y familiares y las actividades de ocio, como bailar, escuchar música y jugar, les genera bienestar emocional.

Al comparar estos resultados por género, el 63% de las mujeres y el 15% de los hombres presentan una adecuada atención emocional; en poca atención emocional, se ubican el 33% de las mujeres y los hombres el 24%. Finalmente, en el nivel de demasiada atención se encuentra el segmento menor de estudiantes, 5% de mujeres y 61% de hombres. En definitiva, los varones superan a las mujeres en 8 puntos porcentuales en la sumatoria de los niveles de adecuada y demasiada atención: varones 76% y mujeres 67%. Es decir, de un total de 391 estudiantes que se ubican en estos niveles, 151 son mujeres y 171 varones, por lo que la diferencia de 20 sujetos no es significativa.

En la dimensión de claridad emocional, las mujeres obtienen el 66% y los varones el 46% en adecuada claridad emocional. En el nivel de mejorar su claridad, los hombres obtienen el porcentaje mayor con un 49% y las mujeres el 25%. Finalmente, el 7% de la muestra se ubica en el nivel de excelente comprensión emocional: 9% de las mujeres y el 5% de los hombres. En términos comparativos, al considerar la sumatoria de los niveles de adecuada y excelente claridad, el número mayor corresponde a las mujeres representando el 75% de la muestra y los hombres el 51%. En definitiva, 167 mujeres y 116 varones, 51 sujetos de diferencia lo que establece una diferencia significativa que indica que las mujeres presentan mejor claridad emocional que los hombres.

En la dimensión de regulación emocional, hombres y mujeres obtienen resultados similares, en el nivel de adecuada regulación, las mujeres presentan el 58% y los hombres el 64% y, en el nivel de excelente regulación las mujeres obtienen el 20% y los hombres el 12%. La sumatoria de los niveles de adecuada y excelente regulación emocional es de 76% para los hombres y 78% para las mujeres. Por ello, se concluye que mujeres y hombres tienen niveles similares de regulación emocional.

En síntesis, el presente estudio permitió determinar que la mayoría de los estudiantes muestra tener una adecuada IE; se observaron diferencias significativas entre hombres y mujeres en las dimensiones de atención, en favor de los hombres, y claridad emocional, en favor de las mujeres, pero no en la dimensión de reparación emocional, que reportaron niveles similares.

Por otra parte, la explicación de la similitud en los resultados de hombres y mujeres en dos de las tres dimensiones de IE, se puede encontrar en el efecto generacional (Sánchez et al, 2008). Los roles en la sociedad han cambiado, hoy se habla de flexibilización de roles, lo que permite que cada género comprenda y practique lo que tradicionalmente le correspondía al otro,

favoreciendo la validación y valoración entre sexos. (Alcalay, Milicic, Torretti, & Berger, 2011). Guastello y Guastello (2003) en un estudio sobre los efectos generacionales de padres e hijos sobre los roles de género e IE hallaron que “los hijos eran más andróginos en personalidad que sus padres” (P. 1).

En el análisis cualitativo, la entrevista a los estudiantes refleja resultados similares al aspecto cuantitativo, puesto que hombres y mujeres manifiestan conocer sus emociones e identifican qué las provocan. Sin embargo, las profesoras jefas entrevistadas indican que las mujeres presentan mejor IE que los varones, aunque debido a su nivel de desarrollo presentan actitudes cambiantes con alta labilidad. En definitiva, en opinión de las profesoras, las niñas mantienen el equilibrio en el curso porque moderan a los varones cuando presentan reacciones viscerales.

En tercer lugar, se asociaron los niveles obtenidos en las dimensiones de la IE de los estudiantes de 5° básico de las escuelas públicas de Temuco, Chile, y el género, mediante la aplicación de la Escala TMMS-24. Los resultados indican que existen diferencias estadísticamente significativas entre la dimensión atención emocional y el género. Las mujeres tienden a relacionarse con los niveles más bajos de atención emocional y los hombres, con los niveles más altos.

Para la dimensión claridad emocional, se observaron diferencias estadísticamente significativas entre los niveles de reportados en esta dimensión y el género. Las mujeres tienden a relacionarse con los niveles más altos de claridad emocional y los hombres, con los niveles más bajos. Finalmente, respecto a la dimensión regulación emocional, no se observaron diferencias estadísticamente significativas entre los niveles registrados en esta dimensión y el género. Las

mujeres y los hombres no muestran una inclinación determinante hacia alguno de los niveles de regulación emocional.

Estos resultados para atención emocional difieren de los hallazgos de Garay (2014). En cambio, los resultados de las dimensiones atención y claridad emocional coinciden con Bindu y Thomas (2006), Ferrándiz et al. (2012), Garay (2014), Cabello et al. (2016) y Rodríguez et al. (2019), quienes encontraron que hay relación estadísticamente significativa entre las variables IE y género. En cambio, en cuanto a la dimensión regulación emocional, los resultados coinciden con los hallazgos de Goleman (1998), Katyal y Awasthi (2005), Bindu y Thomas (2006), Williams et al. (2009), Garay (2014), McKinley et al. (2014), Cabello et al. (2016), Cazalla-Luna y Molero (2016), Salavera et al. (2017), Fischer et al. (2018) y Mokhlesi y Patil (2018), quienes encontraron que el género no influye significativamente en la IE; pero difiere de los resultados de Bindu y Thomas (2006), Ferrándiz et al. (2012), Gartzia et al. (2012), Rodríguez et al. (2019) y Seelvaraj et al. (2020), quienes observaron una asociación estadísticamente significativa entre los niveles de las dimensiones de IE y el género.

Por otro lado, según datos cualitativos provenientes de las entrevistas realizadas, los estudiantes, tanto hombres como mujeres, indican percibir las emociones de tristeza, rabia, alegría, pena, dolor, preocupación, frustración, humillación, vergüenza. Identifican y reconocen las situaciones o las personas que provocan emociones agradables en ellos y claramente intentan reproducirlas. Los amigos y los animales o mascotas son quienes les provocan principalmente emociones positivas.

Desde la perspectiva de las profesoras indican que en los hombres observan frecuentemente las emociones de frustración, enojo, rabia, ira y confusión. En cambio, de las mujeres manifiestan observar mayormente la alegría, aunque también mayor labilidad, pasando

con facilidad de un estado emocional a otro rápidamente. Plantean que la alegría se debe al estado de enamoramiento que están experimentando por la etapa de desarrollo en la que se encuentran. En el caso de las emociones de desagrado, identifican estrategias para superarlas, por ejemplo, llorar para desahogarse, conversar con una figura cercana y significativa, así como jugar, divertirse, escuchar música y dibujar.

Por otra parte, las profesoras relatan que la relación afectiva que establecen los profesores con los estudiantes es muy importante. Por ejemplo, los profesores alegres, sonrientes y que utilizan el juego como estrategia de enseñanza son apreciados por los estudiantes; pero los profesores que emplean estrategias que no les gusta y tienen actitudes negativas les provocan sentimientos de frustración, rabia e injusticia.

Finalmente, en relación con el análisis de los resultados por escuela, al comparar niveles de atención emocional y género segmentado por la escuela de procedencia, los resultados indican que sin importar la escuela a la cual pertenezca el estudiante encuestado, las mujeres tienden a ubicarse en el nivel de adecuada atención, mientras que los hombres se sitúan hacia la categoría demasiada atención. Se aprecian diferencias estadísticamente significativas entre mujeres y hombres en los niveles de atención emocional. Finalmente, respecto de las comparaciones por niveles de claridad emocional y género según la institución educativa, las diferencias resultaron estadísticamente significativas. Se observan que las diferencias entre mujeres y hombres en los niveles de claridad emocional.

Los resultados indican que cuatro escuelas obtienen los porcentajes más altos y similares en las tres dimensiones de la IE, aunque no se encontró relación con la CCD y GSE. Sin embargo, dichas escuelas se destacan por tener sellos educativos orientados a la práctica del deporte y expresiones culturales como son el teatro, la música y otros. En definitiva, escuelas con

alto grado de participación de los estudiantes en actividades extraprogramáticas. A pesar de lo anterior, se aprecian resultados disímiles entre las escuelas de igual clasificación, no encontrándose aún explicaciones, aunque tengan características similares. Esto resalta la importancia de continuar y profundizar en el estudio de IE. Es necesaria establecer correlaciones con otras variables que permitan obtener regularidades.

Además, se podría proponer un plan de educación emocional al DAEM. Según Güell (2014), esto permitiría desarrollar mayores niveles de creatividad, motivación, conocimiento de sí mismo. En definitiva, el desarrollo de intervenciones pedagógicas dirigidas a mejorar la IE de los niños podría mejorar la convivencia escolar, que junto al uso de estrategias de enseñanza aprendizaje activas y participativas podría mejorar el rendimiento los estudiantes.

Adicionalmente, sería conveniente seguir la experiencia de Marchant et al. (2015), quienes capacitaron en competencias emocionales a directivos y docentes de estudiantes de 3.º a 7.º básico en Santiago de Chile. Encontrando que al abordar sistemáticamente el área socioemocional en el curriculum, se influye positivamente en los estudiantes, corroborando la idea que la capacitación es el “camino estratégico para potenciar y promover el desarrollo socioemocional de los niños y jóvenes” (p. 216).

5.2 Conclusiones

En conclusión, los estudiantes de 5to. básico de educación primaria tienden, de forma global, a ubicarse en niveles adecuados de IE. Las mujeres se ubicaban en niveles más altos que los hombres solo en dimensión claridad emocional; en las dimensiones atención, los hombres tienen mejores valores y en reparación emocional, no hay diferencias. Por otro lado, existe relación entre los niveles obtenidos en las dimensiones atención y claridad emocional y el género. En cambio, para la dimensión reparación emocional, no existe relación entre los niveles obtenidos por los estudiantes en cada dimensión y el género, pues hombres y mujeres se comportaron de manera similar.

En líneas generales, no hay un claro predominio en las puntuaciones obtenidas entre hombres y mujeres en las tres dimensiones analizadas, pues no se halló una clara tendencia que indique que las mujeres se ubican en niveles más altos que los hombres en las tres dimensiones. Tampoco hay datos concluyentes para establecer categóricamente que las valoraciones de los estudiantes en las tres dimensiones están relacionadas con el género.

Este estudio no estuvo exento de limitación. Los resultados pueden estar relacionados con que la selección de la muestra no se realizó empleando procedimientos estadísticos, sino de manera intencional. Por lo tanto, es necesario hacer más investigaciones con escolares chilenos de entre 10 y 12 años, en las cuales tanto el tamaño de la muestra como los procedimientos para su selección y distribución se realicen mediante procedimientos estadísticos objetivos.

Por otro lado, aunque este estudio analiza cuantitativamente la inteligencia emocional, es necesario estudiar las emociones considerando variables socioculturales de los estudiantes, pues las emociones están condicionadas por un componente psicológico, uno cognitivo y uno social.

También, una futura investigación podría analizar la relación entre IE, género considerando las características de las escuelas participantes, por ejemplo, la ubicación geográfica, las condiciones socioeconómicas, la dependencia gubernamental, el sello educativo, entre otras variables.

Como recomendación para la acción, se sugiere diseñar un plan de educación emocional, para fortalecer la IE en sus tres dimensiones en los estudiantes en cada institución. Esto podría mejorar los niveles de creatividad, motivación, conocimiento de sí mismo, mejorar la convivencia y el rendimiento educativo. La inclusión de estas competencias emocionales junto con las estrategias de enseñanza aprendizaje activas y participativas deberían dar como resultado mejores niveles de aprendizaje en los estudiantes.

Finalmente, se reitera la importancia de capacitar a directivos y docentes chilenos en competencias emocionales. Por lo tanto, es necesario incluir la IE en los programas de formación docente inicial y educación continua, que les permita a los docentes y al personal directivo abordar sistemáticamente el área socioemocional en el curriculum e influir positivamente en la educación de los estudiantes. La educación socioemocional es un medio estratégico para potenciar y promover el desarrollo integral de los niños.

Referencias

- Abad, M., Castillo, E., & Orizia, A. (2014). Los afectos de un programa motor basado en la biodanza en relación con parámetros de inteligencia emocional en mujeres. *Cuadernos de psicología del deporte.*, 14(1), 13-22. <https://scielo.isciii.es/pdf/cpd/v14n1/art01.pdf>
- Abarca, M., & Sala, J. (2002). La educación emocional y la interacción profesor/a - alumno/a. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(3), 13-22. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1034495>
- Agencia Calidad de la Educación. (2017). *Agencia Orienta*. <http://www.agenciaorienta.cl/autoridades-basica>
- Agencia de Calidad de la Educación. (2012). *Informe Técnico Simce 2012*. https://s3.amazonaws.com/archivos.agenciaeducacion.cl/documentos-web/Informe_Tecnico_Simce_2012.pdf
- Agencia de Calidad de la Educación. (2015). *Agencia de Calidad de la Educación*. <http://www.agenciaeducacion.cl/simce/que-es-el-simce/>
- Agencia de Calidad de la Educación. (2016). *Informe resultados educativos educación básica docentes y directivos 2016. Colegio Montahue*, Agencia de calidad de la educación. http://archivos-web.agenciaeducacion.cl/resultados-simce/fileadmin/Repositorio/2016/Docentes_y_Directivos/basica/IRE_BASICAS_2016_RBD-20307.pdf
- Alcalay, Berger, Milicic, & Torretti. (2014). *Aprendizaje socioemocional*. Editorial Ariel.

- Alcalay, L., Milicic, N., Torretti, A., & Berger, C. (2011). ¿Coeducación o educación segregada por sexo? Una aproximación desde la perspectiva de la educación de género. *Revista Psykhe*, 9(2). <http://www.revistacienciapolitica.cl/index.php/psykhe/article/view/20197>
- Alonso, M., Berrocal, E., & Jimenez, M. (2018). Estudio sobre la inteligencia emocional y los factores contextuales en estudiantes de cuarto de educación primaria de la provincia de Granada. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 141-158 DOI <http://dx.doi.org/10.6018/rie.36.1.281441>
- Alterio, G., & Pérez, H. (1999). Inteligencia Emocional: Teoría y praxis en educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 15, 1-5. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/527Ariola.pdf>
- Ambros, J., Jahbes, E., & Szabo, L. (2014). *Semiología homeopática infante juvenil*. Dunken. .
- Andrés, M., Castañeiras, C., & Richaud, M. (2014). Relaciones entre la personalidad y el bienestar emocional en niños. El rol de la regulación emocional. *Cuadernos de neuropsicología*, 8(2), 217-241. DOI 10.7714/cnps/8.2.205
- Armas Hernández, M. (2003). La mediación en la resolución de conflictos. *Educar*, 32, 125–136. <https://www.raco.cat/index.php/Educar/article/view/20783>
- Asociación estadounidense de psiquiatría. (1995). Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. *Texto revisado, DSM-IV-TR*. MASSON. <http://www.mdp.edu.ar/psicologia/psico/cendoc/archivos/Dsm-IV.Castellano.1995.pdf>.

