

Encuentro Educativo

ISSN 1315-4079 ~ Depósito legal pp 199402ZU41

Vol. 13(3) Septiembre-Diciembre 2006: 434 - 452

Programa de inteligencia emocional y sus efectos en el desarrollo de la conducta adaptativa en niños preescolares

*Tomas Fontaines Ruiz¹, Amelia Sánchez Bracho²
y Hermelinda Camacho³*

¹Universidad de Oriente, Núcleo de Sucre-Carúpano.

E-mail: tfontaines@hotmail.com

²Universidad de Oriente, Núcleo de Sucre-Carúpano.

E-mail: ameliasanb@hotmail.com

³Universidad del Zulia, Facultad de Humanidades y Educación.

E-mail: hermelindacamacho@hotmail.com

Resumen

La presente investigación tuvo como propósito determinar el efecto de un programa de inteligencia emocional sobre el desarrollo de la conducta adaptativa en niños en edad preescolar. Para ello se sustentaron las variables en los estudios de Goleman (1996) sobre Inteligencia Emocional y los avances en estudios de conducta adaptativa de (Sparrow, Balla y Cicchetti, 1984). El estudio tipificado como explicativo contó con un diseño experimental pre-test-postest con grupo control. La muestra estuvo conformada por 50 niños con edades comprendidas entre 5 y 9 años, los cuales fueron evaluados mediante la escala de conductas adaptativas de Vineland (edición para el aula). La muestra se dividió en dos grupos con iguales condiciones iniciales (U de Mann-Witney = 217,500 $p = 0.63$). Como resultado final se obtuvo que el programa generó diferencias significativas entre los grupos respecto a las conductas desarrolladas (U de Mann-Witney = 98,500 $p = 0.000$), observándose que en el grupo experimental las mencionadas diferencias se consideraron estadísticamente significativas según la prueba de rangos de signo de Wilcoxon ($Z = -4,373$, $p = 0.000$).

Palabras clave: Programas de inteligencia emocional, conducta adaptativa, niños en edad preescolar.

Recibido: 06-02-2006 ~ Aceptado: 28-05-2006

Effects of an Emotional Intelligence Program on the Development of Adaptive Behavior in Pre-School Children

Abstract

The purpose of this investigation was to determine the effects of an emotional intelligence program on adaptive behavior development in pre-schoolers. The variables were supported with studies done by Goleman (1996) on emotional intelligence and advances related to adaptive behavior studies by (Sparrow, Balla and Cichetti, 1984). This study was explanatory and used a pretest-posttest experimental design with a control group. The sample was made up of 50 children between the ages of 5 and 9 who were evaluated with Vineland's adaptive behavior scale (classroom edition). The sample was divided into two groups with the same initial conditions (Mann-Witney's $U=217,500$ $p=0.63$). As a final result, the program indicated significant differences between the groups regarding the conducts developed (Mann-Witney's $U=98,500$ $P=0.000$). It was noticed that in the experimental group, the aforementioned differences were statistically significant according to Wilcoxon's sign ranks test ($Z=4,373$ $p.000$).

Key words: Emotional intelligence programs, adaptive behavior, pre-school children.

Introducción: Algunos hechos de interés

La sociedad actual se encuentra atravesando por una serie de transformaciones en diferentes escalas de su complejidad, caracterizadas entre otras cosas, por cambios de nociones y paradigmas respecto a la concepción de sus componentes estructurales, dinámica funcional y por supuesto, en la forma de contacto interhumano. Una ilustración de ello, se detalla en la consideración de la relación humana como un factor coadyuvante de la evolución y crecimiento de dicha especie (Gardner, 1999; Ortiz de Mas-

witchwitz, 2003); hecho que, en consecuencia, ha abierto las puertas para asumir al individuo como una integridad cualicuantitativa en constante desarrollo (Morín, 2000).

Esta necesidad de cambio y renovación ha repercutido en los diferentes sectores de la trama existencial, de allí, la presencia de nuevas formas de comprender y explicar las relaciones entre variables a partir del componente intangible del individuo, es decir, sus valores, afectos, intelecto, emociones. Tal requerimiento transformacional se encuentra sujeto a la necesidad de rescatar la psicoafectividad como ingrediente *sine qua non* en el proceso de

construcción de aprendizajes significativos en las personas (Frabboni, 2003; Ausubel, 1978).

Lógicamente, esta compleja y sistémica visión de los cambios, no se circunscriben a determinada edad, ni excluye al contexto donde se desenvuelve el sujeto (Meece, 2003) por el contrario, desde la niñez hasta que se es adulto, el hombre experimenta procesos de movilización interior desencadenados por factores psicoafectivos y ambientales sobre los cuales, en ocasiones, no se tiene control (Dicarpio, 1999), siendo un ejemplo de ello, las polaridades integración-desintegración, adaptación-desadaptación, que viven los párvulos durante la transición de uno a otro nivel educativo previo cumplimiento de las competencias requeridas para tal fin.

Con base en lo anterior, estudiosos del área psicoeducativa han enrumboado sus esfuerzos a entender los elementos socio-emocionales que subyacen a la praxis instruccional con miras a controlar un significativo grupo de variables que condicionan la varianza del éxito escolar; muestra de lo comentado lo representan las investigaciones realizadas por: Vera (2000), Sánchez (1997) Fontaines y Camacho (2005) y Sánchez (2000 B) entre otras, donde se abordan la Inteligencia Emocional, las Inteligencias Múltiples, la arquitectura multidimensional de un aula generadora de conocimiento, y la Autoeficacia, con la finalidad de generar condiciones que favorezcan la proactiva transición del estudiante por el sistema escolar.

