

UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRÉS

FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

CARRERA DE PSICOLOGÍA



TESIS DE GRADO

**ESQUEMA CORPORAL E INTELIGENCIA EMOCIONAL EN
ESTUDIANTES DE TERCERO Y CUARTO DE PRIMARIA DE LA
UNIDAD EDUCATIVA MAX PAREDES I**

POR: ROSEMARY MARIBEL VILLCA ZAMORA

TUTOR: M.Sc. MARCO ANTONIO SALAZAR MONTECINOS

LA PAZ – BOLIVIA

Abril, 2019

DEDICATORIA

Dedico este trabajo de investigación, con todo amor y respeto a mi madre y padre, por darme la oportunidad y las condiciones para formarme profesionalmente, y sobre todo por la confianza continua depositada en mi persona para que pueda lograr esta meta personal.

A la población infantil, quienes me motivaron a abordar temas que se anhela sea de beneficio positivo para la misma y por quienes se hizo posible la transposición de conocimientos y experiencias en un producto científico.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco de manera infinita a Dios por todas las oportunidades positivas que se presentaron en mi vida y por la fortaleza que hizo posible el logro de mis objetivos.

Expreso mi profundo agradecimiento, a la carrera de Psicología de la Universidad Mayor de San Andrés, por brindarme la posibilidad y el espacio de cumplir mis metas académicas.

A cada una y uno de los docentes que contribuyeron de manera importante y significativa a mi formación profesional y crecimiento como persona.

A mi tutor, por las enseñanzas transmitidas, por la orientación y guía constante durante la investigación, a quien expreso mi profunda admiración y respeto.

A los estudiantes, docentes y director de la Unidad Educativa Max Paredes I, que hicieron posible que se realice esta investigación, por su participación activa y apoyo desinteresado.

A mis estimadas amigas y amigos, por motivarme e impulsarme en cada etapa de este trabajo, les manifiesto mi más profundo cariño.

¡Muchas gracias!

ÍNDICE DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN.....	i
CAPÍTULO I	
PROBLEMA Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN	
1.1. ÁREA PROBLEMÁTICA.....	1
1.2. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA.....	4
1.2.1. Preguntas secundarias de investigación	4
1.2. OBJETIVOS	5
1.3.1. Objetivo general.....	5
1.3.2. Objetivos específicos.....	5
1.3. HIPÓTESIS	5
1.4. JUSTIFICACIÓN	6
CAPÍTULO II	
MARCO TEÓRICO	
2.1. PSICOMOTRICIDAD	7
2.1.1. Génesis del concepto de motricidad	7
2.1.2. Conceptualización de psicomotricidad	8
2.1.3. Áreas del desarrollo psicomotriz	9
2.2. ESQUEMA CORPORAL.....	10
2.2.1. Consideraciones generales.....	10
2.2.2. Concepto del esquema corporal	10
2.2.3. El esquema corporal trasciende fronteras a procesos comunicativos	11
2.2.4. Construcción del esquema corporal.....	12
2.2.5. Etapas de elaboración del esquema corporal.....	13
2.2.6. Aproximaciones desde la neurología	17
2.2.7. Sub-factores de la noción del cuerpo de la BPM de Víctor Da Fonseca (1998)	18
2.3. PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO HUMANO.....	21
2.3.1. Etapas del desarrollo humano	21
2.3.2. Características del desarrollo en la niñez intermedia	21
2.4. EMOCIÓN.....	23
2.4.1. Definición.....	23

2.4.2. Funciones de las emociones.....	23
2.4.3. Componentes de las emociones.....	26
2.4.4. Clasificación de las emociones	27
2.4.5. Neuroanatomía de las emociones	28
2.5. INTELIGENCIA EMOCIONAL	29
2.5.1. Definición de inteligencia.....	29
2.5.2. Evolución del concepto de inteligencia emocional.....	29
2.5.3. Definición de la inteligencia emocional.....	30
2.5.4. Modelo de Inteligencia Emocional de Mayer y Salovey (1997).....	31
2.5.5. Modelo de Bar – On.....	33
2.5.6. Dimensiones de la inteligencia emocional de Goleman (1995)	34
CAPÍTULO III	
MARCO METODOLÓGICO	
3.1. TIPOS Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	37
3.1.1. Enfoque de investigación.....	37
3.1.2. Tipo de investigación	37
3.1.3. Diseño de investigación.....	37
3.2. VARIABLES	38
3.2.1. Identificación de variables.....	38
3.2.2. Conceptualización de variables	38
3.2.3. Operacionalización de variables.....	38
3.3. POBLACIÓN Y MUESTRA.....	40
3.3.1. Población.....	40
3.3.2. Muestra.....	40
3.3.3. Criterios de selección	40
3.4. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN.....	40
3.4.1. Técnica.....	40
3.4.2. Instrumentos	40
3.5. PROCEDIMIENTO	44
CAPITULO IV	
PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	
4.1. CARACTERÍSTICAS GENERALES	46

4.1.1. Edad de las y los participantes	46
4.1.2. Sexo de las y los participantes.....	47
4.1.3. Escolaridad de las y los participantes	48
4.2. RESULTADOS DEL ESQUEMA CORPORAL	49
4.2.1. Descripción de los resultados de esquema corporal.....	49
4.2.2. Descripción de los resultados de las dimensiones del esquema corporal	51
4.3. RESULTADOS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL	56
4.3.1. Descripción de los resultados de inteligencia emocional	56
4.3.2. Descripción de los resultados de las dimensiones de inteligencia emocional	58
4.4. RESULTADOS DE CORRELACIÓN	63
4.4.1. Correlación entre las variables esquema corporal e inteligencia emocional	63
4.4.2. Tabla cruzada entre esquema corporal e inteligencia emocional	66
4.4.3. Correlación entre la variable esquema corporal y las dimensiones de inteligencia emocional.....	68
4.4.4. Correlación entre inteligencia emocional y las dimensiones de esquema corporal	74
4.4.5. Correlación entre las dimensiones de esquema corporal y las dimensiones de inteligencia emocional	80
4.5. TRATAMIENTO DE LA HIPÓTESIS	84
CAPITULO V	
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	
5.1. CONCLUSIONES	85
3.3. RECOMENDACIONES.....	88
BIBLIOGRAFÍA DE REFERENCIA.....	89
ANEXOS.....	93