- Astorquiza, P. (2008). Interacción entre la razón y las emociones en el ser humano según Santo Tomás de Aquino. *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal*, 117–131. <https://www.redalyc.org/pdf/1002/100220256007.pdf>
- Bain, A. (1859). *The emotions and the will*. (vol. V). Ed. Autónoma.
- Bain, A. (1879). Las ideas de Darwin sobre la expresión de las emociones. *Revista europea*. Año 1. Tomo III. n° 53, 568-578. <http://www.filosofia.org/rev/reu/1875/n053p568.htm>
- Bastian, V. A., Burns, N. R., & Nettelbeck, T. (2005). Emotional intelligence predicts life skills, but not as well as personality and cognitive abilities. *Personality and Individual Differences*, 39(6), 1135–1145. doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2005.04>
- Becerra, S., Beldaño, C., Castro, A., & Coñuepan, J. (2011). Prejuicio y discriminación étnica docente hacia niños indígenas en la escuela. *Teoria e Prática da Educacao*, 14(1), 7-17. <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/15577>
- Becoña, I. (2006). Resiliencia : definición, características y utilidad del concepto. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 11(3), 125-146. DOI: <http://dx.doi.org/10.5944/rppc.vol.11.num.3.2006.4024>
- Bedoya, M., & Giraldo, M. (2011). Vivir la violencia materna: la voz de los niños y las niñas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2(9), 607-617. <http://hdl.handle.net/10495/7873>

Bellei, C., Muñoz, G., Pérez, L., & Raczynski, D. (2004). *Escuelas efectivas en sectores de pobreza: ¿Quién dijo que no se puede?* Unicef.
http://www.unicef.cl/centrodoc/escuelas_efectivas/escuela%20efectivas.pdf

Bindu, P., & Thomas, I. (2006). Gender differences in emotional intelligence. *Psychological Studies-University of Calicut*, 51(4), 261-268.
https://www.researchgate.net/profile/Immanuel-Thomas/publication/272793801_Gender_Differences_in_Emotional_Intelligence/links/54eee0920cf2e2830865bad5/Gender-Differences-in-Emotional-Intelligence.pdf

<https://n9.cl/44dx7>

Binet, A. (1909). *Las ideas modernas acerca de los niños* (Facilitado por la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes ed.). Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes (trd. cast., 1999)
http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor-din/las-ideas-modernas-acerca-de-los-ninos--0/html/fefd4580-82b1-11df-acc7-002185ce6064_8.html#I_1_.

Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Praxis.

Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de investigación educativa*, 21(1), 7-43.
<http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/11938/007200330493.pdf?sequence=1>.

Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI. Universidad de Barcelona*, 61-82. <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:EducacionXXI-2007numero10-823/Documento.pdf>

- Body, I., Ramos, N., Recondo, O., & Pelegrina, M. (2016). Desarrollo de la Inteligencia Emocional a través del programa mindfulness para regular emociones (PINEP) en el profesorado. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 47–59. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5802512>
- Borrás, T. (2014). Adolescencia: definición, vulnerabilidad y oportunidad. *Revista Correo Científico Médico*, 18(1). http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1560-43812014000100002&script=sci_arttext&lng=pt.
- Buenrostro, A., Valadez, M., Soltero, R., Nava, G., Zambrano, R., & García, A. (enero-marzo de 2012). Inteligencia emocional y rendimiento académico en adolescentes. *Revista de Educación y Desarrollo*, 20, 29–37. http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/20/020_Buenrostro.pdf
- Cabello, R., Ruiz-Aranda, D., & Fernández-Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(1), 41-49. https://emotional.intelligence.uma.es/documentos/Docentes_emocionalmente_inteligentes_2010.pdf
- Cabello, R., Sorrel, M. A., Fernández-Pinto, I., Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2016). Age and gender differences in ability emotional intelligence in adults: A cross-sectional study. *Developmental Psychology*, 52(9), 1486–1492. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/27570984/>

- Calderón, M., González, G., Salazar, P., & Washburn, s. (30 de enero de 2014). El papel docente ante las emociones de niñas y niños de tercer grado. *Revista actualidades investigativas en educación*, 14(1), 1–23. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44729876009.pdf>
- Casado, C., & Colomo, R. (2006). Un breve recorrido por la concepción de las emociones en la filosofía occidental. *A Parte Rei. Revista de Filosofía*, 1-10. https://www.researchgate.net/profile/Ricardo-Colomo-Palacios/publication/242606748_Un_breve_recorrido_por_la_concepcion_de_las_emociones_en_la_Filosofia_Occidental/links/53e398240cf23a7ff749694b/Un-breve-recorrido-por-la-concepcion-de-las-emociones-en-la-Filosofia-Occidental.pdf
- Castejón, J., M^o, M., & Pertegal, M. (2011). Competencias socioemocionales en el desarrollo profesional del maestro. Universidad Nacional de Educación a distancia. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, 237–260. <http://www.redalyc.org/pdf/706/70618742010.pdf>
- Castro, C. (2014). Inteligencia Emocional y Violencia Escolar. [tesis de Magister. Universidad Militar de Nueva Granada]. Repositorio institucional. <http://repository.unimilitar.edu.co/bitstream/10654/12690/1/CatherineCastro.pdf>
- Cazalla-Luna, N., & Molero, D. (2016). Inteligencia emocional percibida, disposición al optimismo-pesimismo, satisfacción vital y personalidad de docentes en su formación inicial. *Revista de Investigación Educativa*, 34(1), 241-258 DOI <http://dx.doi.org/10.6018/rie.34.1.220701>
- Céspedes, A. (2008). *Niños con pataleta, adolescentes desafiantes*. Santiago: Ediciones Vergara.

- Chacón, M. (2009). Desarrollo de la adolescencia y la juventud. *Revista innovación y experiencias educativas*, 25, 1-16.
https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_25/M_CRUZ_CHACON_1.pdf
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid, España: MacCraw-Hill.
- Cowie, H., & Fernández, F. (2006). Ayuda entre Iguales en las escuelas: Desarrollo y retos. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*, 4(9), 291–310.
<http://ojs.ual.es/ojs/index.php/EJREP/article/view/1193/1181>
- Cuadrado, I. (2004). Valores y rasgos estereotípicos de género de mujeres líderes. *Psicothema*, 16(2), 270-275. <https://www.unioviado.es/reunido/index.php/PST/article/view/8245>
- Da Silva e Silva, A., & García, A. (2017). ¿Qué es ser niña?: identidad y significados de la feminidad infantil adolescente en el estado de Sao Luis do Maranhao. *Revista Brasileira de Sociologia do Direito*, 4(3), 132–155. DOI:
<http://dx.doi.org/10.21910/rbsd.v4n3set./dez..2017.170>
- Damasio, A. (1999). *El error de descartes*. Editorial Andrés Bello.
- De Barbieri, T. (s.f.). Certezas y malos entendidos sobre la categoría de género.
<https://www.icmujeres.gob.mx/wp-content/uploads/2020/05/Teresita-de-Barbieri-cetezas-y-malos-entendidos-1-3.pdf>

De Souza Barcelar, L. (mayo 2009). Una mirada genérica de los conflictos, en *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, www.eumed.net/rev/cccss/04/lb.htm

Díaz, J. (2010). Música, lenguaje y emoción: una aproximación cerebral. *Salud Mental*.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-33252010000600009&script=sci_arttext

Díaz-Herrero, Á., González, C., Sanmartín, R., V. M., Lagos-San Martín, N., Inglés, C. J., & García-Fernández, J. M. (2018). Profiles of emotional intelligence and demotivation to attend school in Chilean adolescents. *Motivation and Emotion*, 42, 947-959.
https://www.researchgate.net/publication/326348663_Profiles_of_emotional_intelligence_and_demotivation_to_attend_school_in_Chilean_adolescents

Díaz-Vidiella, P. (2012). *Percepción, adaptación y estrés como indicadores de inteligencia emocional en una muestra de alumnos y alumnas de 5º Y 6º de Primaria de Vélez-Málaga*. [tesis doctoral]. Repositorio Institucional - Universidad de Málaga.
<https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/5076?show=full>.

Escobar, J., & Bonilla-Jiménez, F. (2017). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos hispanoamericanos de psicología*, 9(1), 51-67.
<http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/957/1/Gupos%20focales%20una%20gu%C3%ADa%20conceptual%20y%20metodol%C3%B3gica.pdf>

Extremera, N., & Fernández Berrocal, P. (2015). Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (19)3, 63-93. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27411927005.pdf>

- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo; hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*. (332), 97-116.
<http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre332/re3320611443.pdf?documentId=0901e72b81256ae3>
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). El uso de las medidas de habilidad en el ámbito de la Inteligencia Emocional. *Boletín de Psicología*. (80), 55-97.
<http://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N80-3.pdf>
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2005). Perceived emotional intelligence and life satisfaction: Predictive and incremental validity using the Trait Meta-Mood Scale. *Personality and individual differences*, 937-948
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.03.012>
- Fernández, A. (2014). Adolescencia, crecimiento emocional, proceso familiar y expresiones humorísticas. *Revista Educar*, 50(2), 445-466 DOI:
<https://doi.org/10.5565/rev/educar.659>
- Fernández, J. (2016). *Metodologías de la Investigación*.
<https://jorgelfdez.wordpress.com/2016/07/12/el-enfoque-cuantitativo/>
- Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29(1), 1-6
<https://rieoei.org/RIE/article/view/2869>

- Fernández-Berrocal, P., & Ruiz, D. (2008). La inteligencia emocional en la educación. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*, 6(15), 421-436. http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/15/espanol/Art_15_256.pdf
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., & Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755. <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.2466/pr0.94.3.751-755>
- Ferrándiz, C., Hernández, D., Bermejo, R., Ferrando, M., & Sáinz, M. (2012). Social and emotional intelligence in childhood and adolescence: Spanish validation of a measurement instrument. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2), 309-338. DOI: 10.1387/Revpsicodidact.2814
- Filella, G., Pérez-Escoda, N., & Ros-Morente, A. (2016). Evaluación del programa de educación emocional "happy 8-12" para la resolución asertiva de los conflictos entre iguales. *Revista electrónica de investigación*, 14(3), 582-601. <http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.40.15164>
- Fischer, A. H., Kret, M. E., & Broekens, J. (2018). Gender differences in emotion perception and self-reported emotional intelligence: A test of the emotion sensitivity hypothesis. *PLoS One*, 13(1). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0190712>
- Flores, I. (2013). Desarrollo de habilidades de la Inteligencia Emocional en niños y niñas. Cuenca, Ecuador: Trabajo previo a la obtención del Título de Licenciada en Psicología educativa en la especialización de Orientación profesional. Universidad de Cuenca. <http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/5186/1/TESIS.pdf>

- Fonseca, R., & Prieto, L. (2010). Las emociones en la comunicación persuasiva: desde la retórica afectiva de Aristóteles. *Quorum Académico*, (7)1, 78-94. <https://n9.cl/922oi>
- Font, P. (2018). Desarrollo psicosexual. *Instituto de estudios de la sexualidad y la pareja*. https://centrodesarrollopsicologico.com/f2018-2020/wp-content/uploads/2018/12/Desarrollo_psicosexual.pdf
- Fragoso-Luzuriaga, R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior ¿un mismo concepto? *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 6(16), 110-125. <https://www.redalyc.org/pdf/2991/299138522006.pdf>
- Frías, R., & García, S. (2007). Educar las emociones: un reto para el profesorado del siglo XXI. *Revista digital "Práctica Docente" N° 8*, 451-458. <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/117/00120093001119.pdf?sequence=1>
- Gallego, L., Acosta, J., Villalobos, Y., López, A., & Giraldo, A. (2016). Violencia del docente en el aula de clase. *Revista de investigaciones - Universidad Católica de Manizales*, 16(28), 116-125. <http://www.revistas.ucm.edu.co/ojs/index.php/revista/article/view/81>
- Garay, C. (2014). Inteligencia emocional y su relación con el rendimiento académico de los estudiantes del sexto ciclo de la facultad de educación de la Universidad Nacional de San Marcos. [Tesis Grado Magíster]. <https://hdl.handle.net/20.500.12672/4015>
- García, P. (2005). Identidad de género, modelos explicativos. *Escritos de Psicología. Departamento de Psicología, Universidad de Huelva*, 71-81. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1710824>

- García, V. (2013). Emociones de estudiantes y profesores en la sala de clases. Una mirada desde el contrato didáctico. *Revista electrónica Diálogos Educativos*, 13(26), 60-95.
file:///C:/Users/informatica1/Downloads/Dialnet-EmocionesDeEstudiantesYProfesoresEnLaSalaDeClases-4616208.pdf
- García-Fernández, J. M., Inglés, C. J., Suriá, R., Martín, N. L.-S., González-Maciá, C., Aparisi, D., & Martínez-Montegudo, M. C. (2015). Profiles of emotional intelligence and learning strategies in a sample of Chilean students. *European Journal of Psychology of Education*, 30(4), 437–455. <https://doi.org/10.1007/s10212-015-0254-9>
- Gartzia, L., Aritzeta, A., Balluerka, N., & Barberá, E. (2012). Inteligencia emocional y género: más allá de las diferencias sexuales. *Anales de Psicología* (28)2, 567-575. <https://www.redalyc.org/pdf/167/16723135028.pdf>
- Gil, J. (1992). La metodología de investigación mediante grupos de discusión. *Repositorio documental CREDOS, Universidad de Salamanca*. <http://hdl.handle.net/10366/69434>.
- Girard, K., & Koch, S. (1997). Resolución de conflictos en las escuelas. Ediciones Granica.
- Goleman, D. (1995). Emotional intelligence. Bantam Books.
- Goleman, D. (1998). Working with emotional intelligence. Bantam Books.
- Goleman, D. (1999). *La práctica de la inteligencia emocional*. (F. Mora, & D. González, Trans.). Kairós.
- Goleman, D. (2011). La inteligencia emocional. Ediciones B, S.A.

Goleman, D. (2012). *El cerebro y la inteligencia emocional*. Ediciones B, S.A.

Gómez-Núñez, M. I., Torregrosa, M. S., Inglés, C. J., Lagos San Martín, N. G., Sanmartín, R., Vicent, M., & García-Fernández, J. M. (2020). Factor Invariance of the Trait Meta-Mood Scale–24 in a Sample of Chilean Adolescents. *Journal of Personality Assessment*, *102*(2), 231-237. <https://doi.org/10.1080/00223891.2018.1505730>

González, A. (2003). Los paradigmas de investigación en las ciencias sociales. *ISLAS*, *45*(138), 125-135. Obtenido de <http://josemramon.com.ar/wp-content/uploads/Gonzalez-Morales.-paradigmas-en-investigacion.doc>

González, M., & López, M. (2005). *Inteligencia emocional*. Ediciones Gama. <https://n9.cl/tmtb3>

GROP. (2019). *GROP, Universidad de Barcelona*. <http://www.ub.edu/grop/es/>

Guastello, D., & Guastello, S. (2003). Androgyny, Gender Role Behavior, and Emotional Intelligence Among College Students and Their Parents. *Sex Roles, Journal of Research*, *49*, 663-673. <https://link.springer.com/article/10.1023/B:SERS.0000003136.67714.04>

Güell, M. (2014). *¿Temgo inteligencia emocional?* Paidós sello editorial de Espasa Libros, S.L.U.