Esta tendencia a considerar lo afectivo vinculado al desarrollo escolar, responde a la presencia de aulas con estudiantes desidentificados con su dinámica escolar, aunado a un fuerte flujo de conductas agresivas donde el pobre autocontrol emocional condiciona la participación en escenarios de conflictos que, lejos de contribuir con su desarrollo integral, lo alejan de la consolidación de la autorrealización enunciada por Maslow (1978). En esta misma dirección, se detallan aprietos a nivel de la conducta adaptativa de los párvulos frente a las exigencias de los niveles y modalidades del sistema educativo venezolano, evidenciado en el comportamiento interpersonal de los estudiantes durante la jornada escolar, al punto de que los departamentos de control y disciplina se saturen de quejas que, de manera estéril, son abordadas desde lo remedial, omitiendo estrategias dirigidas a generar cambios significativos de acuerdo a la edad del sujeto en su estructura de personalidad.

Sin embargo y a pesar de los múltiples esfuerzos de los departamentos de psicología y orientación de las escuelas, aún quedan aspectos de estos procesos por trabajar; entre ellos la conducta adaptativa escolar durante la transición entre el nivel preescolar y la primera etapa de educación básica. No obstante, son innegables los esfuerzos que los neuro-psicólogos y psicólogos desarrollistas han realizado para tratar de explicar esta situación, siendo una muestra de ello los señalamientos de Gardner (1995) y Goleman (1996) respecto a la inteligencias

múltiples y emocional respectivamente, las cuales han sido responsabilizada de explicar el comportamiento emocional del sujeto y al mismo tiempo, intervenirlo para mejorarlo y hacerlo más proactivo.

Estos y otros investigadores (Heller, 2003; Ortiz de Maswitchwitz, 2003; Armstrong, 2001; Mora, 2000; Davis, MacKay y Eshelman, 200; Gallego Codes, 2001; Hey, 2002) creyentes en las posibilidades del cerebro sintiente como mediador para despertar las potencialidades humanas, han llegado a la conclusión de que cualquier individuo capaz de desarrollar satisfactoriamente su esfera emocional, tiende a ser una persona exitosa en todas las áreas de su vida profesional, personal, social y académica. A tal efecto y tomando en consideración los aportes de los estudiosos antes indicados, lo emocional se configura como una catapulta para mejorar aspectos relacionados con la dimensión intra e interpersonal, de allí la pertinencia de estudiar la conducta adaptativa escolar en niños de la primera etapa de educación básica desde esta perspectiva, ya que como lo manifiesta *La American Association on Mental Deficiency* (Sattler, 1996), este complejo constructo se ve configurado por aspectos comunicacionales, hábitos de la vida diaria, socialización y dominios de habilidades motoras; compleción que permite asociarla con el manejo efectivo que hacen las personas para enfrentar las exigencias de la vida diaria y el cumplimiento de las normas de auto-

nomía personal y social exigidas para su edad y su grupo cultural.

Inscrita en esta línea de intervención, la presente investigación, tiene por objetivo central determinar los efectos de un programa de Inteligencia Emocional sobre la Conducta Adaptativa Escolar en niños del primer grado de Educación Básica, a partir de lo cual se espera contribuir con los esfuerzos de investigadores psicoeducativos interesados en minimizar el impacto emocional experimentado por el niño en la transición del preescolar a su primera etapa escolar, para de esta manera, descontaminar de prejuicios e imaginarios psicosociales disruptivos, la percepción global de su inicio a la escuela básica.

Por consiguiente, esta indagación va a permitir observar hasta qué punto los niños pueden afrontar sus emociones, entender y resolver la problemática que se les presente mediante el enlace de las habilidades afectivas con las académicas o intelectuales, atendiendo a la naturaleza del estadio del desarrollo donde se encuentre, contribuyendo de esta manera con el proceso de hacer inteligible el conjunto de factores que se hacen cómplices en la explicación de la conducta adaptativa escolar.

El estudio se encuentra estructurado en cuatro partes. La primera de ellas, muestra las bases teóricas que sustentan las variables objeto de estudio; luego se explicita el marco operativo-metodológico, seguidamente se describen los hallazgos y finalmente se exponen las conclusiones derivadas del proceso indagatorio desarrollado.

1. Fundamentos teóricos

1.1. La inteligencia emocional: Su estructura y dinámica

Concebir la existencia de un tipo de inteligencia adjetivada como emocional, no ha sido cosas de unos pocos días atrás, por el contrario, la historia registra atrevidas aproximaciones; entre ellas, la de Aristóteles (s/f) donde se le cita como: “la rara habilidad de ponerse furioso con la persona correcta, en la intensidad correcta, en el momento correcto, por el motivo correcto y de la forma correcta” (citado por Goleman, 1996: 17). De igual manera, se encuentran las posiciones de Kasuga (2003), Shapiro (1997), Velasco (1994), a partir de las cuales se le concibe como la capacidad de un individuo para conocer, manejar y ordenar sus propias emociones en pro de conducir las mismas de forma que mejore su calidad de vida, aunado al reconocimiento y manejo eficaz de éstas durante la interacción con los otros, en todos sus ámbitos de acción.

A pesar de estas acertadas definiciones, los estudiosos han popularizado los postulados emitidos por Goleman (1996) como los más completos al momento de cultivar este complejo constructo. En consecuencia, en este estudio se asume la mencionada perspectiva como piedra angular para el desarrollo de la intervención. A continuación se presenta una apretada síntesis de los elementos sincrónicos que hacen posible la complejión de este constructo teórico bajo la óptica del autor antes señalado.

Según Goleman (1996), la Inteligencia Emocional es la capacidad de reconocer los sentimientos propios y los del otro, de motivarnos y manejar bien las emociones en nosotros mismos y en nuestras relaciones. Incluye el autodomínio, el celo y la persistencia. Comprende el ser capaz de motivarse y persistir frente a las decepciones; controlar el impulso y demorar la gratificación, regular y evitar que los trastornos disminuyan la capacidad para pensar; mostrar empatía y abrigar esperanzas. Interpretar los sentimientos más íntimos del otro; manejar las relaciones de manera fluida. Así, esta ampliación de lo que significa ser “inteligente” coloca las emociones en el centro de las aptitudes para vivir.