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES Y CUADROS

FIGURA 1. Funciones de las emociones	24
FIGURA 2. Proceso vivencial de la emoción	26
FIGURA 3. Distribución porcentual por edad	46
FIGURA 4. Distribución porcentual por sexo	47
FIGURA 5. Distribución porcentual por curso	48
FIGURA 6. Distribución porcentual de Esquema Corporal	49
FIGURA 7. Distribución porcentual de Sentido Kinestésico.....	51
FIGURA 8. Distribución porcentual de Reconocimiento Derecha - Izquierda	52
FIGURA 9. Distribución porcentual de Autoimagen	53
FIGURA 10. Distribución porcentual de Imitación de Gestos.....	54
FIGURA 11. Distribución porcentual de Dibujo del Cuerpo.....	55
FIGURA 12. Distribución porcentual de Inteligencia Emocional.....	56
FIGURA 13. Distribución porcentual de Autoconocimiento	58
FIGURA 14. Distribución porcentual de Autocontrol	59
FIGURA 15. Distribución porcentual de Automotivación	60
FIGURA 16. Distribución porcentual de Empatía	61
FIGURA 17. Distribución porcentual de Habilidad Social.....	62
FIGURA 18. Diagrama de dispersión de correlación Esquema Corporal – Inteligencia Emocional	65
TABLA 1.....	39
TABLA 2.....	39
TABLA 3.....	46
TABLA 4.....	47
TABLA 5.....	48
TABLA 6.....	49
TABLA 7.....	51
TABLA 8.....	52
TABLA 9.....	53
TABLA 10.....	54
TABLA 11.....	55
TABLA 12.....	56
TABLA 13.....	58
TABLA 14.....	59
TABLA 15.....	60
TABLA 16.....	61
TABLA 17.....	62
TABLA 18.....	64
TABLA 19.....	66
TABLA 20.....	68
TABLA 21.....	69

TABLA 22.....	70
TABLA 23.....	71
TABLA 24.....	72
TABLA 25.....	73
TABLA 26.....	74
TABLA 27.....	75
TABLA 28.....	76
TABLA 29.....	77
TABLA 30.....	78
TABLA 31.....	79
TABLA 32.....	81

RESUMEN

La presente tesis investiga la relación entre el dominio del esquema corporal con las habilidades de la inteligencia emocional, estos como variables importantes en el desarrollo de la infancia, en la muestra conformada intencionalmente de 39 estudiantes de los cursos de tercero y cuarto de primaria de la Unidad Educativa Max Paredes I de la ciudad de La Paz. Se inició aplicando la prueba del factor Noción del Cuerpo de la Batería Psicomotora (BPM) de Víctor Da Fonseca, para la evaluación del esquema corporal, seguido de la exploración de las habilidades de inteligencia emocional mediante la aplicación del Cuestionario de Navegando por la Emociones de Rosio Kapa. Consecuentemente, a partir de la obtención y análisis de los resultados, se establece la correlación positiva considerable entre el esquema corporal y la inteligencia emocional en la muestra estudiada, es decir que a mayor conocimiento y control de esquema corporal, mayor nivel de inteligencia emocional. Se da validez a la hipótesis de la investigación y se demuestra que el dominio del esquema corporal no es un proceso aislado de las habilidades de la inteligencia emocional. Los resultados dan pie a acciones de promoción, prevención e intervención para el desarrollo integral y favorable de la infancia, también responder de esta manera al compromiso social y a la producción científica desde la ciencia de la Psicología.

Palabras clave: Esquema Corporal, Inteligencia Emocional, Infancia

INTRODUCCIÓN

El escenario que se vive en la actualidad, es el de un mundo cambiante, con constantes y peligrosos desafíos. Se experimenta un avance trascendente de la ciencia. Por parte de la ciencia de la Psicología se considera necesario para la infancia encaminarnos hacia una educación de los niños, para que sean más capaces de manejar el estrés emocional en los tiempos modernos. A partir de la propia corporalidad, del conocimiento y manejo de sí mismo, pues estos son aspectos imprescindibles para la vida presente y futura de un ser humano.

Las etapas por las que atraviesa el ser humano es materia de estudio permanente en la psicología. En el periodo evolutivo de la niñez media, a nivel cerebral se da la maduración de los ganglios basales gracias a la poda de dendritas, que media especialmente estados emocionales, control del movimiento, entre otras funciones importantes. Por ello, las niñas y los niños debieran caracterizarse por tener una mayor conciencia de sus sentimientos, una capacidad de gestionar adecuadamente sus emociones y mantener relaciones sociales más empáticas.

La presente investigación, estudia la relación entre el esquema corporal e inteligencia emocional en estudiantes de tercero y cuarto de primaria de la unidad educativa Max Paredes I, del turno mañana de la ciudad de La Paz. Dado que es necesariamente importante reflexionar sobre el estado del desarrollo de las niñas y de los niños en nuestro contexto.

Se asume el tipo de estudio correlacional bivariado. El diseño de la investigación es no experimental de tipo transversal. La muestra es de carácter no probabilístico de tipo intencional conformada por treinta y nueve estudiantes de ambos sexos, quince estudiantes de tercero de primaria y veinticuatro estudiantes de cuarto de primaria.