Hacking, I., & Solís, C. (2010). *La estructura de las revoluciones científicas*. <https://n9.cl/8shcu>

Heras, D., Cepa, A., & Lara, F. (2016). Desarrollo emocional en la infancia, un estudio sobre las competencias emocionales de niños y niñas. *INFAD Revista de Psicología*, *1*(1), 67-74. DOI <http://dx.doi.org/10.17060/ijodaep.2016.n1.v1.217>

- Hernández, M. (2000). La sonrisa y su patología. *Revista Mexicana de Medicina Física y Rehabilitación*, 49-52. <http://www.medigraphic.com/pdfs/fisica/mf-2000/mf003c.pdf>
- Hernández, P. (2005). ¿Puede la Inteligencia Emocional predecir el rendimiento? Potencial predictor de los moldes mentales. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 45-62. <http://www.redalyc.org/pdf/274/27411927004.pdf>
- Hernández, R., Fernandez, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. (5a ed). MacGraw Hill. <https://www.icmujeres.gob.mx/wp-content/uploads/2020/05/Sampieri.Met.Inv.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (6a ed). McGraw-Hill.
- Ibáñez, N. (2001). El contexto interaccional en el aula: Una nueva dimensión evaluativa. *Revista Estudios Pedagógicos*(27), 43-53 DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052001000100003>
- Ibañez, N. (2002). Las emociones en el aula. *Estudios Pedagógicos Valdivia*, 31-45. http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052002000100002&script=sci_arttext
- InnovaMIDE, Universitat de Valencia. (2010). SPSS: Análisis de fiabilidad. http://www.uv.es/innomide/spss/SPSS/SPSS_0801B.pdf
- Jadue, J. (2003). Transformaciones familiares en Chile: Riesgo creciente para el desarrollo emocional, psicosocial y la educación de los hijos. *Estudios pedagógicos*, 115-126. http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052003000100008&script=sci_arttext

Johnson, B., & Onwuegbuzie, A. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come [Los métodos de investigación mixtos: un paradigma de investigación cuyo tiempo ha llegado]. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
<http://edr.sagepub.com/cgi/content/abstract/33/7/14>

Katyal, S., & Awasthi, E. (2005). Gender differences in emotional intelligence among adolescents of Chandigarh. *Journal of Human Ecology*, 17(2), 153-155.
doi:<https://doi.org/10.1080/09709274.2005.11905771>

Lavega, P., Filella, G., Aguiló, M., Soldevila, A., & March, J. (2011). Conocer las emociones a través de juegos: Ayuda para los futuros docentes en la toma de decisiones. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, 9(24), 617-640.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293122840007>

Ley N° 20.536 sobre Violencia Escolar, Diario Oficial de la República de Chile (17 de Septiembre de 2011).

Ley N° 20.370. Establece la Ley General de Educación. *LGE*. Santiago, Chile: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
http://www.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201103050142570.Ley_N_20370_Ley_General_de_Educacion.pdf.

Lillo, J. (2004). *Crecimiento y comportamiento en la adolescencia*.
http://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S0211-57352004000200005&script=sci_arttext

Llopis, R. (2004). *Grupo de Discusión*. Madrid: ESIC.
https://books.google.cl/books?hl=es&lr=lang_es|lang_en&id=ZuKMii2TatcC&oi=fnd&p

g=PA15&dq=la+entrevista+grupal+se+realiza+para+conseguir+un+objetivo+espec%
%ADficio+mediante+un+proceso+definido.+El+prop%
%C3%B3sito+es+obtener+informaci
%C

Luca, S. L. de. (2004). El docente y las inteligencias múltiples. *Revista Iberoamericana De Educación*, 34(1), 1-12. <https://doi.org/10.35362/rie3412884>

Luna, F., Marino, J., García, R., Jaldo, R., Leaniz, A., Foa, G., & Acosta, A. (2016). Conectividad Cerebral en la Regulación Emocional: La Solución de Problemas Emocionales. *Psicológica*, 37(1), 35-39. <https://www.uv.es/psicologica/articulos1.16/3LUNA.pdf>

Mansilla, M. (2000). Etapas del Desarrollo Humano. *Revista de Investigación en Psicología*, 3(2), 10-116. <http://ateneo.unmsm.edu.pe/handle/123456789/2035>

Marchant, T., Milicic, N., & Álamo, P. (2013). Impacto en los niños de un programa de desarrollo socio-emocional en dos colegios vulnerables en Chile. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 167-186. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4698774>

Marchant, T., Milicic, N., & Alamos, P. (2015). Competencias socioemocionales, capacitación de directivos y docentes y su impacto en la autoestima de alumnos de 3° a 7° básico. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(2), 203-218. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5308055>

- March-Cerda, J., Danet, A., & García-Romera, I. (2015). Clima emocional y liderazgo en los equipos sanitarios de Andalucía. *Index de Enfermería*, 24(1-2), doi: <http://dx.doi.org/10.4321/S1132-12962015000100004>
- Martínez, H. (2012). Metodología de la Investigación. México: Cengage Learning Editores. <file:///C:/Users/informatica1/Downloads/LIBROOO%20investigacion%20cientifica.pdf>
- Martínez-Marín, M., & Martínez, C. (2016). Relación entre la inteligencia emocional y género. En L. M. J. Soler (Ed.), *Inteligencia emocional y bienestar II. 1º Edición*, págs. 622-636. Zaragoza: Ediciones Universidad San Jorge. <file:///C:/Users/informatica1/Downloads/Dialnet-InteligenciaEmocionalYBienestarII-655308.pdf>
- Massa, J., Pat, Y., Keb, R., Canto, M., & Chan, N. (2011). La definición de amor y dependencia emocional en adolescentes de Mérida, Yucatán. *Revista electrónica de psicología Iztacala*, 14(3), 176-193 <http://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=40000>
- Maturana, H. (2001). *Emociones y Lenguaje en Educación y Política*. Santiago de Chile: Ediciones Dolmen.
- Mayer, Salovey, & Caruso. (2006). *MSCEIT "Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test™"*. <http://www.harrisconsult.com/files/MSCEIT%20report.pdf>
- McKinley, S. K., Petrusa, E. R., Fiedeldey-van Dijk, C., Mullen, J. T., Smink, D. S., Scott-Vernaglia, S. E., Phitayakorn, R. (2014). Are there gender differences in the emotional

intelligence of resident physicians? *Journal of Surgical Education*, 71(6), e33-e40.
doi:<https://doi.org/10.1016/j.jsurg.2014.05.003>

Merchán, I. (2017). *Test de Habilidad de Inteligencia Emocional en la Escuela, (THInEmE)*. Extremadura, España: [Tesis doctoral, Universidad de Extremadura].
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=123096>

Mestre, M., Samper, P., & Frias, M. (2002). Procesos cognitivos y emocionales predictores de la conducta prosocial. *Psicothema*, 227-232.
<http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=713>

Miguel-Tobal, J., & Cano-Vindel, A. (2002). Emoción y clínica: psicopatología de las emociones. *Psicología de la Motivación y la Emoción*, pp. 571-581.
https://www.academia.edu/24907849/Emoci%C3%B3n_y_cl%C3%ADnica_psicopatolog%C3%ADa_de_las_emociones

Milicic, N., Alcalay, L., Berger, C., & Torretti, A. (2014). *Aprendizaje socioemocional*. Santiago - Chile: Editorial Planeta Chilena S.A.

Ministerio de Educación. (2008). Marco para la Buena Enseñanza. *MBE*. Gobierno de Chile.
<https://www.docentemas.cl/docs/MBE2008.pdf>

Ministerio de Educación de Chile. (2015). Política Nacional de Convivencia Escolar 2015/2018.
<https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2015/12/politica-noviembre-definitiva.pdf>

Ministerio de Educación de Chile. (5 de septiembre de 2020).

<http://convivenciaescolar.mineduc.cl/>

Mokhlesi, V., & Patil, C. (2018). A study of gender differences in emotional Intelligence and learning behaviour among children. . *The International Journal of Indian Psychology*, 64(4), 2349-3429.

Molero, C., Saiz, E., & Esteban, C. (1998). Revisión histórica del concepto de inteligencia: una aproximación a la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de psicología*, 30(1), 11-30. <https://riucv.ucv.es/handle/20.500.12466/1240>

Molero, D., Ortega, F., & Moreno, M. (2010). Diferencias en la adquisición de competencias emocionales en función del género. *Revista electrónica de investigación y docencia (REID)*, 165-172. <http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/1167/989>

Moreno, G. (1 de abril de 2014). Prueba PISA: escolares chilenos están entre los más bajos de la OCDE en solución de problemas. *Diario La Tercera*. <https://www.latercera.com/pulso/chile-promedio-ocde-prueba-pisa-resolucion-problemas/>

Moreno, L., Hernández, J., García, O., & Santacreu, J. (2000). Un test informatizado para la evaluación de la tolerancia a la frustración. *Anales de Psicología*, 16(2), 143-155. <http://www.redalyc.org/pdf/167/16716204.pdf>

Moreno, M. (1995). La determinación genética del comportamiento humano. Granada: Universidad de Granada. Departamento de Filosofía II. <http://hdl.handle.net/10481/29101>

Moya, L. (2011). La violencia, la otra cara de la empatía. *Mente y Cerebro*. <https://n9.cl/sgmcd>

Mujica, F., Inostroza, C., & Orellana, N. (2018). Educar las emociones con un sentido pedagógico: Un aporte a la justicia social. *Revista internacional de educación para la justicia social*, 7(2), 113-127 doi:<https://doi.org/10.15366/riejs2018.7.2.007>

Mundet, A., Beltrán, A., & Moreno, A. (2015). Arte como herramienta social y educativa. *Revista Complutense de Educación*, 26(2), 315-329. doi:
http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n2.43060

Muntaner, J. (2014). Prácticas inclusivas en el aula ordinaria. *Revista de educación inclusiva*, 7(1), 63-79. <http://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/163>

Muñoz, M., Lucero, B., Cornejo, C., Muñoz, P., & Araya, N. (Mayo de 2014). Convivencia y clima escolar en una comunidad educativa inclusiva de la Provincia de Talca, Chile. *Revista electrónica de investigación educativa*.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412014000200002&script=sci_arttext

Narváez, L. (2015). La resolución de conflictos en la Infancia: Un estudio sobre la reflexión pedagógica en torno a las estrategias utilizadas por el educador de párvulos y estudiantes en práctica profesional. [Tesis Doctoral, Universidad de Sevilla].
<http://hdl.handle.net/11441/36388>

Organización Mundial de la Salud. (2016). <http://www.who.int/topics/gender/es/>

Organización Mundial de la Salud. (09 de diciembre de 2018). *Organización Mundial de la Salud. Desarrollo en la adolescencia*.
https://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/adolescence/dev/es/

Organisation for Economic Co-operation and Development. (30 de noviembre de 2017). *Education in Chile, Reviews of National Policies for Education*. Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264284425-en>

Oriola, S., & Gustems, J. (2015). Educación emocional y educación musical. *Eufonía, Didáctica de la Música*, 1-5. https://www.researchgate.net/profile/Josep_Gustems/publication/282604182_Educacion_emocional_y_educacion_musical/links/56136ee208aedee13b5c317a.pdf

Ortiz, B. LeDoux, J. *El cerebro emocional*. "El cerebro emocional". Ariel-Planeta, 1999. <http://reme.uji.es/articulos/aortib173231199/texto.html>

Ortiz, A. (2012). *La filosofía del amor de San Agustín de Hipona, Una síntesis para bachillerato*. Murcia: © Región de Murcia, Consejería de Educación, Formación y Empleo,.

Ortiz, X., Landero, R., & Gonzalez, M. (2012). Terapia asistida por perros en el tratamiento del manejo de las emociones en adolescentes. *SUMMA psicológica UST*, 9(2), 25-32. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0719-448x2012000200002#:~:text=Los%20resultados%20mostraron%20que%20al,experimentan%20niveles%20elevados%20de%20ansiedad

Otero, C., Martín , E., León, B., & Vicente, F. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de enseñanza secundaria, diferencias de género. *Revista Galego- Portuguesa de Psicoloxia e Educación*, 17(1,2), 275-284. http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/7623/RGP_17_art_19.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Otero, Y., Urrecheaga, D., & Orasma, A. (2018). Las competencias socioemocionales de los estudiantes de la carrera de técnico superior en enfermería. *Revista Academia*, 17(40), 27-40. <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/academia/article/viewFile/13710/21921924783>
- Páez Rovira, D., & Carbonero Martínez, A. J. (1993). Afectividad, cognición y conducta social. *Psicothema*, 5(Suplemento), 133-150. <https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/7185>
- Pelegrin, A., & Garcés, E. (2008). Variables contextuales y personales que inciden en el comportamiento violento del niño. *European Journal of Education and Psychology*, 5-20 DOI: <https://doi.org/10.30552/ejep.v1i1.1>.
- Pena, M., & Repetto, E. (2008). Estado de la investigación en España sobre la inteligencia emocional en el ámbito educativo. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*, 400-420. http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/15/espanol/Art_15_244.pdf
- Pérez, J. (2015). Cultura de paz y resolución de conflictos: La importancia de la mediación en la construcción de un estado de paz. *Revista Ra Ximhai*, 11(1), 109-131. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46139401006>
- Pérez, M. (2015). Las Artes Plásticas como Eje Transversal en la Educación Artística para el Desarrollo De Habilidades de Pensamiento Creativo en Estudiantes de Básica Primaria. *Escenarios*, 13(2), 135-145 doi: <http://dx.doi.org/10.15665/esc.v13i2.604>

- Pérez, N. (2006). Relaciones entre la inteligencia emocional y el cociente intelectual con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista electrónica de Motivación y Emoción*, IX(22), 1-22. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2123905>
- Pérez, Y., & Guerra, V. (2014). La regulación emocional y su implicación en la salud del adolescente. *Revista cubana de pediatría*, 86(3), 368-375. <http://scielo.sld.cu/pdf/ped/v86n3/ped11314.pdf>
- Pérez-Sánchez. (2009). Los grupos de discusión como metodología adecuada para estudiar las cogniciones sociales. *Actualidades en Psicología. Instituto de investigaciones psicológicas. Universidad de Costa Rica*, 87-101. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3403403>
- Pertegal, M., Castejón, J., & Martínez, M. (2011). Competencias socioemocionales en el desarrollo profesional del maestro. Universidad Nacional de Educación a distancia. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España I*, 14(2), 237-260 <http://www.redalyc.org/pdf/706/70618742010.pdf>
- Platón. (1871). *Diálogos, Tomo III, El Filebo*. . Madrid- España.: Medina y Navarro editores.
- Ponce, J., & Gómez, W. (2014). Inteligencia emocional en estudiantes de pregrado de una universidad privada .- Perú. *Ágora Revista Científica*, 2(1). <https://doi.org/10.21679/arc.v2i1.19>
- Posso, P., Sepúlveda , M., Navarro, N., & Laguna, C. (2015). La lúdica como estrategia pedagógica para fortalecer la convivencia escolar. *Revista Lúdica Pedagógica*(21), 163-174. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/LP/article/view/3331>