Con base en lo indicado, la inteligencia emocional involucra una serie de manifestaciones de naturaleza fisiológica, cognitivas, y conductuales a partir de las cuales se puede entender el proceso adaptativo de las acciones humanas y las formas de modificarlos. Es por ello, que su constitución se bifurca en múltiples direcciones las cuales se cristalizan en una serie de dimensiones que se describen en las líneas siguientes:

- a) **Conocer las propias emociones (conocimiento de sí mismo):** está asociado a la identificación de las emociones mientras ocurre. Involucra el conocimiento de los humores, hecho que permite la prevención de la obsesión y por lo tanto, la superación de estados entrópicos.
- b) **Manejar las emociones (autocontrol):** es la capacidad de mantener el

control de las emociones perturbadoras. La persona autocontrolada no niega la emoción, pero la expresa adecuadamente. Entre las manifestaciones psicoafectivas susceptibles de ser controlados están la ira, melancolía, depresión, preocupación, ansiedad, entre otras.

- c) **La propia motivación:** implica el desarrollo de la habilidad de entusiasmar voluntariamente para realizar una tarea de manera eficaz. A la motivación están asociadas la perseverancia, el optimismo, la esperanza, autoeficacia, concentración en una tarea y el estado de flujo.
- d) **Reconocer emociones en los demás (empatía):** pretende la comprensión de la situación del otro para sintonizarse con ella y de este modo, mantener un ritmo emocional armónico.
- e) **Mantener las relaciones (Relaciones Interpersonales):** el arte de las relaciones interhumanas es en gran medida el de manejar las emociones de los demás. Esta habilidad esta referida al manejo sereno de manifestaciones conductuales en espacios de naturaleza social. Entonces, quienes logran un elevado desarrollo de este componente comúnmente se le considera como estrellas sociales.

A partir de lo expuesto, se puede inferir que la inteligencia emocional está compuesta por dos grandes grupos dimensionales: el intrapersonal y el interpersonal. El primero de ellos, resultante de la combinación del conocimiento de sí mismo, autocontrol y la automotivación;

condiciones necesarias para propiciar un acercamiento al campo fenomenológico (Rogers, 1978), y de esta manera, hacer frente a los procesos de alienación que incrementan la proporción de la brecha entre el self real e ideal. La segunda de las dimensiones, resulta de la hibridación entre la empatía y las relaciones interpersonales, condición necesaria para garantizar la proactividad en el intercambio social.

Con base en lo mencionado y a modo de síntesis, inteligencia emocional es considerada en este estudio como sinónimo de carácter, personalidad y habilidades blandas, que se concretan en las cinco habilidades socioemocionales reseñadas y que tienen su traducción en conductas manifiestas a nivel de pensamientos, reacciones, fisiológica y conductas observables, aprendidas y aprensibles. Es por ello que al indagar el mencionado constructo, no se puede desconocer el énfasis sociocultural del complejo emocional; producto de que sin una clave simbólica proporcionada por la cultura, el individuo no tiene la posibilidad de hacer inteligible la gama total de experiencias que pueden sufrir él y otros en su comunidad.

1.2. La Conducta Adaptativa en la Escuela

El concepto de conducta adaptativa es bastante antiguo, y tiene su origen en la definición de retardo mental. Autores como: Tredgold (1937) y Benda (1954), consideraban que una persona incapaz de adaptarse al ambiente o de administrarse a si mismo,

debería ser considerada retrasada. Luego el interés se centró hacia los puntajes obtenidos en las pruebas de inteligencia. Sin embargo, para Doll (1935), la competencia social resulta un elemento tan importante como la inteligencia en el diagnóstico y tratamiento del retardo mental (citado en Ingalls, 1985).

En la actualidad, la conducta adaptativa se entiende como el conjunto de habilidades conceptuales, sociales y prácticas aprendidas por las personas para funcionar en su vida diaria (Verdugo, 2002), o bien puede ser concebida como la interacción entre el ambiente social y el individuo conceptualizado en términos de ejecución de roles (Bird, 1999).

Partiendo de las definiciones anteriores, e intentando hacer una transposición al terreno escolar, hablar de conducta adaptativa en la escuela, implica abrazar una serie de elementos que se constituyen en indicadores de adaptación, los cuales comúnmente, son determinados por el entorno sociocultural y los requerimientos asociados a determinados grupos étnicos. De allí que al abordar este complejo constructo, de forma simultánea, se indagan diversas áreas de funcionamiento como el cuidado de las propias necesidades físicas, tratar con otras personas, aceptar y ser responsable ante el grupo social dentro del cual se interactúa y ser

capaz de aplicar las capacidades cognitivas a la vida cotidiana.

Frente a estos señalamientos, resulta pertinente recurrir a Sparrow, Balla y Cichetti (1984), en aras de aclarar que esta plural complejión de las conductas adaptativas se encuentra sujeta a tres principios fundamentales, a partir de los cuales se puede crear una visión más amplia del constructo objeto de estudio. Éstos son los siguientes:

- La conducta adaptativa se relaciona con la edad, es decir, el comportamiento adaptativo incrementa y se vuelve más complejo a medida que la persona tiene más edad.
- La conducta adaptativa es definida por las expectativas o normas de otras personas.
- La conducta adaptativa se define por la ejecución típica, no por la habilidad. Eso significa que si bien la habilidad es necesaria para realizar las actividades diarias, el comportamiento adaptativo es inadecuado si la habilidad no es demostrada en el momento en que es requerida.