Con el objetivo de establecer el grado de relación entre el esquema corporal y la inteligencia emocional de los sujetos de la muestra. Se describe el estado de cada variable de estudio, que tienen las niñas y los niños. La vivencia que tienen sobre su propio cuerpo. Las habilidades desarrolladas para percibir, valorar, expresar y regular sus emociones, y cómo comprenden las emociones de los demás.

Los resultados de la correlación entre el esquema corporal y la inteligencia emocional, exponen una correlación positiva considerable, lo que significa que ‘a mayor dominio del esquema corporal, mayor nivel de inteligencia emocional’. Se da validez a la hipótesis de la investigación. Por lo que se espera que esta investigación sea de insumo teórico y bibliográfico para posteriores estudios y programas de prevención e intervención hacia la población infantil.

El presente trabajo, está estructurado en cinco capítulos, los cuales se presentan a continuación:

En el capítulo uno, se despliega el problema y objetivos de la investigación, a partir de la exposición del área problemática, la formulación de las preguntas de investigación y los objetivos que se persigue en esta Tesis. Se formula además la hipótesis de carácter relacional y la justificación.

En el capítulo dos, se presenta el marco teórico, que muestra la información conceptual y teórica referente al manejo conceptual de las variables y sus dimensiones. La revisión teórica contempla teoría desde la psicomotricidad para definir posteriormente con más precisión el esquema corporal.

Se hace conceptualizaciones de la psicología del desarrollo humano para el entendimiento de las características de la población de estudio en sus diferentes áreas. Consecuentemente, se abarca el tema de la emoción, para luego detallar las características a nivel conceptual de la inteligencia emocional.

En el capítulo tres, se define el marco metodológico, determinando el tipo de investigación correlacional bivariable bajo el diseño no experimental del tipo transversal; también se presenta las variables 1 y 2, con su respectiva definición y operacionalización.

Se determina la población y de muestra de participantes de la investigación, se indica los instrumentos y técnicas utilizados para la recolección de datos de la investigación y el procedimiento que se sigue en todo el proceso de elaboración de la presente Tesis.

Llegando al capítulo cuatro, se encuentra todo lo referente a los resultados de la investigación, que se obtuvo a partir de la calificación de los instrumentos utilizados. Desde la presentación de las características generales, descripción de los resultados de las variables y correlaciones.

También, se observa las gráficas y tablas acompañadas de la descripción, producto de un procesamiento y análisis estadístico y teórico, que permitió obtener la correlación positiva considerable entre el esquema corporal y la inteligencia emocional en la muestra estudiada.

Por último en el capítulo cinco, se dan a conocer las conclusiones y recomendaciones de esta Tesis de investigación. Finalmente, se realiza una exposición detallada de la lista de referencia bibliográfica que se ha consultado y por consiguiente citado en este trabajo.

CAPÍTULO I

PROBLEMA Y OBJETIVOS DE
INVESTIGACIÓN

1.1. ÁREA PROBLEMÁTICA

La presente investigación tiene como objeto de estudio la relación entre esquema corporal e inteligencia emocional en estudiantes de tercero y cuarto de primaria de la Unidad educativa Max Paredes I, ubicada en la zona Sopocachi de la ciudad de La Paz. Es una escuela pública, fundada 3 de agosto de 1921, acoge estudiantes en el nivel primario, de familias de diferentes estratos sociales, niveles de instrucción y ocupación, y provenientes de zonas periféricas y adyacentes. Asimismo, acoge a estudiantes provenientes de hogares; recibe el apoyo de instituciones para diversas capacitaciones en pro a la salud, educación y participación de la población estudiantil.

Según Barudy y Dantagnan (2005), “uno de los grandes logros de los investigadores de lo humano ha sido demostrar la importancia de las relaciones afectivas y de los cuidados mutuos en la conservación de la salud psíquica. La constitución biológica y las experiencias relacionales son fundamentales para las personas, pues se influyen, se complementan y se perturban mutuamente.” (p. 23). Cuando existe una disonancia del estado corporal y las emociones, es cuando nacen problemas. Por lo que la educación, desde la infancia, debiera focalizarse en aspectos fundamentales para el desarrollo integral de las niñas y de los niños.

Se considera aspectos tales como el esquema corporal, siendo que “para el niño, el conocimiento y la representación de su propio cuerpo es fundamental en la relación del Yo y el mundo que le rodea” (Picq, 1969, en Martínez, 1984); y el desarrollo de la inteligencia emocional, como una forma de “educación de los niños para que sean más capaces de manejar el estrés emocional de los tiempos modernos” (Shapiro, 1997, p. 15). De modo que, las relaciones humanas, son indispensables para el desarrollo y desenvolvimiento de cada individuo, “son recursos biológicos que influyen en nuestra vida y que, al mismo tiempo, son influidos por ella.” (Barudy, 2005, p. 27).

En este sentido, se busca comprender el desarrollo del esquema corporal de las niñas y niños de edad escolar, ya que “la vida psíquica del niño se inicia con lo que su cuerpo puede aportarle, como datos del mundo y de sí mismo” (Arraya, Pareja, Barrios, 2009, p. 17); en efecto, “hablar del cuerpo, implica considerarlo desde las ideas filosóficas, que ubicaron al cuerpo como objeto

[...]” (Arraya, et al., 2009, p. 23). De tal manera, que el cuerpo es desatendido, hoy en día, en la formación educativa no se toma en cuenta la educación corporal.

En este contexto, según Arraya, et al., (2009), es la ciencia de la psicomotricidad la que recupera al cuerpo desde una visión integradora, siendo una disciplina que estudia al cuerpo en movimiento, interactuando con el psiquismo.