- Pulido, F., & Herrera, F. (2017). Habilidades emocionales a lo largo del desarrollo educativo. *Revista científica electrónica de educación y comunicación en la sociedad del conocimiento*, 1(17), 1-16. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6045419>
- Ramírez-Montoya, M., & Lugo-Ocando, J. (2020). Systematic review of mixed methods in the framework of educational innovation. [Revisión sistemática de métodos mixtos en el marco de la innovación educativa]. *Comunicar*, 65, 9-20. doi:<https://doi.org/10.3916/C65-2020-01>
- Resolución N° 346 Exenta de 2017. (Ministerio de Educación; Superintendencia de Educación de Educación Escolar). Deja sin efecto Resolución n° 933 Exenta, de 2014, de la Superintendencia de Educación y aprueba instructivo que dispone normas generales para la mediación de reclamos y establece condiciones de ingreso y funcionamiento registro de mediadores. Chile: Mayo 9 de 2017.
- Riaño-Hernández, D., Guillen , A., & Buela-Casal, G. (2015). Conceptualización y evaluación de la impulsividad en adolescentes: una revisión sistémica. *Universitas Psychologica*, 14(3), 1077-1090. DOI: 10.11144/Javeriana.upsy14-3.ceia
- Richaud, M., & Mesurado, B. (2016). Las emociones positivas y la empatía como promotores de las conductas prosociales e inhibidores de las conductas agresivas. *Revista Acción Psicológica*. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/ap.13.2.17808>
- Rincón, A. (1992). El diálogo de Magistro: Estructura y contenido. En A. Rincón, *Signo y lenguaje en San Agustín: Introducción a la lectura del diálogo de Magistro* (págs. 137-

170). Centro Editorial. Universidad Nacional de Colombia.
<https://repositorioslatinoamericanos.uchile.cl/handle/2250/579830>

Rodríguez, G., González, J., Almanza, L., & Pedreros, s. (2015). Informe y reflexión de la pasantía: La comunicación asertiva como facilitador para la resolución de conflictos y el fortalecimiento del desarrollo socioafectivo de los niños y niñas de instituciones educativas distritales. Repositorio institucional Universidad Distrital Francisco José de Caldas. <https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/2491>

Rodríguez, J., Sánchez, R., Ochoa, L., Cruz, I., & Fonseca, R. (2019). Niveles de inteligencia emocional según género de estudiantes en la educación superior. *Revista Espacios*, 40(31). <https://bit.ly/3ebr7my>

Román, A. (2012). *La filosofía del amor de San Agustín de Hipona, una síntesis para bachillerato*. Murcia, España. Consejería de Educación, Formación y Empleo, Secretaria general, Servicio de publicaciones y estadística.
http://safmun.weebly.com/uploads/4/0/3/9/40392359/la_filosof%C3%ADa_del_amor_en_san_agustin_de_hipona.pdf

Rosabal, E., Romero , N., Gaquin, K., & Hernández, R. (2015). Conductas de riesgo en los adolescentes. *Revista cubana de medicina militar*, 44(2), Versión On-line.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0138-65572015000200010

Rubin, G. (1989). Reflexionando sobre el sexo: notas para una teoría radical de la sexualidad. Biblioteca Virtual de Ciencias Sociales. <http://www.cholonautas.edu.pe/>

- Ruiz, R. (Octubre de 2013). Inteligencia emocional: bases históricas, fundamentos biológicos y posibles aplicaciones. [*Tesis doctoral*. Publicaciones y divulgación científica, Universidad de Málaga]. <http://www.riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/7333>
- Ryan, R., & Deci, E. (2000). La Teoría de la Autodeterminación y la Facilitación de la Motivación Intrínseca, el Desarrollo Social, y el Bienestar. *January 2000 •American Psychologist*, 55(1), 68-78. DOI: 10.1037/110003-066X.55.1.68
- Salgado, F. (2009). Representaciones sociales acerca de la violencia escolar. *Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 7(3). <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/5405>
- Salguero, J. M., Fernández-Berrocal, P., Balluerka, N., & Aritzeta, A. (2010). Measuring Perceived Emotional Intelligence in the Adolescent Population: Psychometric Properties of the Trait Meta-Mood Scale. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 38(9), 1197–120. doi:<https://doi.org/10.2224/sbp.2010.38.9.1197>
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S., Turvey, C., & Palfai, T. (1995). Emotional attention, clarity and repair: exploring emotional intelligence using the trait meta - mood scale. 125-154. DOI <http://dx.doi.org/10.1037/10182-006>
- Samayoa, M. (2012). La inteligencia emocional y el trabajo docente en educación básica. (*Tesis Doctoral*). *Universidad Nacional de Educación a Distancia. Departamento de didáctica, organización escolar y didácticas especiales*. Madrid, España: sin publicar.

- Sánchez, M. (2007). Inteligencia emocional autoinformada y ajuste perceptivo en la familia. Su relación con el clima familiar y la salud mental. Universidad Castilla. Cuenca, España: Ediciones Universidad de Málaga. <http://hdl.handle.net/10578/982>
- Sánchez, M., Fernández-Berrocal, Montañez, J., & Latorre, J. (2008). ¿Es la inteligencia emocional una cuestión de género? Socialización de las competencias emocionales en hombre y mujeres y sus implicaciones. *Education & Psychology*, 6(15), 455-474. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293121924011&idp=1&cid=367577>
- Sánchez, R., Jimenez, B., & Perales, V. (2014). Medición y contrastes en mecanismos regulatorios de la tristeza en hombre y mujeres. *Psicología y Salud*, 24(2), 221-234. <https://psicologiaysalud.uv.mx/index.php/psicysalud/article/view/926>
- Sandín, M. (2000). Criterios de validez en la investigación cualitativa: de la objetividad a la solidaridad. *Revista de Investigación Educativa*, 8(1), 223-242. <https://revistas.um.es/rie/article/view/121561>
- Santos Guerra, M. A. (2006). El harén pedagógico, Perspectiva de género en la organización escolar. Barcelona: GRAÓ. <https://n9.cl/7jsuh>
- Sauceda, J., & Maldonado, J. (2016). El abuso psicológico al niño en la familia. *Revista de la Facultad de Medicina UNAM*, 59(5), 15-25. <http://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=67894>
- Schoeps, K., Tamarit, A., Remedios, G., & Montoya-Castilla, I. (2019). Competencias emocionales y autoestima en la adolescencia: impacto sobre el ajuste psicológico. *Revista*

de psicología clínica con niños y adolescentes, 6(1), 51-56.
doi:10.21134/rpcna.2019.06.1.7

Seelvaraj, A. M., Panda, B. K., & Sinha, M. (2020). Emotional intelligence in children of Christian missionary schools at Kolkata. *MIER Journal of Educational Studies Trends & Practices*, 10(2), 267-277.

Seligman, M. (2000). *Taller vivencial de psicología positiva*. <https://emotivacpc.es/wp-content/uploads/2016/05/taller-vivencial-psicologia-positiva-emotivacpc.pdf>

Shapiro, L. (1997). *La inteligencia emocional de los niños*. México: Vergara Editor S.A.

Soler, J.L., Aparicio L., Díaz, O., Escalona, E., & Rodríguez, A. (2016). *Inteligencia emocional y bienestar II*. Ediciones Universidad de San Jorge. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=655308>

Sosa, M. (2008). Escala autoinformada de inteligencia emocional (EAIE): validación de la escala de inteligencia emocional autoinformada. Madrid, España: [Tesis para optar al grado de doctor, Universidad Complutense]. <http://eprints.ucm.es/8685/1/T30581.pdf>

Teruel, M. (2000). La inteligencia emocional en el curriculum de la formación inicial de los maestros. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado* (38), 141-152
<http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/30968/014200030750.pdf?sequence=1>

- Thayer, J. F., Rossy, L. A., Ruiz Padial, E., & Johnsen, B. H. (2020). Gender differences in the relationship between emotional regulation and depressive symptoms. *Cognitive Therapy and Research*, 27, 349-364. doi:<https://doi.org/10.1023/A:1023922618287>
- Torres, A. (2020). Las 6 etapas de la infancia (desarrollo físico y psíquico). *Psicología y mente*. <https://psicologiamente.com/desarrollo/etapas-infancia>
- Torres, A. (s.f). Labilidad emocional: ¿qué es y cuáles son sus síntomas? *Psicología y mente*. <https://psicologiamente.com/clinica/labilidad-emocional>
- Toscano-Hermoso, M. D., Ruiz-Frutos, C., Fagundo-Rivera, J., Gómez-Salgado, J., García-Iglesias, J. J., & Romero-Martín, M. (2020). Emotional Intelligence and Its Relationship with Emotional Well-Being and Academic Performance: The Vision of High School Students. *Children*, 7(2), 1-12. doi:<http://dx.doi.org/10.3390/children7120310>
- Traveset, M. (2016). *Pensar con el corazón, sentir con la mente*. Barcelona: Octaedro.
- Trianes, M., & García, A. (2002). Educación socioafectiva y prevención de conflictos interpersonales en los centros escolares. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*(44), 175-189. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=249640>
- Trógolo, M., Flores, E., & L., M. (2014). Análisis de estrategias de regulación emocional en estudiantes universitarios de la ciudad de Córdoba. En C. G., *El psicólogo del tercer milenio: nuevas realidad, nuevos desafíos*. 31-45. Córdoba: EDUCC.

- Trueba, C. (2009). La teoría aristotélica de las emociones. *Revista Signos filosóficos* , 11(22), 147-170. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-13242009000200007&script=sci_arttext
- Trujillo, M., & Rivas, L. (2005). Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional. *Revista Innovar Journal*, 15(25), http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-50512005000100001&lng=en&nrm=iso&tlng=es
- Trujillo, M., & Rivas, L. (2005). Orígenes, evolución y modelos de la inteligencia emocional. *INNOVAR, revista de ciencias administrativas y sociales. Universidad Nacional de Colombia.*, 9-24. <http://www.scielo.org.co/pdf/inno/v15n25/v15n25a01.pdf>
- Ugarriza, N. y. (2005). La evaluación de la Inteligencia emocional a través del inventario de BarOn ICE: NA, en una muestra de niños y adolescentes. *Revista Persona n° 8. Lima. Perú.*, 11-58. <https://www.redalyc.org/pdf/1471/147112816001.pdf>
- Ulin, P., Robinson , E., & Tolley, E. (2006). Investigación aplicada en salud pública. Métodos cualitativos. (Versión on line). <https://n9.cl/6qca>
- UNESCO (2005). *Educación Para Todos, El imperativo de la calidad*. Ediciones UNESCO. Paris - Francia. <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001501/150169s.pdf>
- UNICEF. (2011). *Estado mundial de la infancia*. https://www.unicef.org/SOWC_2011_Main_Report_SP_02092011.pdf

Uriarte, J. (2006). Construir la resiliencia en la escuela. *Revista de Psicodidáctica*, 11(1), 7-24.
<https://addi.ehu.es/handle/10810/7215>

Valadez, M., Borges, M., Ruvalcaba, N., Villegas, K., & Lorenzo, M. (2013). La inteligencia emocional y su relación con el género, el rendimiento académico y la capacidad intelectual del alumnado universitario. *Education & Psychology, Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. 11(2), 395-412. http://investigacion-psicopedagogica.com/revista/articulos/30/espanol/Art_30_817.pdf.

Vásquez, C., Hervás, G., Rahona, J., & Gómez, D. (2009). Bienestar psicológico y salud: Aportaciones desde la psicología positiva. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud. Facultad de Psicología, Universidad Complutense de Madrid*, 15-28. <https://n9.cl/kfps02>

Vecina, M. (2006). Emociones positivas. *Papeles del Psicólogo*, 27(1), 9-17.

Velásquez, F. (2009). Regulación Emocional, Norma Subjetiva y Perspectivas. Bogotá, Colombia.

Viaplana, G. (2015). Aprender a tolerar la frustración en el segundo ciclo de educación.
<https://reunir.unir.net/handle/123456789/2844>

Vigotsky, L. (2004). *Teoría de las emociones, estudio histórico - psicológico*. Madrid, España: Akal Ediciones.
https://books.google.cl/books?hl=es&lr=lang_es|lang_en&id=ENZ8oUOF7AEC&oi=fnd&pg=PA5&dq=manifestaciones+emocionales&ots=SDVqEavEk-&sig=BQv8d6R_D6eQxlJAu5J8p8hKNag#v=onepage&q=manifestaciones%20emocionales&f=false

Vila, E. (2006). Educar en valores, educar por los derechos humanos: la reflexión y el diálogo como estrategias mediadoras para la prevención y resolución de conflictos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37(5). <https://rieoei.org/RIE/article/view/2690>

Vivas, M., Gallego, D., & González, B. (2007). *Educar las emociones*. Venezuela: Producciones Editoriales C.A. https://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2016/05/libro_educar_emociones.pdf

Vygotsky, L. (1978). *Pensamiento y Lenguaje*. Madrid: Paidós.

Williams, C., Daley, D., Burnside, E., & Hammond-Rowley, S. (2009). Measuring emotional intelligence in preadolescence. *Personality and Individual Differences*, 47(4), 316-320. doi:<https://doi.org/10.1016/j.paid.2009.03.019>

Anexos

**ANEXO 1: Autorización del Departamento Educación de la Municipalidad de
Temuco.**

ORD : N° 5847
ANT :
MAT : AUTORIZACIÓN DE ENCUESTA

TEMUCO, 25 NOV. 2015

DE : JEFE DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN MUNICIPAL DE TEMUCO
SR. EDUARDO ZERENE BUAMSCHA

A : SEÑORES DIRECTORES DE ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES

- 1.- Con el propósito de colaborar en el postgrado de la profesora Ingrid Arely Godoy Rojas, quien se desempeña como Jefe Técnico de la escuela Santa Rosa, y está realizando estudios de Doctorado en la Universidad de Sevilla, la que investiga "Las emociones en la escuela; entre la razón y la emoción", cuyo objetivo general es *evaluar y caracterizar las competencias emocionales de niños y niñas de 5° año básico, según la perspectiva de género, de las escuelas públicas de la ciudad de Temuco, solicito a Ud. gestionar la aplicación de una encuesta on line.*
- 2.- La información obtenida del análisis de los datos recopilados, puede ser de gran impacto para la toma de decisiones del establecimiento que usted dirige, y para el posterior levantamiento de iniciativas del Departamento de Educación Municipal que contribuyan a mejorar las condiciones cognitivas, afectivas y emocionales de nuestros estudiantes.
- 3.- La investigación consiste en aplicar una escala autoinformada de Inteligencia Emocional a los niños de 5° básico de su establecimiento, para esto se está enviando un consentimiento informado para los padres. Solicito colaborar en la entrega y recepción del documento con la aceptación o rechazo de los padres para que sus hijos participen en la encuesta. La cual estará disponible en la plataforma Myschool, el tiempo estimado de aplicación es de 15 minutos por estudiante.
- 4.- Una vez contestada la encuesta por los estudiantes, favor informar a la Sra. Rossana Villarroel al email maria.villarroel@temuco.cl, indicando la cantidad de estudiantes que participaron.
- 5.- Le saluda atentamente


JEFE
EDUARDO ZERENE BUAMSCHA
JEFE DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN
MUNICIPALIDAD DE TEMUCO

ROO/rvl
DISTRIBUCIÓN:
- Indicada
- Archivo Gest. Pedagógica
- Archivo Of. de Partes

**ANEXO 2: Consentimiento informado de los padres autorizando participación
de sus hijos en la investigación.**



CONSENTIMIENTO INFORMADO

Título de proyecto: *Las emociones en la escuela; entre la razón y la emoción.*

Mi nombre es [Ingrid Arely Godoy Rojas](#), estudiante de Doctorado en la Universidad de Sevilla y jefe de UTP en la Escuela Municipal Santa Rosa de Temuco. Actualmente estoy desarrollando el proyecto de investigación titulado “**Las emociones en la escuela; entre la razón y la emoción**”, cuyo objetivo general es *Evaluar y caracterizar las competencias emocionales de niños y niñas de 5º año básico, según la perspectiva de género, de las escuelas públicas de la ciudad de Temuco, Chile*, y para ello le pido la participación de su hijo/a que se encuentra cursando 6º año básico en una escuela del Departamento de Educación Municipal de Temuco.