Una vez expuestos los elementos definitorios de la conducta adaptativa, es menester destacar que la comunidad científica ha acordado una serie de dimensiones e indicadores también conocidos como áreas y sub-áreas¹, definitorias de esta complejidad psicoafectiva y es a partir de su indagación que

1 Los términos áreas y sub-áreas se usan de forma análoga al de dimensiones e indicadores para referirse a los componentes de la conducta adaptativa.

se puede establecer una medida confiable del comportamiento diferencial de este constructo. En consecuencia, Sparrow, Balla y Cichetti (1984), manifiestan que partiendo de una concepción multidimensional del constructo y su congruencia con tal conceptualización, se pueden señalar las siguientes áreas e indicadores (ver Cuadro 1).

Lógicamente, todos estos elementos son susceptibles de ser trasladados a diferentes escenarios, de allí la plural adjectivación de la conducta adaptativa que va desde lo sexual hasta lo social, pasando evidentemente por lo escolar, el cual se constituye en el terreno de aplicación de la presente investigación.

2. Marco operativo-metodológico

La presente investigación es de tipo experimental-de campo, debido a que se manipula deliberadamente la variable independiente (programa de inteligencia emocional) en el escenario natural de interacción de los sujetos, para de esta manera, poder garantizar que la variabilidad observada en la Conducta Adaptativa, se deba a aquella y no a otro elemento externo o extraño (Hernández, Fernández y Baptista, 2000; Sabino, 1990).

Atendiendo a la naturaleza experimental del estudio, se emplea el diseño

Cuadro 1
Áreas y Sub-Áreas de la Conducta Adaptativa

Area	Sub – áreas
Comunicación	Receptiva: lo que el sujeto entiende. Expresiva: lo que el sujeto dice. Escrita: lo que el sujeto lee o escribe.
Destrezas básicas de la rutina diaria	Destrezas personales: la forma en que el niño se alimenta, se viste y realiza la higiene personal. Actividades domesticas: las tareas de la casa que el niño realiza. Comunitaria: la forma en que el niño usa el tiempo, el dinero, el teléfono y destrezas en el aula de clase.
Socialización	Relaciones interpersonales: cómo se relaciona el niño con otros. Juegos y tiempo libre: cómo juega y usa el tiempo libre. Destrezas sociales: cómo demuestra el niño responsabilidad y sensibilidad hacia otros.
Habilidades motoras	Motor grueso: cómo usa el niño los brazos y piernas para el movimiento y la coordinación. Motor fino: cómo usa el niño las manos y dedos para manipular los objetos.

Fuente: Sparrow, Balla y Cichetti (1984).

pre y post prueba con grupo control, el cual incorpora la aleatorización como alternativa para la conformación de éstos. Asimismo, prescribe la equivalencia de los grupos respecto a la posesión del atributo sobre el cual se estudiará el efecto de la variable independiente manipulada por el investigador (Campbell y Stanley, 1979). Operativamente hablando; el presente diseño prescribe los siguientes procesos: formación azarosa de los grupos, estimación de las condiciones iniciales (pre test), valoración de la equivalencia intergrupo (respecto a la conducta adaptativa escolar), aplicación del tratamiento (estrategias basadas en inteligencia emocional) y el placebo, finalmente, la administración del pos test para la estimación de los resultados.

La población del estudio estuvo compuesta por 58 alumnos del primer grado de la Escuela Básica Zuliana de Avanzada Dr. Andrés Eloy Blanco durante el año escolar 2004 y 2005. La muestra (calculada mediante el paquete estadístico Stast versión 1.1 con un error muestral equivalente al 5%) quedó conformada por 50 estudiantes. Respecto al muestreo, se empleó el aleatorio estratificado. Para la realización de la recolección de información se utilizó la técnica de encuesta y la observación. El instrumento empleado fue la Escala de Conducta Adaptativa de Vineland (edición para el aula), la cual presentó alta consistencia interna evidenciado en el valor de los Coeficientes α de Cronbach en cada una de sus escalas los cuales oscilaron entre 0,76 y 0,90. Cabe

mencionar que para efecto de la estimación de las medidas de la conducta adaptativa, se obvia el desarrollo motor producto de la adecuación mostrada por los niños en esta área.

Los datos fueron analizados en dos direcciones complementarias. La primera dirigida a describir el comportamiento de la conducta adaptativa. Para ello se aplicó las medidas de tendencia central (media) y variabilidad (desviación estándar). La segunda se encaminó a analizar las posibles alteraciones de la mencionada variable previa aplicación del programa de Inteligencia Emocional; en tal sentido, se empleó de la estadística no paramétrica prueba U de Mann-Whitney, para comparar muestras independientes relacionadas, y la prueba de los signos de rangos de Wilcoxon en aras de determinar si los efectos alcanzados presentaban significación para el grupo estudiado.

3. Hallazgos del estudio

Para el desarrollo de la investigación, se contó con una muestra constituida por 50 niños de los cuales el 62% pertenecen al sexo masculino y el 38% al femenino. En cuanto a la edad, se observó una media de seis años, seis meses (6,6), indicador que permite evidenciar presencia de lo que Piaget, (1978) denomina pensamiento preoperacional, caracterizado por una inclinación hacia el uso de símbolos y palabras para pensar, aunado a la utilización de la solución intuitiva de los problemas. En tal sentido, se puede apre-

ciar que el pensamiento a esta edad, presenta limitaciones asociados a la rigidez, centralización y egocentrismo (Meece, 2000; Papalia, 1997).

De igual manera, en este momento del desarrollo psicológico del hombre, se presencia lo que a juicio de la teoría Eriksoniana se puede cualificar como la crisis laboriosidad versus inferioridad, donde el párvulo exhibe tendencias hacia el trabajo cooperativo con sus pares, encauzando sus energías al dominio de las habilidades de naturaleza diversa y como consecuencia de ello, se muestra orgulloso de sus éxitos (Di Caprio, 1999).