Como lo expresa Pierre Vayer (1972, en Bratperzo, 2009), la construcción del esquema corporal, [...] juega un papel fundamental, en el desarrollo del niño, ya que dicha organización es el punto de partida de sus diversas posibilidades de acción, [...] el niño percibe ese mundo exterior a través de su cuerpo, a la vez que también con su cuerpo entra en relación con él. Todas las formas de relación y el conocimiento están ligados a la acción corporal. (párr. 3)

De acuerdo con las etapas de elaboración del esquema corporal, la presente investigación estudia la etapa que comprende al grupo etario de los siete a los once-doce años de edad, identificado como la elaboración definitiva del esquema corporal, sobre esta base se toma en cuenta la población de niñas y niños de 8 a 11 años de edad.

Es de vital importancia indagar el área psicosocial, en este sentido, esta investigación identifica el nivel de inteligencia emocional de la misma población de estudio, este término “Se lo empleó para describir las cualidades emocionales que parecen tener importancia para el éxito” (Shapiro, 1997, p. 24) siendo estas como la empatía, expresión y comprensión de sentimientos, control del genio, independencia, capacidad de adaptación, simpatía, capacidad de resolver problemas en forma interpersonal, persistencia, cordialidad, amabilidad, respeto.

Ahora también, las investigaciones demuestran, que la educación en el ámbito emocional, específicamente el de la inteligencia emocional, es un desafío, siendo que para hacer frente a los problemas que se presentan de manera cotidiana,

[...] las instituciones han reconocido que además de información y formación intelectual los niños y los adolescentes necesitan aprender otro tipo de habilidades no cognitivas, [...] han suscrito la importancia del aprendizaje de los aspectos emocionales y sociales para facilitar la adaptación global de los ciudadanos en un mundo cambiante [...] Lopes y Salovey (2004 en Fernandez y Extremera, 2005, p. 65).

Por lo tanto, desatender el ámbito emocional del ser humano, es especialmente grave, “mientras que cada generación de niños parece volverse más inteligente, sus capacidades emocionales y sociales parecen estar disminuyendo” (Shapiro, 1997, p. 29). Las estadísticas sobre los problemas emocionales de los niños, resultan perturbadoras, Martin Seligman (en Shapiro, 1997, p. 29), hace referencia a la epidemia de depresión que ha aumentado casi diez veces entre los niños y adolescentes en los últimos cuarenta años y que se está produciendo ahora a edades más tempranas.

Estudios a cerca del esquema corporal se limitan a la conducta motriz. Por otro lado, se han efectuado numerosos estudios sobre la inteligencia emocional con personas de diversos grupos étnicos, en el ámbito educativo, empresarial, y en instituciones de atención de casos de violencia. Sin embargo, dentro de la bibliografía no se muestra estudios donde tomen en cuenta la correlación entre ambas variables de la presente investigación.

En síntesis, es importante prestar especial atención a la infancia, al aproximarse a áreas de su desarrollo, resultando valioso realizar la evaluación del esquema corporal y el reconocimiento de las habilidades de la inteligencia emocional, en las niñas y niños de edad escolar. Desde este punto de vista, es importante indagar cómo es el funcionamiento entre estas variables de estudio y en que intensidad están relacionadas, y a partir de una descripción de características específicas de cada variable es sustancial reflexionar sobre los datos obtenidos.

Mediante los resultados se va a contribuir, tanto como insumo bibliográfico y con datos estadísticos, para posteriores estudios e investigaciones, y proporcionar datos más certeros de las variables en la población de estudio. Se espera que sea también insumo para interventores sociales y la ciudadanía en general, para que logren acuerdos y se pueda plantear proyectos para la población infantil, además fortalecer e intervenir sus áreas de desarrollo para mejorar su calidad de vida dentro de las características de la sociedad actual.

1.2. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

¿Cuál es la relación entre el esquema corporal y la inteligencia emocional en estudiantes de tercero y cuarto de primaria de la Unidad Educativa Max Paredes I de la ciudad de La Paz?

1.2.1. Preguntas secundarias de investigación

- ¿Cómo es el dominio del esquema corporal de estudiantes de tercero y cuarto de primaria?
- ¿Cuáles son las dificultades en el manejo del esquema corporal de estudiantes de tercero y cuarto de primaria?
- ¿Existen habilidades de inteligencia emocional en estudiantes de tercero y cuarto de primaria?
- ¿Cuáles son las habilidades de la inteligencia emocional más desarrolladas en estudiantes de tercero y cuarto de primaria?

1.2. OBJETIVOS

1.3.1. Objetivo general

Establecer el grado de relación entre el esquema corporal y la inteligencia emocional en estudiantes de tercero y cuarto de primaria de la Unidad Educativa Max Paredes I de la ciudad de La Paz.

1.3.2. Objetivos específicos

- Evaluar el dominio del esquema corporal que tienen los estudiantes de tercero y cuarto de primaria.
- Identificar las dificultades en el manejo del esquema corporal de los estudiantes de tercero y cuarto de primaria.
- Examinar la presencia de inteligencia emocional en estudiantes de tercero y cuarto de primaria.
- Explorar las habilidades más desarrolladas de la inteligencia emocional que poseen estudiantes de tercero y cuarto de primaria.

1.3. HIPÓTESIS

La hipótesis que se plantea en la presente investigación es:

H_i: Existe correlación positiva entre el esquema corporal y la inteligencia emocional, en estudiantes de tercero y cuarto de primaria de la Unidad Educativa Max Paredes I.

H₀: No existe relación entre las variables de esquema corporal e inteligencia emocional en la muestra de estudiantes.

1.4. JUSTIFICACIÓN

La presente investigación tiene como finalidad relacionar las variables de esquema corporal con la inteligencia emocional en la población infantil, rescatando los grandes aportes de la psicología para la comprensión del movimiento humano, que “más allá de los aspectos funcionales de orden biológico, tiene representaciones en el orden de la conciencia y el pensamiento” (Benjumea, 2009, p. 72), donde se visualiza la relación movimiento-pensamiento.