La participación de su hijo consistiría en **responder unas preguntas, en formato de entrevista grupal, relacionadas con el tema de IE.**

La participación de su hijo/a en el estudio es voluntaria, es decir, aun cuando usted haya dicho que puede participar, si él o ella no quiere hacerlo puede decir que no. También es importante que sepa que si en un momento dado ya no quiere continuar en el estudio o no responder alguna pregunta en particular, no habrá ningún problema, pudiendo retirarse u omitir alguna pregunta de la entrevista.

Esta información será confidencial; sólo se conocerán los resultados procesados, sin nombres de estudiantes, por las personas de Gestión Pedagógica del DAEM para la implementación de estrategias o futuras investigaciones relacionadas con el tema.

Si acepta que su hijo participe, le pido que por favor ponga un (✓) en el cuadrado de abajo que dice "Sí quiero participar" y escriba su nombre y el de su hijo/a.

Si no quiere participa, no ponga ninguna (✓), ni escriba su nombre.

Sí quiero participar

Nombre padre / madre o apoderado: _____

Nombre estudiante: _____ de la Escuela _____

Nombre y firma de la persona que obtiene el asentimiento:

Fecha: _____ de _____ de _____.

ANEXO 3: Consentimiento informado participación estudiantes



CONSENTIMIENTO INFORMADO

Título de proyecto: *Las emociones en la escuela; entre la razón y la emoción.*

Mi nombre es [Ingrid Arely Godoy Rojas](#), estudiante de Doctorado en la Universidad de Sevilla y jefe de UTP en la Escuela Municipal Santa Rosa de Temuco. Actualmente estoy desarrollando el proyecto de investigación titulado “**Las emociones en la escuela; entre la razón y la emoción**”, cuyo objetivo general es *evaluar y caracterizar las competencias emocionales de niños y niñas de 5º año básico, según la perspectiva de género, de las escuelas públicas de la ciudad de Temuco, Chile.*

Su participación consiste en **responder unas preguntas de una entrevista en profundidad, relacionada con el tema de IE.**

Su aceptación a participar es completamente voluntaria, pudiendo incluso desistir durante el transcurso de la entrevista. Además, puede usted omitir alguna de las preguntas si así lo desee.

Esta información será confidencial, sólo se conocerán los resultados procesados, sin nombre de informante, por las personas de Gestión Pedagógica del DAEM para la implementación de estrategias o futuras investigaciones relacionadas con el tema.

Si acepta participar, le pido que por favor ponga un (✓) en el cuadro de abajo que dice “Sí quiero participar” y escriba su nombre.

Si no quiere participa, no ponga ninguna (✓), ni escriba su nombre.

Sí quiero participar

Nombre profesor: _____

de la Escuela _____

Nombre y firma de la persona que obtiene el consentimiento:

Fecha: _____ de _____ de _____.

ANEXO 4: Entrevistas grupales a estudiantes

ENTREVISTA GRUPAL A ESTUDIANTES

1) ¿Qué emociones han sentido en la última semana?

Catalina: Enojada en la mañana porque no quería venir al colegio.

Nayareth: Son varias cosas: tristeza, rabia, un poco de alegría y enojo por cosas de la casa.

Florencia³: Tristeza y alegría.

César: Rabia, pena, tristeza.

Rodrigo: Tristeza y dolor.

Nicolás: Cuando juego con mis compañeros me da alegría, me gusta jugar con mis amigos, compañeros.

Sebastián: Yo también me he sentido alegre, pero yo tengo más amigas mujeres: la maría José, la rocío y otras.

Yorka: Yo igual he sentido felicidad porque he estado jugando todos estos días con mi amiga y con unas niñas chicas

Nivia: Estos días igual he pasado pena porque hemos tenido peleas con mis amigas, aunque igual lo resolvemos y lo pasamos bien.

Fernanda: Alegría no más, poh. No sé por qué. O sea, me da risa cuando la Florencia me hace reír

Florencia: Igual he sentido tristeza y felicidad igual porque a veces peleo con mis amigas porque igual yo las hago enojar, porque soy muy peleadora... y porque grito mucho.

Emilia: Pena, alegría

Vicente: Alegría, preocupación y ... eso

Emilia: Pena porque mi a mi hermano le están diagnosticando que tiene autismo y probable epilepsia.

Charlin: Alegría porque nos cambiamos de casa y porque me compré un gatito, se llama Silvestre

2) ¿De qué manera ustedes prestan atención a sus emociones? ¿De qué manera se dan cuenta que sienten una emoción?

Catalina: Por las expresiones de mi cara y el sonido de mi voz

Nayareth: Porque cuando siento pena yo siempre lloro y cuando tengo rabia me voy a la pieza empujo la puerta, todo.

César: Igual que la Nayareth

Entrevistador: ¿Ustedes siempre se dan cuenta cuando están sintiendo alguna emoción?

Niños: si

Entrevistador: Eso es muy importante porque algunas personas no logran sentirlo. Por ejemplo, pueden sentir mucha rabia, enojo, pero no son capaces de identificar qué sienten. No todos pueden hacerlo, ahí tienen un punto ganado ustedes.

¿Y cuándo sienten alegría, cómo se dan cuenta que están sintiendo alegría?

Florencia: Porque nos reímos mucho, solas.

Sebastián: Cuando me retan me pongo así...(pone gesto de pena), como no quiero comer, me quedo solo en la pieza. Me da pena.

Nivia: yo a veces me doy cuenta cuando me pongo celosa que mis amigas se pongan celosas de mis otras amigas. Cuando me retan no tengo ganas absolutamente de nada, siento tristeza e igual siento vergüenza... porque lo están retando a uno y uno se siente mal cuando está pasando eso.

Y a veces uno está tratando de dar su confesión, pero los mayores le dan y le dan con lo mismo y uno se pone mal.

Fernanda: Algunas veces nos retan de manera injusta y uno se siente mal; cuando yo peleo con mi hermano, me retan a mi porque él se cree un bebé, cuando yo quiero cambiar la tele se pone a llorar porque quiere ver siempre sus programas.

Nivia: Cuando a uno lo retan delante de otro, le da frustración y humillación.

Fernanda: y después da vergüenza que todos lo anden molestando a uno.

Nicolás: Bueno todos los profesores hacen eso, es verdad.

Nivia: Yo igual tengo otros problemas que se los cuento a mis compañeros y... me retan porque ya les está hartando el tema.

Fernanda: Yo siento que cuando estoy feliz me viene una sonrisa en forma espontánea y cuando estoy triste me siento desanimada, no me dan ganas de hacer nada, me tiro encima de algo así (se acuesta sobre la mesa)

Entrevistadora: Qué sienten más alegría o pena

Fernanda: Las dos, por ejemplo, en la escuela yo estoy feliz y en mi casa siempre siento pena. Me gusta estar más en la escuela, pero me aburren las clases... es que algunas profesoras.

Nicolás: Como la que estaba recién.

Florencia: La tía Luz

Nivia: Es que esa profesora es estricta, pero muy estricta; método pesada, amargada y...mal

Yorka: Hemos tenido muchas profesoras así, pero ella es la peor. Por ejemplo, ella ocupa como cuatro colores para hacer las cosas, entonces uno igual se siente frustrado, aparte de los problemas que tiene en la casa, así que te pidan tanto

Fernanda: Porque para las mayúsculas se necesita rojo, y para subrayar se necesita negro, para los puntos, coma, etc., se necesita verde y para escribir, azul. Para trabajar hay que estar con todos los lápices y si no tienes todos los lápices, llaman al inspector Don Hugo.

Sebastián: Yo lo mismo con la profesora Luz. Por ejemplo, nos piden un trabajo para el viernes y hoy es jueves, y nos piden el trabajo antes, aunque la fecha de entrega sea el viernes.

Florencia. Yo igual a veces me siento triste porque la tía Luz nos reta a nosotros cuando, por ejemplo, si no tenemos lápiz, pedimos a algún compañero y nos reta al tiro y cuando llega Don Hugo ella nos echa toda la culpa a nosotros como que ella no hace nada, cambia el tema y dice que nosotros nunca traemos nada. Eso es mentira porque sólo a veces no traemos los materiales.

Entrevistadora: Hasta ahora me han contado la parte negativa de la escuela; la parte donde les exigen y tienen un montón de complicaciones, pero la escuela debe tener algo bueno, ¿Cuál es la parte buena de la escuela?

Florencia: A veces un poco más simpática, pero casi nunca.

Entrevistadora: Pero no será, no la conozco por si acaso, no la estoy defendiendo, pero no será que ella es exigente con ustedes porque quiere que ustedes sean buenos, que realmente aprendan, que sean ordenados.

Yorka: No porque se supone que todos los profesores tienen que tener eso, de... eso de ser exigentes para nuestro bien pero... ella se sobrepasa de los límites. Siempre hay un límite en algo

Fernanda: Es que igual ella nos dice que no le prestemos cosas a nuestros compañeros. Una compañera de nosotros estaba con yeso en la mano derecha y ella la obligaba a escribir con la mano izquierda y como no podía escribir la niña trataba de escribir con la derecha, aunque no podía.

Nicolás: y eso nos ofende; donde está todo el colegio pintado y todas las paredes pintadas feas según ella, porque dice que hay otros colegios más lindos.

Fernanda: Yo quiero decir que ella nos dice que somos personas... como es... ordinarias

Fernanda: Es que ella no tiene el vocabulario que nosotros tenemos; para decir personas ordinarias nosotros decimos “cerdo” “cochino”, pero ella tiene otro vocabulario, así como pituca. Ella coloca palabras difíciles de entender, pero nosotros le entendemos igual.

Florencia: Aparte del tema de la tía Luz, yo igual a veces me siento triste porque peleo mucho con la Yorka y con la Rocío.

Nicolás: Le digo porqué se separaron los grupos, es que los hombres, todos los hombres se fueron, no querían juntarse con las mujeres porque siempre que se juntaban pasaba algo y le echaban la culpa. Así que nosotros nos separamos para no tener más problemas. ¿Y sabe quién hace más problema que todos peleen? Es la Javiera Ponce y la Paula, hace que peleen todos. Nosotros estamos tranquilos sentados o jugando y esas dos vienen a molestar a hacernos problemas.

Emilia: Se demuestra en mis acciones, por ejemplo, cuando tengo rabia me enojo y cuando tengo pena me pongo a llorar al tiro.

Charling: Cuando tengo alegría ando jajajaja (hace gesto de reír), no sé, me río harto porque soy muy risueña y cuando tengo rabia, no sé les digo, Córtenla, no sé soy y cuando tengo pena ando medio bajonea, no tengo ganas de hacer nada, ni caminar, nada

3) ¿Cuáles son la mayoría de las emociones que ustedes sienten acerca de otras personas? ¿Qué emociones les provocan algunas personas a ustedes?

Florencia³: Tristeza porque mi hermano ya no está viviendo conmigo. Mi mamá me provoca felicidad.

Rodrigo: Cuando murió mi abuelito sentí mucha pena.

Entrevistador: En ese caso es importante que distingan entre la situación y la persona; por ejemplo, el fallecimiento de tu abuelito te provoca pena, pero cuando recuerdas a tu abuelito qué te provoca

Rodrigo: Alegría, felicidad, amor. Mi mamá también me provoca felicidad. En la escuela, usted poh y la profesora Lucía porque es chistosa y usted porque siempre está sonriendo.

Nayareth: A veces aquí en el colegio tengo rabia, tristeza, alegría y en mi casa tengo pura pena.

Entrevistador: pero piensen en alguien.

Nayarte : ¿Tengo que decir el nombre?

La Yazmín y la Bárbara y la que me da siempre alegría es la Catalina, que siempre está como tan alegre, la Florencia y la Anaís.

César: Mi hermanito me hace sentir mucha felicidad.

Florencia3: La Caroline siempre anda peleando conmigo y no le he hecho nada, me da rabia, a veces me dan ganas de tirarle el moño.

Catalina: La Valentina y la Martina. La Martina me hace sentir alegría porque la conozco de tiempo. La Valentina, me hace sentir rabia porque ha hecho sufrir mucho a la Martina, es mentirosa, pide perdón y luego sigue mintiendo.

Entrevistador: Ahora voy a entrar en un terreno difícil, ¿y los profesores, los funcionarios de la escuela qué emociones les provocan?

Catalina: La tía Rita y la tía Lucía, la tía Rita es chistosa y la tía Lucía siempre anda feliz

Nayareth: Usted, la Tía Rita, la tía Tatiana y la tía Lucía

Florencia3: La tía Iris igual siempre me hace sentir alegría; en la mañana cuando llegamos hacemos carreras para llegar al colegio. Cuando la reemplazaron, la echaba de menos.

Rodrigo: Las dos tías del aseo, Jéssica y María Isabel son muy alegres y preocupadas. Ayer se me había perdido un bolso y la tía lo encontró.

César: Lo mismo que Rodrigo.

Fernanda: Yo sé cuándo siento las emociones porque cuando estoy triste me siento desganada, mis manos están como pesadas y, cuando estoy alegre tengo ganas de hacer todo. Cuando estoy enojada, le tengo que pegar a alguien (se ríe)

Nicolás: Yo siempre la mayoría del tiempo siento alegría y pena, pero más alegría.

Nivia: A veces cuando ocurren problemas empiezo a pensar y me doy cuenta de los problemas. Cuando hago algo en el momento, no lo pienso y luego me arrepiento.

Sebastián: A veces tengo harta pena, pero la mayoría de las veces tengo alegría

Florencia: Mis emociones las siento porque cuando estoy feliz empiezo a hacer bromas y me molesto yo misma, me digo “la gorda” y cuando estoy triste empiezo a sentir ganas de no hablarle a nadie y desquitarme de las personas.

Pablo: Ira, la mayoría de las veces me enojo por todo. Me molesta el Martín, en los recreos y en la sala. A veces es por problemas con compañeros y otras con profesores.

Charling: Alegría, porque por cualquier cosa me río, por ejemplo, si un amigo me hace así (hace el gesto de tocar el brazo) si se le quiebra la punta del lápiz yo me río como media hora.

Vicente: Normal. Alegría cuando el Tomás me hace sonreír en la clase, así que la mayoría de las veces estoy más feliz. Es más alegría en el día porque cuando estoy con mis compañeros, tiramos la talla, ahí nos ponemos a reír con el Pablo y entonces como que esos momentos ocurren más en el día; y cuando llego a mi casa es como normal y cuando salgo a jugar ahí también es alegría.

En la sala la profesora nos reta porque nos reímos harto y conversamos harto

Vicente: y de lo malo que ocurre uno igual se va reír en la clase porque siempre estamos hablando o conversando

Nicolás2: Al menos con la Tía Rossany, porque ella es chistosa

Emilia: Como que si un alumno le dice algo ella queda mirando como diciendo y a mi qué me importa

Vicente: O mira con caras cuando uno está atrás.

Pablo: Te levanta la ceja así (hace el gesto de levantar la ceja)

4) ¿Qué situaciones les hacen sentir a ustedes emociones agradables?