Para el grupo experimental (ver Cuadro 2), la conducta adaptativa arrojó una media de 64,60 y una Desviación estándar (DE) equivalente a 11,51, lo que se traduce, de acuerdo con la escala de normalización del Test de Vineland en una adaptación escolar baja, es decir, en la presencia de dificultades en el proceso de ejecución de las actividades de la cotidianidad y al mismo tiempo, de consolidar la suficiencia personal y social (Sattler, 1996).

Esta percepción encuentra mayor sentido si se analizan cada una de las dimensiones que componen la variable abordada. En tal sentido la comunicación comportó un promedio de 67.36 con una DE igual a 14.70 referente de la manifestación de una tendencia media baja. Respecto a los tipos de comunicación, las tres sub-áreas alcanzaron de acuerdo con las medias y desviaciones estándar observadas, la cualificación de baja. Es menester destacar que

la evidencia mostrada no indica ausencia de comunicación, al contrario, refleja una dinámica comunicacional en proceso de consolidación.

Siguiendo con la revisión de las áreas y sub-áreas, las destrezas básicas de rutina diaria mostraron una media de 87.40 y una DE igual a 22.09, cuantía que posiciona esta dimensión por encima de la anterior, pero de igual manera, se ubica en una tendencia media baja. Por su parte, las sub-áreas que constituyen la arquitectura de ésta, no se alejaron demasiado de la consideración anterior, debido a que sus medias y desviación estándar la ubican en la posición media baja.

En cuanto a la socialización, se detectó una media de 74.76 y una DE=13.44, situación que define una perspectiva media baja. Vale mencionar, que esta misma situación fue reportada para el caso de los indicadores relación interpersonal, juego y tiempo libre y destrezas sociales. Partiendo de lo anteriormente descrito, se puede observar que para el caso del pretest del grupo experimental, la variable ostentó un comportamiento por debajo de lo esperado de acuerdo al grupo etéreo de referencia.

El grupo control, en relación con las diferentes áreas y sub-áreas de la variable objeto de estudio no mostraron mayor distancia respecto a los puntajes obtenidos en el pretest por el grupo experimental, situación que invita a pensar en una aparente igualdad de condiciones de la conducta adaptativa en ambos grupos. No obstante, para el

Cuadro 2
Pretest y Postest de la Conducta Adaptativa Escolar
en los grupos experimental y control

Pre- Test.					
Variable		Grupo Experimental		Grupo Control	
		Media	DE	Media	DE
Conducta Adaptativa		64,60	11,51	59,24	10,62
Área: Comunicación		67,36	14,70	62,88	10,80
Sub Áreas	Receptiva	18,36	1,89	18,84	2,46
	Expresiva	46,36	5,12	44,72	4,01
	Escrita	9,96	6,94	8,16	6,85
Área: Destrezas Básicas de Rutina Diaria		87,40	22,09	88,08	15,29
Sub Áreas	Personal	62,92	7,78	61,56	5,09
	Doméstica	8,60	5,15	9,04	2,64
	Comunitaria	33,12	10,42	36,72	8,17
Área: Socialización.		74,76	13,44	70,32	9,21
Sub Áreas	Relaciones Interpersonales	4,45	26,0	26,04	3,89
	Juego y Tiempo Libre	3,36	19,0	19,60	2,08
	Destrezas Sociales	4,82	21,0	20,32	2,56
Post- Test.					
Variable		Grupo Experimental		Grupo Control	
		Media	DE	Media	DE
Conducta Adaptativa		90,08	11,73	72,52	12,21
Área: Comunicación		91,80	24,93	75,0	21,72
Sub Áreas	Receptiva	24,60	0,71	20,76	6,17
	Expresiva	51,40	2,18	49,72	1,65
	Escrita	17,52	10,39	15,88	12,62
Área: Destrezas Básicas de Rutina Diaria		123,56	13,35	109,32	16,42
Sub Áreas	Personal	78,12	3,38	65,96	4,56
	Doméstica	17,52	4,80	17,48	1,36
	Comunitaria	49,40	5,77	43,72	6,87
Área: Socialización.		85,84	9,79	70,92	9,66
Sub Áreas	Relaciones Interpersonales	32,40	2,60	27,0	3,92
	Juego y Tiempo Libre	24,72	2,48	21,52	2,83
	Destrezas Sociales	26,00	3,18	21,96	3,49

caso del post-test, la situación se comportó de forma diferente.

En el post-test, para el grupo control (ver Cuadro 2), las diferentes áreas y subáreas que comprenden la variable objeto de debate, exhibieron un incremento en cuanto a los puntajes. A tal efecto, la comunicación, mostró un crecimiento en la media equivalente a 13 puntos, lo cual significa un salto cualitativo de la categoría de conducta adaptativa escolar baja a medio-baja. Respecto a sus tipos, la receptiva comportó un ascenso en la media de 1.92 no alcanzando un avance en la cualificación alcanzada en el pretest. Esta misma situación aplicó para la consideración del crecimiento de la comunicación expresiva (5 puntos). En cuanto a la escrita, hubo una diferencia que significó un salto cualitativo de bajo a medio bajo.

En relación con las destrezas básicas de rutina diaria, el crecimiento cuantitativo fue mayor, ya que al contrastar el pre con el posttest, se observa un crecimiento de 21,24; distancia a partir de la cual, se cualifica como medio bajo. Esta misma reacción, es aplicable para el caso de las destrezas personales, domésticas, no así para la rutina comunitaria. Ésta mostró un comportamiento superior; al punto de ser calificada la variación ostentada como adecuada. Respecto a la socialización, los puntos de crecimiento oscilaron entre 0.60 y 1.64, situación que evidencia un comportamiento análogo al del pretest.