Por cuanto, muy pocas instituciones educativas o casi ninguna, consideran como esencial e importante el esquema corporal y la expresión emocional. Por lo que identificar el conocimiento y control que tienen las niñas y los niños de su propio cuerpo es fundamental, siendo que la interacción con los demás y con el medio es imprescindible para el humano. Tomando en cuenta que “a medida que el niño vaya conociéndose tendrá una mayor posibilidad de aprender y relacionarse con los demás y con el medio que lo rodea”. (Bolívar y Arias, 2012, p. 37).

Es sustancial describir el cómo las niñas y los niños manejan, viven, sienten su cuerpo y sus emociones, sobretodo identificar el cómo interactúan ambas variables, será de gran importancia, para poder plantear programas de prevención y de intervención a partir de la vivencia y sentir del cuerpo. También desarrollar y fortalecer habilidades de la inteligencia emocional para que puedan vivir en redes familiares y sociales sanas, “regular el estrés y aliviar los dolores inherentes al desafío de vivir” (Barudy y Dantagnan, 2005).

En este sentido, la presente investigación tiene una relevancia socio-educativa, por cuanto ésta interesa a los progenitores o padres sustitutos, a garantizar un crecimiento biopsicosocial adecuado, como también, interesa a los maestros, educadores, y sobretodo garantiza el desarrollo evolutivo de la población infantil.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. PSICOMOTRICIDAD

2.1.1. Génesis del concepto de motricidad

Abordar el origen y la evolución del concepto de psicomotricidad, se trata de alguna manera estudiar la significación del cuerpo a lo largo de la civilización humana. Siendo que:

Desde la civilización oriental a la civilización occidental, y dentro de esta, desde la civilización griega, pasando por la Edad Media, hasta nuestros días, la significación del cuerpo ha sufrido innumerables transformaciones. Desde Aristóteles, pasando por el cristianismo, el cuerpo es, en cierto modo, descuidado a favor del espíritu. Descartes, y toda la influencia de su pensamiento en la evolución científica, llevó a considerar el cuerpo como objeto y fragmento del espacio visible separado del 'sujeto conocedor' (Da Fonseca, 1998, p. 13)

Por lo que, “en la antigüedad se consideraba el concepto de psicomotricidad como una dualidad; en donde cuerpo y mente eran diferentes, asumiendo la corporeidad separada de la mente” (Bolívar y Arias, 2012, p. 25); “la génesis de las reflexiones sobre la motricidad hay que ubicarla en la comprensión del movimiento en su sentido amplio como fenómeno natural de vida, y en su perfilación específica al de movimiento humano” (Benjumea, 2009, p. 26).

El desarrollo científico del movimiento como problema fue abordado por Kurt Meinel (1971) quien hizo un recorrido en la evolución histórica del concepto y lo planteó como fenómeno de interés teórico y científico que comenzó a ser estudiado en siglo XVII, pero alcanzó un interés real hacia el siglo XVIII y especialmente el XIX, cuando físicos, anatomistas y fisiólogos se dedicaron al estudio del andar humano. (Benjumea, 2009, p. 26)

Siendo que en pleno siglo XIX el cuerpo, recién comienza a ser estudiado, en primer lugar, por neurologistas, debido a la necesidad de comprender las estructuras cerebrales, y posteriormente por psiquiatras, para la clarificación de factores patológicos. (Da Fonseca, 1998, p. 13)

“La psicomotricidad justifica su existencia tanto en el paralelismo psicomotor que se observó en pacientes psiquiátricos [...] como en la condición verdaderamente psicomotriz del sujeto humano” (Berruezo, 2000, p. 30), en su manera de ser y comportarse, que se expresa a través del lenguaje no verbal.

De este modo, es que “el concepto de Psicomotricidad apareció a comienzos del siglo XX con los descubrimientos básicos de neuropsiquiatría. Autores como Wernicke, Dupré, Sherrington y otros, [...] trascendieron el pensamiento dualista, demostrando la imbricación y estrecha relación entre los trastornos motores y mentales.” (García, 2017, párr. 4)

Wallon (1925, en Da Fonseca, 1998), considerado padre de las ‘técnicas del cuerpo’, “es de hecho, la piedra angular del edificio de la psicomotricidad” (p. 16), donde no se puede negar el aporte a una descripción y comprensión del desarrollo psicomotor, de los trabajos de la psicología evolutiva de Piaget, Gessel; además, el aporte los trabajos de Freud, con las bases y funcionamiento dinámico de las personas.

El conocimiento y la práctica de la psicomotricidad, coadyuva a comprender y mejorar las relaciones humanas y con uno mismo, por ello, según Berruezo (2000) la psicomotricidad:

[...] es, o ha de ser, una forma de entender las cosas que se vive, que se siente, que se experimenta, y que nos sitúa en una actitud de disponibilidad, que supone la comprensión, el respeto y el favorecimiento del cambio y del desarrollo en nosotros mismos y en los demás.
(pp. 32-33)

2.1.2. Conceptualización de psicomotricidad

Para Wallon (1925, en Da Fonseca, 1998, pp. 15 - 16) el movimiento es la única expresión y el primer instrumento de lo psíquico, por lo que, la psicomotricidad, concibe los determinantes biológicos y culturales del desarrollo del niño como dialecticos.

Es una disciplina que estudia al cuerpo en movimiento, interactuando con el psiquismo (Arraya, et al., 2009), se traduce como solidaridad profunda y original entre la actividad psíquica y la actividad motriz, pues el movimiento es relacionado como parte integrante del comportamiento.