Florencia³: Cuando mi hermana se empieza a reír, porque mi hermanita tiene 3 meses.

Rodrigo: Cuando mi primo que vive muy lejos viene a Temuco y viene con su hijo que se llama Sebastián, es una guagua de 3 meses. Él me provoca alegría.

Catalina: Cuando el fin de semana estoy con mis primos que son súper chiquititos; una tiene 2 años, otra 4 y otra tiene 7 y son súper divertidos, salimos a jugar al parque y me hacen sentir feliz.

César: Mi hermanito, porque cuando yo me voy... mi mamá me dice que mi hermanito me dice “nano” “nano”

Catalina: cuando el fin de semana algunas veces viene mi hermano, me alegro mucho porque lo echo de menos.

Nayareth: Cuando vienen mis primos a la casa siempre juego con el que tiene mi edad, el más grande se queda con el computador, y me pongo a jugar, nos caímos, todo es juego. Después en las vacaciones de verano yo estuve un tiempo donde mis primas, estuve harto tiempo allá; sacábamos a pasear a su perro, íbamos abajo a jugar.

Samuel: Cuando viene mi tía de Argentina, nosotros compartimos, vamos a la plaza.

¿Y aquí en la escuela, qué situaciones les provoca alguna emoción agradable?

Catalina: Cuando estoy con Samuel, Rodrigo, Nayareth, ellos son mis amigos con los que yo me junto.

Nayareth: A veces en educación física cuando jugamos todos y no nos peleamos casi nada, ahí y también en los recreos cuando me junto con mis amigos de acá; porque a veces me peleo con mis otras amigas y vengo donde ellos para no estar sola; jugamos... nos caemos uno encima del otro y nos divertimos mucho.

Catalina: Me imagino que todas las clases fueran jugando, sería genial... así como con la profe Lucía hoy fue bacán.

Sebastián: el profesor Rey Milla nos dicta mucho y me hace sentir rabia.

Nicolás: A mí no me gusta la profesora Luz, es muy exigente, me da rabia, pide muchos materiales rápidos y si uno no los tiene se enoja, llama a Don Hugo, y después nos suspenden.

Fernanda: A mí me da rabia con mis compañeros porque me molestan por mi apellido y, cuando me dicen eso agreden a toda mi familia. Me da rabia y pena.

Florencia: Igual lo mismo que el Nicolás, la persona que me hace enojar es el Nicolás, Javier, Sebastián, Benjamín, Yorcka y Rocío, me hacen enojar y siento tristeza porque me molestan, aunque yo sé que molesto mucho y lo reconozco. Pero cuando yo estoy en clases de matemática y me equivoco, hacen UHHHH cuando yo estaba haciendo los ejercicios en la pizarra; siento tristeza, me sentí ofendida que todo el curso se hubiera burlado de mí

Sebastián: Yo le quiero dar un consejo a la Florencia porque ayer estábamos haciendo un trabajo grupal y la Florencia estaba con la Paula, pero ella lo estaba haciendo sola. –Florencia, si la Paula no te está ayudando, sácala del grupo, coloca tu nombre no más y que lo hiciste sola. Que la Paula se aprovechara de la Florencia me produjo rabia.

Yorcka: Hay una persona que a mí me produce alegría, emoción, amor, es mi amiga Rocío. Y de los hombres es el Sebastián Huilcamán porque siempre en las mañanas me recibe con un abrazo y me producen mucha emoción, siento que el compañerismo volvió, la alegría todo.

Vicente: Mis amigos, con mis amigos es alegría y algunas veces rabia porque algunas veces nos ponemos a molestar y terminamos picados. Pero es una forma de jugar porque luego terminamos bien, entonces es como más alegría.

Charling: Alegría por ejemplo... tengo tres mejores amigas en el colegio, una la Catalina, la Daniela y la Antonella. Cada vez que estoy con ellas no puedo parar de sonreír, mis amigas me provocan alegría.

Magdalena: Alegría, aunque me hacen reír mis amigos y compañeros, aunque también personas que me caigan mal igual me río todo el día y de repente me molesto, pero se me pasa al tiro. El Martín me provoca enojo.

Emilia: Alegría por mi hermano porque, aunque igual me frustra porque necesita mucha atención porque si no se mueve mucho y tengo que ir a verlo. tiene 2 años. Me da mucha risa también, por ejemplo, de repente me va a buscar; este mes aprendió algo nuevo, que toma algo, un objeto y me lo lleva, me abre la mano para que yo lo tome y quiere que le haga burbujas siempre.

Charling: A veces me enoja, especialmente con el Carlos o Matías. Ellos me provocan, a veces estamos en la sala y el Matías empieza a hacer gestos y sonidos como mono burlándose. (todos ríen cuando hace los sonidos). También molestan tocando fuerte (simula que toca con el dedo) o empuja. El Carlos es molesto, uno puede estar hablando algo privado y él llega preguntando “¿Hola qué hacen?”.

Pablo: El Carlos no tiene muchos amigos. El año pasado nadie se juntaba con él. Siempre había círculos de amigos y él se metía porque no tenía grupo.

Charlin: También lo que más me molesta del curso en general es que a veces cuando me enoja, me altero mucho. De hecho, el año pasado peleé con una compañera (hace gesto de puñetes en el aire), pero ahora somos las mejores amigas.

Pablo: Las suspendieron a las dos

Emilia: El problema es que comenzaron a hablar de la mamá y cosas así, y cuando salen esos temas es fácil agarrarse.

Charlin: Aunque los amigos pelean, igual no estoy acostumbrada a eso porque veo los otros cursos que andan super bien, todos amigos. En el curso peleamos mucho.

Vicente: con la familia también cariño.... De todo. Mi hermana algunas veces se pone histérica, me pega jugando.

Nicolás2: Yo también peleo jugando con mi hermano, la otra vez estuvimos a punto de romper la cama. (todos ríen)

5) Cuando han sentido emociones como pena, rabia, frustración, traición, ¿qué han hecho para superar esa emoción?

Catalina: llorar porque me desahogo

Nayareth: Yo también llorar y... cuando eso no me funciona tengo que salir para despejarme un poco.

Catalina: hablar con mi mamá porque en ella puedo confiar, cuando tengo un problema puedo conversar con ella.

Rodrigo: Conversar con mi mamá.

César: Yo con mi gato; empieza a jugar, tiene un hermanito, son dos gatitos

Fernanda: Es que yo cuando peleo con alguna persona y siento pena o rabia, lo que yo hago es abrazar a mi papá, mi hermano o alguien de mi familia, los abrazo y... también veo televisión y veo programas para niños chicos.

Nicolás: A veces para salirme de los problemas, cuando tengo rabia porque mis profesores me retan o algo así, yo juego, eso me permite desquitarme y así se me pasa la rabia. Me desquito jugando, divirtiéndome con mis amigos.

Sebastian; cuando mi mamá me reta, me voy a la pieza mi sobrinita va la pieza y me dice -¿Nan qué te pasa? Y yo le digo yah juguemos y se me pasa y juego con ella.

Yorka: Yo cuando llego con problemas de la escuela, llego llorando y le digo a la Rocío que me dé un abrazo, a hartas personas para que se me pase.

Nivia: Lo que pasa es que yo soy como un chape abrazando a la gente porque en mi casa no puedo hacer eso. Porque en mi casa es super diferente, en mi casa hay seriedad, hay que estar quieto todo el rato, con suerte uno puede estar jugando con el celular.

Yorka: Pero en el 2° piso es distinto (todos –uuuu, riéndose)

Nivia: Si en el 2° piso es distinto, la verdad es que a mí me gusta un niño pero él está con otra niña, entonces a veces yo trato de hacerme la linda, porque a veces es tan, disculpe la palabra, es tan "pollo", no se da cuenta de las cosas.

Fernanda: Cuando yo siento pena o rabia, le pido a mi papá que me pida perdón. Es que algunas veces cuando me enojo con mi papá, estoy llorando en mi pieza y mi papá va y me pide perdón y eso me hace sentir mejor

Vicente: Lo que hago para superar tristeza o rabia es viendo videos, durmiendo, saliendo a jugar o juntarme con amigos y jugar a la pelota.

Nicolás2: Yo, peleando... sí. Peleo con mi hermano (¿jugando o peleas de verdad?) nooo, a combos

Moderadora: Pero... pelear puede provocar más rabia aún en lugar de superar la rabia.

Nicolás2: No, yo la supero. Es que como que peleamos así, después terminamos en buena y de nuevo estamos jugando, es bacán pelear con él; yo me desahogo (¿No te duele?) no, pero me saca sangre (todos ríen)

Charlin: Cuando estoy triste me gusta escuchar música y me quedo dormida y a veces cuando tengo rabia duermo; coloco la cabeza en la almohada y me golpeo dando cabezazos. Cuando tengo pena, dibujo... porque me concentro en el dibujo.

Pablo: Cuando tengo pena, me desahogo con los amigos, riendo, eso me saca de los problemas.

Magdalena: Cuando tengo pena por algo hablo con mi hermana porque ella es como mi mejor amiga.

Nicolás2: No es lo mismo entre hermanas, nosotros los hombres somos diferentes. Con mi hermano nos agarramos a combos, terminamos todos sangrados y después, mi papá nos pega.

Emilia: Yo casi siempre con rabia o pena, lo que hago es llorar, leer o hablar con mi hermana que está estudiando psicología en tercer año en la Ufro, hablo con ella.

Charlin: A veces me río mucho, aunque me pase algo malo como caerme, con estas zapatillas que son resbalosas siempre me caigo; ayer llegué en la mañana, me caí y llegué a levantar los pies, pero me dio risa, no me pude parar de tanto reírme. Una vez la Consuelo me tenía corriendo – corre Charlin, corre, me decía porque ella corre muy rápido; estuve a punto de caerme, me dio rabia y le pegué un palmetazo. Ahí se me pasó la rabia, después me reí porque su risa es maniática.

Vicente: Yo trato también de buscarle lo chistoso a todo, así que entonces cuando pasa algo malo, le busco lo bueno. También reírme o escucho música... y también pienso que hay gente peor, entonces ... por ejemplo, cuando alguien se cae, reírse de eso, los que lo ven igual con el paso del tiempo lo van a olvidar así que no importa

Nicolás2: En el curso los cabros son llorones, el otro día el Matías se puso a llorar, le hice así con una regla, así despacito y se puso a llorar y la tía de ciencias dijo que yo le había pegado.

Charlin: Mirando el punto de vista de Nicolás, es verdad, una vez le hice así y él (hace gesto de llorar moviendo los puños en los ojos). Lo hace a propósito. Es molesto.

Vicente: La otra vez empezó a tirar corchetes y otras cosas. Llegó de mala manera.

Charlin: Yo el año pasado era muy pesada, sí pesada (haciendo énfasis) tenía un ánimo pésimo. Si me pedían algo, respondía mal. Era muy... pesada así. Este año ha sido diferente... no se... me lo han dicho. Antes no me gustaba estar con nadie, pero este año llegué (pone cara alegre).

6) ¿Qué hacen ustedes para mantener un buen estado de ánimo?

Catalina: Conversar y jugar con mis amigos... y, también estar con mi perro

Nayareth: A veces cuando estoy feliz, intento jugar por hartito rato y después cuando termino de jugar me gusta ver videos.

Samuel: Algunas veces para que me sienta más bien, hago videos. Tengo muchos videos que subo a internet. Hago videos de cosas de mi casa, hago videos chistosos.

Nayareth: El año pasado hizo un video de la escuela, cuando participaron varios pero después lo borró.

Samuel: Lo borré porque me molestaron mucho.

Florencia³: Me gusta escuchar música con mi mamá y mi hermanita canta y mi mamá empieza a reírse, a decir chistes.

César: Jugar con mi gato en la cama, me relaja mucho jugar con él.

Catalina: Yo tuve un gato, estuvo como 3 o 4 años conmigo, un día se fue y volvió como a los 5 días y mi abuela decía que era por amor.

Nicolás: Jugar con mi hermano o entretenerme con el computador o el celular.

Sebastián: Cuando me pasan cuestiones en la escuela me pongo a cantar con mis amigos y compañeros.

Yorka: Yo pienso que todo el día va pasar aquí en la escuela, porque la escuela me encanta, aunque sean los días de estudio, la escuela me encanta. Al llegar a mi casa pierdo la energía, es otra energía; aquí estoy rodeada de personas que me quieren, en cambio en mi casa mi mamá está ocupada, ehh. Yo me quedo con una señora, pero no es lo mismo.

Nivia: Para mantener un buen estado de ánimo trato siempre de estar con una sonrisa alegre aunque sean los peores días de mi vida, ando con una sonrisa alegre para no demostrarlo. Igual a veces bromeo con estos dos loquillos (apunta a Jorka y Sebastián) y el ánimo que yo tengo crece más y más.

Fernanda: Para tener un buen estado de ánimo escucho música.

Yorka: Aquí en la escuela, juego, leseo, lo paso bien para mantener un buen estado de ánimo, en cambio cuando llego a la casa, yo igual me quedo triste porque yo quisiera que mi papá y mi mamá pasaran más tiempo conmigo y que me pudieran venir a buscar al colegio porque me tengo que ir y venir sola. En mi casa me aburro y la única parte que la puedo pasar bien es aquí en el colegio.

Fernanda: Lo que mis compañeros quieren decir es que aquí en la escuela los profesores nos cuidan; las mujeres son como nuestras mamás y los hombres son nuestros hermanos y todos nos cuidan, pero en la casa como que no hay nada, muy silencioso; lo único que se escucha es el ruido del perro y si hay gente se escuchan garabatos.

Nicolás: Para mí que todos lo pasan mejor acá en la escuela, porque aquí vivimos una rutina, una rutina entretenida y en la casa lo pasamos muy fome.

Sebastián: Cuando yo estoy en mi casa y llega mi mamá me dice –Nicolás lee el libro, y toda la tarde me repite que vaya a leer.

Emilio: Leo, siempre lo mismo, me encanta leer.

Vicente: Para mantener un buen estado de ánimo, así... estar con amigos y verle lo bueno a todo.

Maura: Escuchar música

Charlin: Para estar con buen ánimo, principalmente a mis amigas con las que me junto más, les digo – por favor no me insistan nada o si no me enojo. Porque si no, me estreso mucho. O las personas que me molestan como el Matías, no pesco.

Pablo: Yo me distraigo haciendo materiales, dibujo, pego láminas.

Magdalena: Me junto con mis amigos a conversar.

Emilia: Yo también me junto mucho con mis amigos, pero igual me aburro porque mis amigos me empiezan a decir que hay un niño que le gusta, yo no les creo, pero es mucho. Eso me incomoda. Estar con mis amigos me ayuda a mantener un buen estado de ánimo, pero en cualquier momento empiezan a molestarme mucho.

Tomás: Yo abrazo a mis gatos, los acaricio y escucho su ronroneo.

Emilia: Yo tengo tres gatos; a los vecinos les gusta tanto que se va a todas las casas a comer.

Magdalena: Yo juego con ellos, me acuesto con mis gatos y aparte recogí un gatito de la calle ayer, así que ahora tengo tres gatos.

Pablo: A mí me gustan más los gatitos, mi hermana tiene perro, pero no me gustan el perro; me estresa porque viene alguien y ladra mucho, pero mi mamá el viernes me va llevar un gatito.