Es de hacer notar que esta sublime variación sufrida por la media del grupo control en cuanto a la segunda me-

dición, puede estar asociado al hecho de que los estudiantes continuamente se encuentran sometidos a procesos de interacción con sus pares y con el entorno, siendo imposible que los puntajes previamente señalados se encuentren estáticos e invariables, esto además, en virtud de la naturaleza compleja y caótica subyacente a la naturaleza humana.

La situación previamente descrita, dista significativamente de la forma en que se comportó el grupo experimental. Evidencia de ello, se registra en el Cuadro 2, donde se precisan los saltos cuantitativos entre las dimensiones constitutivas de la variable en estudio, hecho que permite suponer diferencias en el grupo respecto al comportamiento de los puntajes en el pre y post-test respectivamente.

En tal sentido, el grupo experimental, logró variaciones en cada una de sus áreas y subáreas en relación con las obtenidas en el pretest. Por ejemplo, en el caso de la comunicación hubo una diferencia en la media de 24,4 puntos, en cuanto a las destrezas básicas de rutina diaria, el salto fue aún mayor puesto que la media subió 36,16 puntos, quedando la socialización con un alza equivalente a 11,08. Estas evidencias, se constituyen en un testimonio de la presencia de una variable que de alguna manera ha incrementado la curva de desarrollo de la conducta adaptativa escolar, y considerando los diversos controles experimentales asumidos en el proceso de investigación es prudente pensar en las estrategias de

inteligencia emocional como ejecutor protagónico de esta elevación numérica y por supuesto cualitativa.

Esta reseña alcanza sentido si se reconoce en la inteligencia emocional la posibilidad de desarrollar conductas relacionadas a la autovaloración y relación armónica con el entorno, ya que como lo refiere Goleman (1996), las emociones se constituyen en coadyuvantes del desarrollo integral del sujeto sin diferencia de la edad ostentada. Partiendo de lo señalado, resulta pertinente probar el efecto de las mencionadas estrategias de inteligencias emocional en la conducta adaptativa de los estudiantes que se constituyen en sujetos de la presente investigación.

Efectos de las Estrategias de Inteligencia Emocional Sobre la Conducta Adaptativa Escolar.

Partiendo de la naturaleza experimental del estudio y a las prescripciones metodológicas del diseño de investigación empleado, se procedió a dividir los grupos de forma aleatoria en dos subgrupos, los cuales fueron denominados experimental y control. Los primeros se sometieron a la vivencia de la experiencia del programa de inteligencia emocional, y los segundos fueron eximidos de ellos.

Una vez conformados los grupos, con ayuda de los docentes de la escuela básica que sirvió como escenario para el desarrollo del presente estudio, se procedió a evaluar la conducta adaptativa escolar de los integrantes de ambos grupos, con la finalidad de garantizar la igualdad de condiciones en la

aplicación de la prueba. Para ello fue necesario emplear el estadístico no paramétrico U de Man-Witney, el cual arrojó los resultados que se muestran en el Cuadro 3.

A la luz de estos datos, se cumplió el prerequisite de igualdad de condiciones iniciales de los grupos antes de la aplicación de las estrategias. En tal sentido, se sometió al grupo experimental al conjunto de experiencias lúdico-pedagógicas asociadas a la inteligencia emocional contenidas en el programa de estrategias. No obstante, los discentes integrantes del grupo control no fueron estimulados con componentes distintos al de su rutina pedagógica diaria.

Luego que las estrategias habían sido aplicadas, se procedió a estimar una medida de la conducta adaptativa escolar a la que se denominó posttest, cuyos resultados permitieron evidenciar que existía variaciones en la conducta adaptativa escolar (Ver Cuadro 4). Finalmente y en aras de determinar si el efecto de crecimiento observado en la media del grupo experimental podía considerarse significativo, se empleó la prueba de los signos de rangos de Wilcoxon, dando como resultados los señalados en el Cuadro 5.

Con base en lo visualizado, se puede decir que las estrategias de inteligencia emocional arrojaron una incidencia estadísticamente significativa en el crecimiento de los elementos asociados a la conducta adaptativa escolar.

Cuadro 3. Prueba de igualdad de las Medias iniciales de los grupos Experimental y Control

VARIABLE		U de Mann-Witney	Z	Sig.
Conducta Adaptativa		217.500	-1.860	0.63
Dimensiones				
Comunicación		261.000	-1.001	0.317
Indicadores	Receptiva	252.500	-1.338	0.181
	Expresiva	234.500	-1.536	0.125
	Escrita	243.000	-1.360	0.174
Dimensiones				
Destrezas Básicas de Rutina Diaria		279.500	-0.641	0.521
Indicadores	Personal	247.000	-1.372	0.170
	Doméstica	252.000	1.569	0.117
	Comunitaria	237.500	-1.460	0.144
Dimensiones				
Socialización		237.500	-1.460	0.144
Indicadores	Relaciones Interpersonales	223.500	-1.935	0.53
	Juego y Tiempo Libre	199.000	-2.537	0.11
	Destrezas Sociales	251.000	-1.249	0.212

Conclusiones del Estudio

La información aportada por el estudio, evidenció que las estrategias de inteligencia emocional generaron un efecto positivo y estadísticamente significativo en el comportamiento diferencial de la conducta adaptativa escolar en infantes del primer grado de educación básica, este hallazgo encuentra sentido si se considera lo manifestado por Shapiro (1997) respecto a la concepción de la inteligencia emocional como una herramienta empleada por el hombre para controlar sus emociones e interactuar de forma discriminativa

con los que lo rodean, demostrando cualidades tales como la empatía, expresión de sentimientos, el control, independencia, respeto y adaptación; las cuales, se expresan en las áreas familiares, académica y social.