“La psicomotricidad es concebida como la integración superior de la motricidad, producto de una relación inteligente entre el niño y el medio, e instrumento privilegiado a través del cual la conciencia se forma y se materializa.” (Da Fonseca, 1998, p. 17)

De acuerdo con Bolívar y Arias (2012), el concepto psicomotricidad requiere comprender la relación que existe entre las funciones psíquicas y motoras en el ser humano y la interrelación entre ambas. Pues hablar de psicomotricidad, es sustentar una teoría neuro-psicológica y también una teoría psico-social, porque engloba una relación biológica, afectiva, cognitiva y social.

2.1.3. Áreas del desarrollo psicomotriz

En cuanto a las áreas del desarrollo psicomotriz, se los distingue de la siguiente manera:

2.1.3.1. Psicomotricidad gruesa o motor grueso

La psicomotricidad gruesa, tiene que ver con los cambios de posición del cuerpo y la capacidad de mantener el equilibrio; es el control que se tiene sobre el propio cuerpo, especialmente los movimientos globales y amplios dirigidos a todo el cuerpo. Se refiere a aquellas acciones realizadas con la totalidad del cuerpo, coordinando desplazamientos y movimientos de las diferentes extremidades, equilibrio, y todos los sentidos.

2.1.3.2. Psicomotricidad fina o motor fino

La psicomotricidad fina, corresponde a las actividades que necesitan precisión y un mayor nivel de coordinación, incluye movimientos controlados y deliberados que requieren el desarrollo muscular y la madurez del sistema nervioso central. Se refiere a las acciones que implican pequeños grupos musculares de cara, manos y pies, concretamente, a las palmas de las manos, los ojos, dedos y músculos que rodean la boca.

2.1.3.3. Esquema corporal

El esquema corporal, permite conocerse a sí mismo.

2.2. ESQUEMA CORPORAL

2.2.1. Consideraciones generales

En relación al estudio de la noción del esquema corporal, se han expuesto numerosos puntos de vista, tanto como inter y transdisciplinares, vale decir que, además, se presentan diversas designaciones, tales como “...esquema postural (Head), esquema corporal (Bonnier), imagen de si (Van Bogaert), imagen del cuerpo (Schilder),...” (Da Fonseca, 1998, p. 192), noción del cuerpo para Victor Da Fonseca. Habiendo en común que “...todos ellos pretenden trascender la noción física del cuerpo, confiriéndole en contrapartida otros atributos: el mundo de las sensaciones y de las emociones, el mundo de las acciones y construcciones, el mundo de los afectos y sentimientos...” (Da Fonseca, 1998, p. 192)

2.2.2. Concepto del esquema corporal

El esquema corporal, según Le Boulch (en Bolivar y Arias, 2012) “es el conocimiento inmediato y continuo que tenemos de nuestro cuerpo, en estático o en movimiento, en relación con el espacio y los objetos que los rodean” (p. 37), pues “permite que el sujeto pueda presentarse a sí mismo, en cualquier momento y en toda situación, las diferentes partes de su cuerpo independientemente de todo estímulo sensorial externo.” (Arraya, et al., 2009, p. 92), y “se organiza a través de las simples sensaciones que el propio cuerpo percibe al interactuar con el ambiente” (Martínez, 1984, p. 15).

Jiménez & Jiménez (2007 en Sabogal, 2015, p. 45) exponen que los procesos sensitivos que nos permite construir la imagen mental del propio cuerpo y por ende el esquema corporal, son las propioceptoras, interoceptoras (o visceroreceptoras) y exteroceptoras.

Para Da Fonseca (1998), “Wallon se refiere al esquema corporal no como una unidad biológica o psíquica, sino como una construcción, elemento base para el desarrollo de la personalidad del niño.” (p. 15). También, para Ajuriaguerra (1972, en Da Fonseca, 1998) “la evolución del niño es sinónimo de concienciación y conocimiento cada vez más profundo de su cuerpo, el niño es su cuerpo, pues es a través de él como el niño elabora todas sus experiencias vitales y organiza toda su personalidad.” (p. 190)

El esquema corporal, para Da Fonseca (1998) noción del cuerpo,

... más allá de revelar la capacidad peculiar del ser humano de conocerse como un objeto en su propio campo perceptivo, de donde resulta su autoconfianza y autoestima, en una palabra, su autocontrol, es también el resultado para una integración sensorial cortical, que participa en la planificación motora de todas las actividades consientes, pues por medio de ella conseguimos la matriz espacial de nuestras percepciones y de nuestras acciones. (p. 197)

Entonces el esquema corporal o la noción del cuerpo, es un “dispositivo esencial del desarrollo del aprendizaje, y consecuentemente de la personalidad, en la medida en que tiene una significación experimental subjetiva peculiar para el niño” (Da Fonseca, 1998, p. 192), por tanto, es una matriz psicológica que se introduce en todas las formas de comportamiento.

A modo de metáfora, el mismo autor agrega:

La noción del cuerpo es el alfabeto y el atlas del cuerpo, mapa semántico con equivalentes visuales, táctiles, kinestésicos y auditivos, verdadera composición de memorias de todas las partes del cuerpo y de todas sus experiencias. Como mapa la noción del cuerpo es indispensable para “navegar” en el espacio; como alfabeto, es indispensable para comunicar y aprender. Punto de referencia espacial, instrumento de realización y de creación, apoyo de la estructura del Yo, etc; el cuerpo es una construcción biopsicosocial, un producto final de las experiencias agradables y desagradables de la vida. (p. 193).