Charlin: Yo tengo un gatito chiquitito, chiquitito, me da risa porque es igual que yo, a veces le dejo una miguita de pan y salta, pero como es chiquitito todavía no se puedo sujetar bien y se da vuelta para abajo.

Magdalena: Yo juego con mis perros, pero uno es muy hiperactivo, se sube.

Tomás: Yo tenía dos gatos; uno mío y otro de mi mamá, pero mi mamá tiene otra gatita muy chiquitita; se pelea con otro gato chico, se agarran y se muerden mucho, eso me provoca tristeza porque una vez casi mata a mi gatita

Vicente: Lo que hago para superar tristeza o rabia es viendo videos, durmiendo, saliendo a jugar o juntarme con amigos y jugar a la pelota.

Nicolás2: Yo, peleando... sí. Peleo con mi hermano (¿jugando o peleas de verdad?) nooo, a combos

Moderadora: Pero... pelear puede provocar más rabia aún en lugar de superar la rabia.

Nicolás2: No, yo la supero. Es que como que peleamos así, después terminamos en buena y de nuevo estamos jugando, es bacán pelear con él; yo me desahogo (¿No te duele?) no, pero me saca sangre (todos ríen)

7) ¿Quiénes creen ustedes que perciben y controlan mejor sus emociones: los hombres o las mujeres?

Catalina: Las mujeres... es que como que los dos. Creo que los hombres expresan mucho sus emociones, porque a veces están felices y gritan, mi papá grita mucho. En cambio, las mujeres como que dicen todo lo que piensan, no se callan nunca.

Nayareth: Creo que los que más controlan las emociones son los hombres. Y las mujeres somos más abiertas, lloronas... todo.

Florencia3: Los hombres, porque no se les nota; por ejemplo, cuando mi papá está triste no se le nota nada pero yo me entero igual porque conversa que está triste... y cuando mi mamá está triste llora, se le nota al tiro.

César: Creo que también los hombres porque nosotros somos un poco más fuertes para soportar los problemas

Catalina: Mi papá nooo, es llorón.

Samuel: Igual creo que los hombres, porque mi papá nunca llora y cuando está triste no se le nota mucho.

Todos: los hombres, los hombres

Nicolás: Porque las mujeres son lloronas.

Entrevistadora: Yo les quiero decir que la base de este trabajo es el respeto y la tolerancia, por lo tanto, de lo que ustedes digan, nadie se va burlar o se va reír.

Yorka: En mi opinión va ser un poco más coherente que los demás, yo pienso que las emociones son igual entre hombres y mujeres, creo que ambos perciben de igual forma las emociones. A veces yo no sé si el hombre está controlando o no alguna emoción, si se siente mal o feliz. Y los hombres no saben porque uno se siente feliz o triste, no saben si uno llora de alegría o tristeza. Ambos pueden controlar igual sus emociones.

Nivia: Yo diría que las mujeres porque tenemos un sexto sentido que sabemos cuándo una persona lo está pasando mal. Mis amigas o compañeras se dan cuenta al tiro cuando yo tengo

algún problema. Sí, las mujeres perciben mejor las emociones, pero los hombres controlan más sus emociones, porque los hombres no son tan demostrativos, intentan no demostrar.

Fernanda: Yo creo que los hombres controlan mejor sus emociones; las mujeres cuando se sienten mal al tiro se pueden a llorar y los hombres cuando se sienten mal, lo primero que hacen es ir donde sus amigos.

Yorka: pero en términos de percibir, las mujeres percibimos más las emociones, pero ellos controlan más las emociones.

Florencia: El otro día cuando yo estaba triste estaba a punto de llorar, Sebastián se acercó y me preguntó qué me pasaba, primero le dije nada pero me insistió. Creo que son más las mujeres sienten y se dan cuenta de las cosas; la Rocío el otro día estaba triste y la Yorka fue y le dijo muchos chistes para que se riera.

Sebastián: No es por ser machista, pero creo que los hombres controlan mejor las emociones, porque, aunque le hayan pegado, uno no llora, se aguanta; da rabia, pero no lloramos.

Nicolás2: Creo que a las mujeres se les nota más cuando están enojadas o aburridas, se les nota por la cara y por lo que hacen, por ejemplo, algunos hombres siempre quieren mostrar la cara feliz, los hombres no; pero siempre tienen a los amigos.

Pablo: Yo me junto con hartas mujeres y hombres, pero las mujeres siempre se dan cuenta de las cosas, a veces me dicen –estay triste, algo te pasa. Ellas se dan cuenta siempre. Yo les dije no, pero insisten.

Magdalena: Las mujeres porque siempre nos damos cuenta cuando nuestros compañeros están tristes, aunque pongan cara feliz, igual se les nota.

Emilia: Yo creo igual que las mujeres perciben mucho, por ejemplo, cuando uno está llorando, pero igual son mucho inconsciente porque cuando está llorando uno va y les pregunta qué les pasa, si necesitan ayuda, dicen –no, no me pasa nada; pero si estás llorando algo te pasa, obvio.

Tomás: Yo creo que depende de la persona, pero también creo que la mujer percibe más y también son más expresivas, aunque si uno les pregunta, lo niegan.

Vicente: Yo creo que los hombres toman más pa' l chiste todo, entonces lo saben controlar; porque si un hombre está con sus amigos, y si está mal lo único que va buscar es reírse y siempre los amigos hombres nos van hacer reír.

Pablo: Cuando tengo pena o tristeza, mis amigos me hacen reír pero las mujeres igual a veces me preguntan –qué te pasa, o me ayudan a salir del problema, dan consejos. Al final creo que las mujeres controlan mejor sus emociones.

Magdalena: Yo igual creo que las mujeres porque los hombres si dicen algo se pican al tiro y se empiezan a pegar, pero las mujeres tenemos más paciencia, un poco.

Emilia: Desde mi punto de vista aunque las mujeres sean hartoo sensibles, yo creo que los hombres no controlan sus emociones porque ellos, como dicen todos, cuando uno los hace enojar, cualquiera sea hombre o mujer, ellos al tiro se pican, se ponen a llorar. En realidad, las mujeres controlan más.

ANEXO 5: Entrevista a profesoras

ENTREVISTA A LAS PROFESORAS

1) ¿Qué emociones has observado en los alumnos este último tiempo?

P1. Bueno, en los alumnos de 5° básico como tengo la posibilidad de estar en historia y lenguaje, son hartas horas, por lo tanto, son muchas las emociones que observo, así que es súper difícil englobarlas, pero sintetizándolas: frustraciones, he visto varias situaciones; entusiasmo y alegría, sobre todo en las niñas.

Las niñas son diferentes a los chiquillos; los hombres tienen una carga fuerte, potente en este sentido, en ese curso.

Los varones tienen reacciones que te descolocan, mucho de frustración frente a situaciones simples y que reaccionan de maneras bien complejas:

Por ejemplo, Danilo, el otro día saltó de la nada, la niña lo pasó a llevar en el pasillo y él reaccionó y se enojó, casi tira todo lo de la mesa, fue demasiado y, se sentía frustrado porque no hallaba cómo que lo dejaran de molestar y lo que le habían hecho no era para tal relevancia pero... esto es prueba también de que en la casa deben estar pasando muchas cosas.

P2. Emociones como confusión, diría yo porque justo están en la etapa en que empiezan a aflorar las hormonas, no saben muy bien cómo actuar frente a alguna cosa;

enojo también, les cuesta moderar sus malestares;

en algunos he visto tristeza. Alegría igual, son niños muy alegres, conversadores, salvo dos o tres que se muestran más tristes, obedeciendo principalmente a razones familiares.

También tengo otros dos o tres que les cuesta manejar su ira, pero sobre todo confusión.

P2. A los varones les cuesta más manejar la ira en términos generales.

Las niñas son muy alegres, pero están a merced de sus sentimientos porque a ratos están muy contentas y al poco rato están melancólicas, románticas, les cuesta definir.

Entrevistadora a P1. ¿pero, a la mayoría de los varones les cuesta controlar sus emociones o es algo exclusivo de Danilo?

P1. En este curso es común, esto que te cuento es de Danilo, pero también le ha pasado a Brian, a Alex, al pequeño Máximo; es muy relativo depende del día y de las circunstancias, he visto reacciones muy fuertes, no en todos, pero en varios.

Y las niñas uno las ve entusiasmadas, felices... demasiado felices para mi gusto y hay otros que están muy preocupados, estresados diría yo.

Algunos porque les ha ido mal en las pruebas, lo hemos conversado y eso también les cambia el estado de ánimo; porque han bajado sus promedios en relación al año pasado y ahora están preocupados. Además, que hemos conversado sobre los resultados Simce, es un tema de preocupación grande porque ellos pensaban que les había ido mejor.

2) ¿cómo definirías la mayoría de las emociones que sienten los alumnos y en qué momentos ves que ocurren?

P1. Para mí la frustración es igual que una tristeza y pasa cuando ellos no logran llegar acuerdo o cuando pelean entre ellos y se pican, frente a eso hay una frustración,

eso de... como que yo quiero ganarle al otro; son situaciones pequeñas, ni siquiera son cosas relevantes, eso es lo que me llama la atención, aunque por último fuera algo que ameritara la ocasión, pero el enojo, la frustración es tan grande, que a veces uno llega a pensar que es su escape para echar afuera la furia que tienen guardada, porque cuando uno va a revisar la acción que ocasionó el problema, te das cuenta que no ameritaba la reacción que tienen los chiquillos y, por eso te insisto, es en los varones.

P2. Son niños alegres en general, es un estado constante: pero como todos pasan por sus altibajos. Me levantan el ánimo. A mí me encanta lo que hago.

Entrevistadora a P1. ¿Y eso ocurre en aspectos escolares, de estudio o es más bien en las relaciones interpersonales?

P1. En relaciones interpersonales, porque en estudio no se da eso, por lo menos en mis asignaturas no. Cuando no han entendido algo, o uno les llama la atención por una conducta inadecuada de la sala, su reacción siempre es de respeto, acato de las normas, entonces esto se da entre ellos.

Si tú dices trabajo grupal, sabes que vas a tener problemas o conflictos en algunos de los grupos, porque no se tienen tolerancia, es la falta de tolerancia.

Y la parte de la alegría tiene que ver con la edad, sobre todo en las niñas que están enamoradas, ahí mirando a los niños; la verdad es que muchos se han enfermado grave con el tema, yo creo que es algo natural de la edad.

Este año se nota el cambio, y eso que no lo quieren reconocer, aunque yo he hablado con ellas porque están más contentas y coquetas;

cuando las veo así, yo me alegro, lo único que les digo es que no descuiden los estudios y, que no vayan a estar faltando a clases.

Pero como es solamente de niñas chicas, entonces todavía no llegamos a un grado mayor; bueno tenemos una que está pololeando, yo le he hablado las cosas como son, porque siento que es necesario y hay la confianza para hacerlo.

Uno las ve tan contentas que. para que echarles a perder su alegría si es parte del desarrollo, y todos lo hemos vivido además.

P1. Es bien peculiar que en el curso los varones experimenten emociones de frustración, rabia y enojo y, las damas, de alegría, siempre contentas y una sonrisa todo el día; hasta la más tranquila anda enamorada, es genial, me encanta eso, (ríe).

3) ¿qué emociones has visto tú en los niños que les provocan algunas personas?

P1. Rabia frente a personas precisas, en el sentido que han llegado acá saliendo de alguna sala de clases donde se les ha llamado la atención y, eso es bien recurrente, lo manifiestan con confianza porque uno les da la confianza para que lo hagan, pero también para darles la explicación que uno no los reprende con mala intención, sino que porque se preocupa de ellos;

ellos piensan que les tienen mala, que es injusto; es muy recurrente en los varones, te fijas;

porque las niñas asumen, llegan acá castigadas y asumen que la embarraron y no se bajonean.

P2. En general tienen rechazo por una profesora... con la que no tuvieron feeling desde el principio. Ehh... ha sido problemático porque eso les ha producido a ellos, un malestar generalizado durante esa clase.

Entrevistadora a P2. Entrevistadora: ¿Esa emoción es relacionada con enojo, indiferencia o rabia?

P2. Es malestar, rabia, enojo.

P2. Así como hay otros colegas que esperan que lleguen a la sala, especialmente los profesores de arte. Mis niños son artísticos debe ser porque yo también lo soy.

Tienen mucho aprecio por la belleza; tengo muy buenos dibujantes; niñas que bailan muy bien, que cantan muy bien.

No es un curso tan deportivo como la escuela quisiera, aunque tengo muy buenos futbolistas, pero prima el arte. La escuela tiene un enfoque más bien deportivo, sí... y yo soy más artística.

Entrevistadora a P2.: Respecto a familiares, recuerdas a alguno que le provoque emociones positivas o negativas?

P2. Como antecedente te puedo contar que la mitad o más de la mitad de los niños de mi curso viene de familias monoparentales; de padres divorciados o separados, entonces en general, creo que mantienen un estado de ánimo alegre para no sentirse tristes;

hay hartos conflictos familiares en el curso, por lo mismo, la convivencia entre ellos, a pesar de ser niños muy alegres, es difícil, muy difícil.

Es un tema que estamos tocando desde el año pasado y es muy difícil de solucionar porque la forma de tratarse entre ellos, aunque es normal, y no se molestan con el trato brusco, pero a mí me molesta.

Este año llegó un niño nuevo que ha sido maltratado por el resto...eh... por que sí nomas, y es generalizado. No es que sean los niños o las niñas, ambos; este niño nuevo provocó un punto de quiebre en la estructura del curso y, no es un niño malo ni nada, eso sí, es un niño diferente, ahí yo me di cuenta de que mi curso es discriminador. –dije no, rayos, hay que hacer algo al respecto.

Estamos trabajando en eso, es un desafío muy grande, de hecho, tengo el curso intervenido con convivencia escolar para solucionar el tema de una vez.

A pesar de eso, él no se manifiesta en contra del curso, ni nada; es una historia bien penosa porque venía de otra escuela donde era víctima de bullying, entonces, por una parte, los papás no han sabido darle las herramientas necesarias para defenderse. Además, ha pasado por siete escuelas estando recién en 5° básico, por otro lado, va lo del curso, que ellos sí están acostumbrados a defenderse solos, eso ha provocado una suerte de lucha interna. Pero no me voy a dar por vencida y trataré de ayudarlo todo lo que pueda.

Entrevistadora a P2.: ¿Ustedes trabajan en equipo?.¿los otros profesores te colaboran?

P2. Sí, en general sí pero a veces cuesta porque no tenemos muchos espacios de colaboración en las escuelas, es el grave problema en las escuelas, falta espacio y tiempo para trabajar en equipo. Y, los espacios de colaboración son super pocos porque todos tenemos mucho trabajo que hacer y nos están presionando cada vez para entregar más trabajo.

Entrevistadora a P1. ¿qué persona le provoca esto a los alumnos?

P1. Les pasa siempre que vienen de matemática, que los retan y obligan a ir a un reforzamiento y más encima los acusan con los padres, entonces aumenta la rabia.

Eso me ha pasado, incluso lo hablé con la profesora porque incluso vino a la sala, que era obligación quedarse al reforzamiento y, la forma como se lo dice no es atractiva como se los pide, al contrario, provoca rechazo. Le dice, si no vení yo te voy acusar y, la idea es decirles que esto les va ayudar, que ella quiere ayudarles a aprender.

Entonces, tenemos que cambiar el discurso, hay formas de decir las cosas que logras un efecto, un impacto en los chiquillos diferente.