Esta relación de dependencia resulta viable debido a que la conducta adaptativa se asume como conjunto de habilidades de naturaleza operativas, conceptuales y sociales necesarias para operar en la vida diaria (Verdugo, 2002). Si se asume esta perspectiva de análisis, entonces la complejidad subyacente de la conducta adaptativa escolar va a estar integrada por una esfe-

Cuadro 4
Medidas del Post-Test. Prueba U de Mann Witney para
determinar los efectos del Programa de Inteligencia Emocional
sobre la Conducta Adaptativa Escolar

VARIABLE		U de Mann-Witney	Z	Sig
Conducta Adaptativa		98.500	-4.155	0.000
Áreas				
Comunicación		153.000	-3.097	0.002
Sub-Áreas	Receptiva	25.000	-5.860	0.000
	Expresiva	157.500	-3.207	0.001
	Escrita	212.500	-1.956	0.050
Áreas				
Destrezas Básicas de Rutina Diaria		146.500	-3.224	0.001
Sub-Áreas	Personal	6.000	-5.963	0.000
	Doméstica	245.000	-1.372	0.170
	Comunitaria	160.500	-2.986	0.003
Áreas				
Socialización		86.500	-4.388	0.000
Sub-Áreas	Relaciones Interpersonales	78.000	-4.573	0.000
	Juego y Tiempo Libre	118.000	-3.800	0.000
	Destrezas Sociales	129.500	-3.850	0.000

ra social y una individual, y son justamente estos elementos los que encuentran en la escuela el sitio sine qua non para la manifestación de sus convergencias.

Esta reflexión encuentra apoyo en las manifestaciones de Bird (1999) el cual reconoce el componente dialéctico (individuo-sociedad) del proceso de adaptación, al tiempo que resalta la necesidad de ejecutar roles para poder amalgamar estos componentes en el logro de una adaptación cónsona con la etapa de desarrollo humano donde

se encuentra ubicado el o los sujetos estudiados (Sánchez y otros, 1997).

Siguiendo con el estudio de los componentes de la conducta adaptativa, se denota que existe una variación en el comportamiento de las manifestaciones de la comunicación escrita, expresiva y receptiva, se logró optimizar los procesos discursivos y expresivos que les permiten al niño transmitir lo que entiende, lee o escribe, y por su puesto sus sensaciones. Esta manifestación encuentra su complicidad en el desarrollo del componente individual

Cuadro 5. Medidas del Post-Test: Aplicación de la Prueba de Signos de Wilcoxon

VARIABLE		Z	Sig
Conducta Adaptativa		-4.373	0.000
Áreas			
Comunicación		-4.280	0.000
Sub-Áreas	Receptiva	-4.423	0.000
	Expresiva	-3.624	0.000
	Escrita	-3.839	0.000
Áreas			
Destrezas Básicas de Rutina Diaria		-3.902	0.000
Sub-Áreas	Personal	-4.379	0.000
	Doméstica	*****	*****
	Comunitaria	-3.956	0.000
Áreas			
Socialización		-3.365	0.001
Sub-Áreas	Relaciones Interpersonales	-3.927	0.000
	Juego y Tiempo Libre	-3.367	0.001
	Destrezas Sociales	-3.248	0.001

de la inteligencia reflejada en la empatía y autoconciencia, como componentes motorizadores de una dinámica comunicacional centrada en la autenticidad y unicidad que caracteriza al ser humano.

Lo previamente expresado pudiera sugerir inconexiones con la realidad cronológica de los infantes, sin embargo, Goleman (1996), ha sido enfático al reconocer que las expresiones emocionales no saben de obstáculos, ellas sólo se expresan. En tal sentido, pareciera que lo duro del proceso se encuentra en su educación; de allí que la presente investigación alcance relevancia respecto a los efectos logrados,

debido a que con ella se logra visualizar una alternativa para encauzar la consolidación de los procesos psicoafectivos asociados a la inteligencia emocional como una variable Interviniendo en diversas manifestaciones del hacer individual (Vera, 2000).

Siguiendo con el proceso de análisis de los resultados en los sujetos intervenidos, se tiene que las estrategias generaron cambios comportamentales en la higiene personal y formas de vestido ostentado por el niño, situación evidenciada durante el desarrollo de las actividades.

Esta serie de procesos dieron pie para que los párvulos tomaran con-

ciencia de la importancia de traer y mantener su atuendo en buen estado, entre otras manifestaciones de crecimiento y adaptación a la dinámica escolar. De igual manera, hubo una incidencia significativa en las rutinas comunitaria, ya que los niños llegaron a manejar procesos de ahorro e inversión de tiempo y recursos de manera proactiva dentro de la cotidianidad de la escuela.

Cabe señalar, que los procesos referidos a las rutinas de casa no se consolidaron, y por lo tanto hubo carencia de diferencias significativas al respecto. Ello pudiese estar asociado a la fuerza del juego en los inicios de la infancia intermedia, y al mismo tiempo, a la flexibilidad de las estructuras que se van gestando de forma gradual durante la preadolescencia, lo cual se constituye en un reto para los docentes y padres y representantes referidos a la configuración de este aspecto como elemento que incide de forma favorable en la definición de los aspectos asociados a la varianza de la conducta adaptativa matizada en este caso por la escuela.

Vale decir que la urgencia de abordar lo emocional en la escuela interferiría de manera favorable en la consecución de los logros escolares, ya que como manifiesta Goleman (1996) las deficiencias emocionales llevan al fracaso académico, entorpeciendo el pensamiento, la concentración, memoria, paz interior, relaciones interpersonales, el manejo integral del cerebro derecho-izquierdo y la armonía del balance sentimiento-razonamiento.

Siguiendo con la dinámica explicativa, se tiene que el avance en el plano de la socialización se encuentra justificado en la dimensión interpersonal de la inteligencia emocional y en su consideración como una inteligencia social (Gradner, 1999) que implica la habilidad de controlar las emociones propias y las de los demás para discriminar entre ellas, y usar la información para guiar el pensamiento y acciones de uno. En tal sentido, hablar de inteligencia emocional de forma directa remite hacia el terreno del compartir con el otro el mundo individual y de esta manera favorecer el crecimiento humano (Ramos, 2001). De este modo alcanza justificación y pertinencia el comportamiento diferencial de los diferentes indicadores de la conducta adaptativa escolar.