2.2.3. El esquema corporal trasciende fronteras a procesos comunicativos

En el afán de profundizar el tema esquema corporal, y lograr la comprensión que va más allá de una conceptualización, se hace imprescindible abordar la relación natural que existe con otras esferas en el desarrollo del ser humano, pues:

[...] desde la comunicación básica, primitiva y vital, que supone el inagotable dialogo tónico-afectivo madre-hijo, hasta el confort táctil, que representa la vinculación esencial del ser humano a otros seres humanos, pasando por la imitación y por la comunicación no verbal universal, el cuerpo, sede de la conciencia, es ni más ni menos el habitáculo emocional y racional de la inteligencia. (Da Fonseca, 1998, p. 191)

Para el ser humano, la necesidad de manifestarse y expresarse corporalmente, es observada desde el nacimiento, en este sentido, “todo acto expresivo, en su diversidad de manifestaciones, requiere de una imagen consciente lo más precisa y global posible a modo de referencia constante que haga posible la integración de las representaciones del propio cuerpo, estático o en movimiento” (Castañer, 2002, p. 8, en Trujillo y Miranda, 2013, pp. 21-23).

Para Da Fonseca (1998), filogenética y ontogenéticamente, el cuerpo, se apropia de las emociones y de las representaciones, pues considera que es el lugar por donde se establece la comunicación. Estructuralmente es el centro del lenguaje emocional y del lenguaje interior que antecede la apropiación del propio lenguaje hablado. Por lo que refiere que la noción del cuerpo sintetiza dialécticamente la totalidad del potencial de aprendizaje, siendo que implica un proceso perceptivo polisensorial complejo, y sobretodo integra y retiene la síntesis de las actitudes afectivas vividas y experimentadas significativamente. (pp. 191-192).

Entonces, “el cuerpo se transforma en un instrumento del pensamiento y de la comunicación. Es en él y con el que nos reconocemos en lo que somos. El cuerpo es en síntesis un objeto psicológico y una construcción psicológica” (Fisher y Cleveland, 1968, en Da Fonseca, 1998, p. 191)

2.2.4. Construcción del esquema corporal

El esquema corporal evoluciona de manera lenta y procesual a lo largo del desarrollo de la infancia, a pesar de que diferentes autores proponen etapas de desarrollo o elaboración del esquema corporal en función a rangos o periodos de edad del niño, se puede afirmar, que estas son aproximaciones, siendo que al cumplimiento de una edad marcada por cualquiera de las etapas, no se garantiza que la niña o el niño tenga desarrollada automáticamente las capacidades caracterizadas de la siguiente etapa que concierne a la edad cumplida. Sin embargo, los autores que exponen periodos del desarrollo del esquema corporal, presentan en común que la elaboración del esquema corporal llega a su pleno desarrollo a la edad de 11 o 12 años.

La elaboración del esquema corporal se realiza a través de una relación constante del YO - mundo de las cosas y mundo de los demás. Da Fonseca (1998), plantea que:

Se trata de una construcción polifactorial que implica la relación inevitable con el otro y la dimensión geocéntrica del lenguaje. Noción primero intuitiva, de la cual se suministra una auto-imagen sensorial interior, pasa posteriormente a una noción especializada y localizada lingüísticamente. (p. 190)

Para Wallon (1976, en Prieto, s.f.)

El papel que desempeña el ‘otro’ aparece en los comienzos de la vida del niño en estrecha simbiosis con él [...] Es del mundo exterior de donde el recién nacido recibe todo, y este mundo está compuesto de las personas que en esos primeros momentos de la vida le proporcionan bienestar, satisfacción, equilibrio, etc., siendo esta relación, en principio, mimética y emocional. (p. 303)

Vale decir que es a partir de la imitación como el yo del niño comienza a fusionarse con el otro, que hace que entre a formar parte de sí; “esto hace que el niño distinga su propio yo y a la vez lo diferencia hasta oponerse al otro. La imitación, junto con el lenguaje y el pensamiento, desempeñan una función primordial en la estructuración de la personalidad del niño” (Prieto s.f., pp. 303-304). Para Wallon (1976, en Prieto, s.f.) el origen del conocimiento del cuerpo, está centrado en el análisis del movimiento, que posee en potencia las distintas direcciones que podrá tomar la actividad psíquica. Por lo que:

La noción o imagen del cuerpo, se estructuran a partir de los estímulos periféricos y de las referencias del movimiento corporal, resultando en procesos de traducción y análisis. Desde las informaciones táctiles a las kinestésicas, cuyo producto final consiste en la síntesis y en el almacenamiento de posturas corporales, de modelos de movimiento, de dirección objetiva y medio ambiental, etc., dependientes de la experiencia cultural y del aprendizaje. (Da Fonseca, 1998, p. 190)

2.2.5. Etapas de elaboración del esquema corporal

2.2.5.1. Etapas según Wallon

Prieto (s.f) refiere que, el esquema corporal es, para Wallon, el producto de las relaciones precisas entre el individuo y su medio y, para constituirse, atraviesa las mismas etapas del desarrollo psicobiológico del niño. Estas etapas son:

- **Conocimiento y conciencia del propio cuerpo (0 – 3 años)**

El origen y la formación del esquema corporal, [...] está en la relación que establece el recién nacido con las personas con quienes se relaciona, antes que con los objetos. Las primeras manifestaciones de esta relación se observan en las reacciones tónico-emocionales; es, a través de ellas, y no de las percepciones, como el recién nacido empieza a responder a las necesidades orgánicas más elementales y, más tarde, a las sensaciones cada vez mejor estructuradas. (Prieto, s.f, pp. 305 - 306)

- **Espacio postural- espacio ambiente (3 – 6 años)**

En esta etapa,

Aparece el estadio del personalismo en el niño que se caracteriza por la afirmación y la utilización de su yo. [...] aparecen la consolidación y dominación lateral, que le llevará, al niño, a la orientación espacial.