Entrevistadora a P1. ¿Y les pasa lo mismo con la clase de matemática probablemente?

P1. No, pasa puntualmente cuando les hablan del refuerzo, yo no he tenido comunicación respecto a la clase, pero sí ha sido recurrente en diferentes alumnos esto, no tengo referencia de la clase y tampoco he indagado respecto a esto.

Entrevistadora a P1. ¿Hay alguna otra persona que tú hayas observado que les provoca algunas emociones, tal vez no a todo el curso?

P1. Si, la inspectora, pero por cosas bien puntuales porque sienten que les llaman la atención a algunos y a otros le permiten lo mismo y eso lo encuentran muy injusto; esa emoción es muy fuerte.

Además, nosotros lo podemos manipular y no lo hacemos porque si sé que le quité el teléfono a un niño y veo a otro niño con teléfono, estoy obligada a hacer lo mismo; quizás el momento que lo sacó el segundo era menos interrupción, pero así y todo para tener igualdad en lo que van a sentir los chicos, yo tengo que ir a quitárselo si o si, entonces, por eso a veces nosotros fallamos, pero es porque se nos pasan las cosas, debemos tener cuidado.

Entrevistadora a P1. ¿Hay alguna persona que les provoque alegría, felicidad?

P1. Si les encanta ver bailar a las tías del aseo; los chiquillos en general lo comentan, en general de todos los cursos; ellos comentan que deberían ser todos así, siempre alegres.

Entrevistadora a P1. ¿Hay algún familiar que tú hayas sabido que les provoque alguna emoción?

P1. La María José odia a su abuelita porque siente que la ha separado de su mamá, siente que miente acá en el colegio porque la agrede físicamente a ella cuando no la manda y siente que nadie hace nada. Yo esto lo transmití a convivencia escolar inclusive, y ahí ellos están haciendo lo suyo pero el grado de rabia y odio que tiene a la abuelita es muy grande.

El otro día llegó con sus cosas y se fue de la casa desde aquí de la escuela y yo lo supe al día siguiente porque algo capté el día anterior, y le pregunté a su mejor amiga y ella me dio el teléfono para averiguar dónde estaba.

Cuando logré hablar con María José, me manifiesta una rabia tan grande porque, primero tenía rabia contra la profesora Claudia porque dijo en la reunión que ella está pololeando con un niño, pero dice que no estaba pololeando con el niño; le contó a la abuelita y cuando llegó a la casa le vio unos mensajes de WhatsApp y eso dio para que le pegaran, la tiraron contra la pared, la dejaron toda moreteada.

Ella dice que no le dolió que la golpearan porque dijo que era algo normal, le dolió que le dijeran, no queremos que seas una “maraca” como tu mamá.

Ella tomó esa noche, con toda su rabia, frustración, guardó todas sus cositas en la mochila, echo cosas, se vino a clases; acá habló con sus más cercanas y les dijo que se iba ir de la casa.

Ese día ningún niño habló conmigo, excepto la mejor amiga de ella, Vaytiare porque le dije que la notaba apagada, aproblemada y me dijo que estaba mal por la María José porque quería hacer

algo malo, estábamos con mucha gente más y a mí se me pasó y me fui a la casa con esa carga , al día siguiente llegué a la escuela buscando a Vaytiare, me contó que el día anterior María José se iba en la micro con otra persona a la casa de su mamá, parece que llegó a la casa pero la fueron a dejar a la casa de la abuela.

Esa mañana llegó la abuelita preguntando qué sabíamos nosotros y dijo que no la había mandado a la escuela porque estaba muy cansada, pero cuando yo hablé con ella me dijo que le habían pegado y que la querían cambiar de colegio.

Todos estos antecedentes se los dije a Convivencia Escolar , yo lo cuento todo, la violencia no me la guardo; diferente que alguien me cuente estoy pololeando tía a que alguien me cuente me pegan o me están abusando, esas cosas no me las guardo. Ahí hay harta rabia.

Igual la situación de Danilo, también ha manifestado un tema que es como frustración de querer ser niño y no poder serlo porque hemos hablado cuando le dan las pataletas, hemos logrado hablar, porque yo no lo reto, si rompe algo, o se altera, no le doy importancia a lo que hizo, hago lo contrario, lo abrazo, le digo venga mi chiquillo qué pasó y me acerco al lado; paro la clase, me da lo mismo parar la clase; me quedo con él, le hago cariño hasta que se calma, empieza a bajar su rabia y luego cuando está tranquilo me acerco a hablar con él, espero un rato en la tarde o al otro día y le digo qué te pasó ayer y empieza a conversarme;

dice que a él le da rabia porque viene tranquilo y los compañeros empiezan a molestarlo, pero no quiere irse a la casa porque allá tiene que cuidar una guaguüita, que su mamá toma, de repente sale y lo deja a cargo de la casa y se desahoga, pero ahí tu vez una frustración con la rabia que viven,

entonces tus herramientas son pocas frente a eso porque uno traspasa lo más que puedes en lo social y eso es lo más efectivo que puedes darle en el momento, que no es mucho tampoco porque después viene otro curso y otro.

Me quedo con toda esa carga, pero yo soy súper práctica, busco soluciones aunque en este caso no se ha avanzado mucho porque las instituciones son muy burocráticas, hay que ganar tiempo con el niño, por eso todos los días le hablo con mucho cariño –cómo está mi chiquillo hoy? – cómo ha andado la cosa en la casa?, hay que preocuparse aunque uno tenga veinte cosas en la

cabeza, pero te cruzaste con un Danilo, con una María José que sabes que tienen una carga emocional tremendamente alta, te tienes que detener a preguntarle, es obligación.

4) ¿cuándo has visto emociones de pena, rabia, frustración, que hacen para superar esas emociones?

P1. Siempre lloran, después conversan y vuelven a jugar; jugar pareciera ser el distractor y vuelven a funcionar normal;

es un ciclo que es bien normal en casi todos los niños: los chicos que generalmente se frustran o los molestan mucho, botan la rabia molestando, gritando o golpeando algo, buscan conversar, y lo hacen con el que está más cerca, por eso es importante estar presente y luego vuelven a ser los niños normales y andan jugando.

Para mí que los chiquillos están haciendo una batalla campal, andan bien; porque si se ponen en una esquina muy tranquilos yo me preocupo y voy para allá y les pregunto qué les pasó, porque no es normal, yo prefiero que hagan desorden en el recreo.

P1. También el juego les permite superar la rabia, por eso es tan importante darle esos espacios lúdicos en la clase.

P2. A muchos les cuesta harto, sobre todo la frustración, reaccionan con violencia en el sentido de enojarse, tirar cosas... los varones;

las niñas generalmente lloran, es la forma de sacar todo.

¡Los varones son más agresivos con muy poca tolerancia a la frustración, suelen alegar –pucha profe!!, pero como!

P2. Ahora para superar eso, algunos simplemente se quedan en eso, pero otros realmente tratan de mejorar, tal vez no en el momento mismo, pero si más adelante en las siguientes situaciones que se puedan producir sí.

P2. Yo creo que depende más de cómo uno les ayude a superar las cosas, un buen apoyo en el momento preciso es bastante útil e importante y también produce mayor cercanía con tus propios alumnos y genera confianza;

si yo les digo – estuviste mal, tienes que mejorar para la próxima, fíjate en qué y por qué te equivocaste, muchas veces responden –Ah, es que fui pajarón. Bien les digo, pero esa no es la solución, -qué vas hacer para arreglarlo. Hay una reflexión, trato de que ellos se detengan un minuto en toda la expresión de su frustración para que se detengan un minuto a pensar para que puedan aprender.

Eso depende del adulto que esté con ellos, hay niños que tienen la capacidad de hacerlo, pero la gran mayoría no. La edad en la que ellos están, donde están empezando a aflorar hormonas cada vez antes según la evolución; donde tienen una tremenda confusión de sentimientos, no saben si son niños o grandes, es muy complicado para ellos enfrentar toda esta situación de la frustración, de sus propias emociones, de los que sienten frente a sus compañeros o frente al mundo;

entonces si no tienen un adulto que les haga una guía respecto a eso, generalmente los niños no entienden cómo solucionar sus problemas y... en ese rol si no hay papás que lo puedan hacer, tías, abuelos o alguien cercano, es el profesor el que debe hacerlo.

¿Yo les digo a las niñas –solucionas algo llorando aparte de sacarte el enojo? Llore todo lo que tenga que llorar, séquese las lágrimas porque ahora hay que solucionarlo.

5) ¿Qué has observado que hacen los alumnos para mantener un buen estado de ánimo?

P1. Jugar, insisto en jugar, porque ¿cuándo los veo mejor?, cuando la actividad es lúdica. Por ejemplo les digo cantemos, bailemos, juguemos y hagamos deporte, hagamos actividad física y ellos son felices,

pero anda a hacerlos leer, creo que recién ahora la lectura ha sido una entretención para ellos, juegan a sacar libros y todo, ha sido de a poco pero ya al 5° año ya los ves en los pasillos

sentados con un libro para leer, entonces eso es un avance, pero todavía no es un logro total, entonces lo que más les gusta a los chiquillos es jugar.

El juego adecuado a su edad, pero el juego es un distractor, así como el cantar y las niñas bailar. Cuando bailan las niñas como que botan toda su mala onda, les encanta; así que hay que darles lo que necesitan.

P2. Mmm, bueno en general mi curso es sumamente conversador, son muy comunicativos, se comunican constantemente, cuesta mantener un nivel que permita hacer la clase. Suelen comunicarse mucho, eso es bueno porque no se quedan con las cosas adentro.

El curso que viene desde antes es bien afiatado, excepto el que mencioné antes, se han ido incorporando al curso muy bien; creo que esa es la forma en que se mantienen bien, creo que es por la amistad que tienen entre ellos,

aun cuando discuten y a veces bastante feo, pero logran superarlo y al momento que tienen que organizarse para algo, se unen y sacan adelante cualquier proyecto que se propongan; el grado de unión del curso es muy bueno, a pesar de que a veces se dicen cosas que no deberían.

6) ¿Quiénes crees tú que perciben mejor las emociones y quiénes controlan mejor las emociones, los hombres o las mujeres?

P1. En las dos preguntas; perciben y controlan mejor las emociones las mujeres. Perciben porque ellas mismas vienen a decir, tía creo que algo le pasa al tanto tanto, ellas son tu antena de alerta a las situaciones, siempre en todos los cursos.

Si pasó una situación que hay un niño que está diferente y no ha dicho nada, pero ellas lo perciben y saben que algo le pasa,

a veces comienzan a levantar hipótesis, tal vez peleó con alguien o en su casa, como esas viejas copuchentas que andan mirando, son muy perceptivas las mujeres.

Y también son más solidarias, en el sentido que puede ser un compañero que les cae mal, que no se juntan, pero buscan la manera indirecta de agradar a esa persona que está en un mal día o demasiado efusivas.

En todas las situaciones las niñas siempre llevan la delantera, en cambio los niños les cuesta darse cuenta de que al del lado le está pasando algo, no se dan cuenta.

P1. Las mujeres también controlan más sus emociones porque, por ejemplo, la misma María José con todo lo que te digo, ella el día que llegó agredida y todo, estaba bien, porque cuando alguno de los chicos ha tenido un problema en la casa, aquí en la escuela se nota, se ve; ella no sigue pa' adelante, sigue pa' adelante y sigue y sigue; y así también muchas acá, muchas chiquillas, es muy notorio, lo controlan más, debe ser porque son más maduras.

P2. Las niñas perciben mejor sus emociones y también las controlan más.

Tengo niñas que son muy emocionales, pero también hay otras muy racionales y son las que siempre le están diciendo a los compañeros si se han equivocado, siempre están controlando el ambiente.

En general, son las niñas las que mantienen el equilibrio en el curso, son las que moderan a los varones en sus reacciones;

los varones son más viscerales en general, explotan con mucha facilidad y,

los niños de mi curso, en particular, son bien viscerales para reaccionar y las niñas los moderan – oye para, ya fue, termina con eso, contrólate ahora.

Creo que con el paso de los años, esto responde a la evolución, de ser personas muy controladas, el sexo muy controlado por los varones durante muchos siglos, las mujeres hemos ido siendo capaces de controlarnos muy bien; tengo mi carácter y me tienen que respetar.

Eso se ha ido viendo en las niñas ahora, presentan, en general no sólo en esta escuela, una fortaleza de carácter muy grande,

como que vamos evolucionando y los varones van involucionando, por decirlo de alguna forma, van retrocediendo a las reacciones más primitivas, son más viscerales y las niñas son más racionales, a pesar de ser emotivas;

porque las mujeres tenemos las emociones a flor de piel, la mayoría de las veces.

No soy ni feminista ni machista, pero es una observación que he ido haciendo con los 20 años de trabajo que tengo, ha sido así, las mujeres son más moderadoras, más controladoras del ambiente.

P2. Aunque desde la mirada social se piensa que los hombres controlan mejor las emociones porque no lloran tanto, ya que ven el llanto como una debilidad y no como una vía de escape.

Porque si tú piensas, la mejor forma que tenemos de alivianar nuestras cargas es llorando y se va todo,

te pegaste un par de lagrimones y quedaste tranquila, liberada y pudiste seguir; los hombres no, por toda esa carga social y cultural de que el hombre no llora y... -¿quién dijo eso? A quién se le ocurrió que los hombres no lloran si son humanos.

Ahora como mamá, no como profesora, yo crie a mis hijos bien fuera de esa cultura; mi esposo es muy machista y yo soy muy light (ríe). no soy feminista para nada, pero a mis hijos los crie yo y les hice comprender que son personas, son seres humanos y que tienen emociones y deben expresarlas y, hoy sus parejas me dicen –tía la felicito, dígame cómo lo hizo para yo criar a mis hijos igual.

Yo les digo –no es una fórmula es lo que a mí me nace, y teniendo en contra el tener un esposo machista; yo creo que a mí me valió mucho no vivir cerca de la familia, ni la de él ni la mía.

Así que yo crie a mis hijos a mi pinta, sin la influencia de abuelas, tías, de nada y los traje de vuelta cuando ya eran grandecitos.

Esa misma metodología es la que aplico con mis estudiantes; si un niño está frustrado o tiene algún problema, lo saco de la sala –ven conmigo, relájate. De repente algunos pegan sus lagrimones escondidos por ahí, no importa, pero lo hacen.

Después llegan más livianos, entonces es más fácil para ellos, aunque sea escondidos, pero lo sacan, no se quedan con eso; con la rabia, las frustraciones, el odio.

Porque en definitiva, si no se desahogan van generando un odio hacia los estudios, hacia los compañeros, hacia los padres, hacia el profesor x, hacia todo y que luego se transforma en resentimiento.

Y lo que menos necesitamos en esta sociedad es gente resentida, ya hay demasiados; entonces, creo en mi opinión muy personal, que los profesores estamos para eso, para no mandar gente resentida al mundo si no que para aliviar o eliminar ese resentimiento en la escuela.

Pero tampoco somos dueños de la verdad, así que tenemos que aprender, creo que a mí me valió mucho haber sido madre joven, haber crecido con mis hijos, porque en el fondo yo crecí y maduré con mis hijos y aprendí con ellos a ser lo que soy ahora y me ha servido esa experiencia para con mis estudiantes, en general tengo una muy buena relación con ellos.