Luego de haber señalado los hallazgos del estudio, y en aras de cerrar las ideas desarrolladas, se tiene que:

Existen diferencias estadísticamente significativas en el comportamiento diferencial de la conducta adaptativa escolar manifestada por niños preoperacionales cursantes del primer grado de educación básica ($U=98.500, p<0.000$).

- La inteligencia emocional contribuye a desarrollar los elementos asociados a la conducta adaptativa escolar de los infantes, producto de su interrelación dialéctica individuo contexto.
- La educación emocional se constituye en un abanico de posibilidades para minimizar los procesos

de adaptación a distintos escenarios de la dinámica educativa.

- Hubo un crecimiento estadísticamente significativo en las diferentes dimensiones que constituyen la variable conducta adaptativa escolar.
- Las variaciones registradas en el postest respecto a la conducta adaptativa escolar, son consideradas altamente significativas ($Z=-4.373$ $p<0.000$).

Referencias bibliográficas

- Bird, H. (1999). The assessment of Functional impairment. En: D. Shaffer, C. Lucas, y Richters, J. (eds.) **Diagnostic assessment in child and adolescent Psychopathology**. The Guilford Press, New York. New York.
- Amstrong, T. (2001). **Inteligencias múltiples. Cómo descubrirlas y estimularlas en sus hijos**. Bogotá: Grupo Editorial norma.
- Campbell y Stanley (1979). **Diseño experimental y cuasixperimentales en la investigación social**. Buenos Aires. Amorrortu editores.
- Davis, M. McKay, E. Eshelman, R. (2001). **Técnicas de autocontrol emocional**. España: Martínez Roca.
- Dicaprio, N. (1999). **Teorías de la Personalidad**. México: McGraw-Hill.
- Fontaines, T. (2003). **Madurez Vocacional y Rendimiento Escolar en Estudiantes del Noveno Grado de Educación Básica**. Universidad del Zulia. Maestría en Orientación.
- Fontaines Ruiz, T. y Camacho, H. (2005). "Dimensiones que definen un aula generadora de conocimiento". **Revista Venezolana de Ciencias Sociales**, Año 9. N° 1. pag. 163-177. UNERMB- Venezuela.
- Frabboni, F. (2003). **El libro de la Pedagogía y la Didáctica**. II. La Educación. España: Editorial Popular.
- Gardner, H. (1999). **Estructuras de la Mente**. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gardner, H. (1995). **Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica**. México: Fondo de Cultura Económica.
- Goleman, D. (1996). **La Inteligencia Emocional**. Javier Vergara. Colombia.
- Heller, M. (2003). **El arte de enseñar con todo el cerebro**. Tercera Edición. Caracas-Venezuela: Grupo Editorial Estudios.
- Hernández, Fernández y Baptista (2000). **Metodología de la investigación**. 2da edición. México. Mc Graw Hill.
- Ingalls, M. (1985). **Retardo Mental. La nueva Perspectiva**. Manual Moderno. México.
- Kasuga, L. (2003). **Aprendizaje Acelerado**. Ramo, S.R. de C. V. México.
- Maslow, A. (1978). **El hombre Autorrealizado**. Quinta edición. Méjico: Siglo XXI Editores.
- Meece, J. (2003). **Psicología del Desarrollo para Educadores**. McGraw Hill. México.
- Mora, F. (2000). **El cerebro Sintiente**. México: Ariel.
- Morin, E. (2000). **Los siete saberes necesarios a la educación del futuro**. Venezuela: Ediciones UCV.
- Ortiz de Maswitchwitz, E. (2003). **Inteligencias Múltiples en la educación de la persona**. Colombia: Magisterio.
- Papalia, D. (1997). **Desarrollo Humano**. McGraw Hill. México.
- Ramos, R. (2001). **Educación Integral. Aprender a ser**. Desclie.
- Rogers, C. (1978). **El proceso de Convertirse en persona**. México: Trillas.

Tomas Fontaines Ruiz, Amelia Sánchez Bracho y Hermelinda Camacho
Inteligencia emocional y sus efectos en la conducta adaptativa en preescolares

- Sabino, C. (1990). **Metodología de la Investigación**. Buenos Aires. Editorial Cid.
- Sánchez, Cantón, Sevilla (1997). **Compendio de Educación Especial**. México: Manual Moderno.
- Sánchez, E. (2000B). **Inteligencia Múltiples y la Autoeficacia en Docentes Universitarios**. Universidad del Zulia. Programa de Maestría Ciencias de la Educación. Maracaibo.
- Sattler, J. (1996). **Evaluación Infantil**. El Manual Moderno. S.A. De C.V. México.
- Shapiro, L. (1997). **La Inteligencia Emocional de los niños**. Javier Vergara. Argentina.
- Sparrow, Balla y Cichetti. (1984). **Manual de la Escala de Conducta Adaptativa de Vineland**. Edición para el Aula. Traducción original realizada en Invedin por Marín A. EE.UU.
- Vera, J. (2000). **La Inteligencia Emocional y el Rendimiento Académico en estudiantes Universitarios**. Trabajo de Maestría en Orientación. Universidad del Zulia. Maracaibo.
- Verdugo, M. (2002). **Análisis de la Definición de Discapacidad**. Intelectual de la Asociación Americana sobre Retardo Mental. [Http://www3.usa.es/inico/ininvestigación/invesinicio/AA MR2002.edf](http://www3.usa.es/inico/ininvestigación/invesinicio/AA MR2002.edf). Instituto Universitario de Integración en la comunidad, Universidad de Salamanca, España.