[...] accede a la representación mental; dicha representación, en conexión con el desarrollo psicomotor, hace que el niño pueda representarse su propio cuerpo, las relaciones del mismo con el espacio, con los otros y con los objetos, en definitiva, su 'esquema corporal', es a su vez acción y representación de su cuerpo. (Prieto, s.f., p. 314)

- **Estructuración del espacio postural y ambiente (7 – 11 años)**

Es un periodo de integración del espacio postural y el espacio ambiente, tomando una dimensión en el espacio y en el tiempo. Durante esta etapa,

[...] el niño experimenta un paso progresivo desde el mundo de las percepciones concretas y algo desorganizadas a un mundo más objetivo, en el que puede modificar y orientar su propio cuerpo, a nivel de representaciones y significaciones propias.

[...] el niño tiene las características definitivas del tono muscular. Su evolución ha hecho posible una toma de conciencia de su propio 'esquema corporal', y ya está preparado para el reconocimiento de la derecha-izquierda en el otro. La utilización de su cuerpo cada vez más afinada, le permitirá una verdadera autonomía real, física y motriz. (Prieto, s.f, 326)

2.2.5.2. Etapas según Le Boulch

- Etapa del cuerpo vivido (nacimiento hasta los tres años)

El niño es capaz de diferenciar su cuerpo del resto de las cosas que le rodean. Donde se manifiesta todo un comportamiento global, hay una conquista del esqueleto de su Yo, a través de la experiencia global y de la relación con el adulto.

- Etapa de discriminación perceptiva (tres a los siete años)

El niño ya posee todas las capacidades de desplazamiento desarrolladas. Por lo que se va mejorando el ajuste corporal. Existe un desarrollo progresivo de la orientación del esquema corporal. Al final el niño es capaz de dirigir su atención sobre la totalidad de su cuerpo y sobre cada uno de los segmentos corporales.

- Etapa del cuerpo representado (siete a los doce años)

El niño es capaz de tener una imagen mental de su cuerpo y trasladarla a una simbolización. Se consigue una independencia (funcional y segmentaria global) y autoevaluación de los segmentos. Se tienen medios para conquistar su propia autonomía.

2.2.5.3. Etapas según Vayer (1985)

La elaboración del esquema corporal sigue las leyes de la maduración nerviosa, se produce al compás de la evolución sensoriomotriz y en relación al mundo de los demás. La maduración nerviosa permite el proceso de mielinización progresiva de las fibras nerviosas, el cual es regido por las leyes psicofisiológicas antes y después del nacimiento:

- Ley céfalo-caudal, el desarrollo se extiende a través del cuerpo, desde la cabeza hasta las extremidades.
- Ley próximo-distal, el desarrollo procede desde el centro hacia la periferia a partir del eje central del cuerpo.

En este sentido, se presenta una descripción de las etapas de elaboración del esquema corporal propuesto por Vayer (1985, en Arnaiz y Lozano, 1992).

- **Periodo maternal (desde el nacimiento a los 2 años)**

En un principio, el niño empieza a enderezar y mover la cabeza gracias a los reflejos nucales. A continuación, endereza el cuello, lo que le conduce a la primera postura: la posición sedente que le facilita la presión. La individualización y el uso de los miembros, facilita progresivamente la reptación y el gateo. Sobre los 10-12 meses, con la diferenciación segmentaria y el uso de los miembros aparece la fuerza muscular y el control del equilibrio. A consecuencia de ello, el niño adquiere la postura erecta, el equilibrio en bipedestación, la marcha y las primeras coordinaciones globales asociadas a la prensión. Con las posibilidades de acción, el niño adquiere las capacidades de descubrir y conocer. (Arnaiz y Lozano, 1992, p. 225)

- **Periodo global de aprendizaje y del uso de si (de los 2 a los 5 años)**

Es el período global del aprendizaje y del uso del sí. Siguen siendo válidas las leyes del desarrollo y especialmente las leyes psicofisiológicas de la maduración nerviosa. A través de la acción y gracias a ella, la prensión va haciéndose cada vez más precisa, asociándose a los gestos y a una locomoción cada vez más coordinada. La motilidad y la cinestesia, que van íntimamente asociadas, permiten al niño una utilización cada vez más diferenciada y precisa de todo el cuerpo. (Arnaiz y Lozano, 1992, p. 225)

- **Periodo de transición (de los 5 a los 7 años)**

Es un período de transición en el que el niño pasa del estadio global y sincrético al de la diferenciación y análisis, es decir, de la actuación del cuerpo a la representación. La asociación de las sensaciones motrices y cinestésicas a los datos sensoriales -sobre todo visuales-, permiten pasar progresivamente de la acción del cuerpo a la representación. Se produce entonces el desarrollo de las posibilidades de control postural y respiratorio, la afirmación progresiva de la lateralidad, el conocimiento de la derecha y la izquierda y la independencia de los brazos en relación al tronco. (Arnaiz y Lozano, 1992, pp. 225 - 226)

- **Elaboración definitiva del esquema corporal (de los 7 a los 11-12 años)**

En la etapa de elaboración definitiva del esquema corporal. Dado que ya hay una toma de conciencia de los diferentes elementos corporales, controlando los movimientos con vistas a la acción, se instalan:

- Las posibilidades de relajamiento global y segmentario.
- La independencia de los brazos y las piernas en relación al tronco.
- La independencia de la derecha respecto a la izquierda.
- La independencia funcional de los diferentes segmentos y elementos corporales.
- La trasposición del conocimiento de sí al conocimiento de los demás.

Estas adquisiciones posibilitan el desarrollo de las diversas capacidades de aprendizaje, así como la relación con el mundo exterior. A partir de este momento, el niño tiene ya los medios para conquistar su autonomía. La relación con el adulto, que sigue siempre presente, irá haciéndose más distanciada hasta llegar a la cooperación y a compartir las responsabilidades. (Arnaiz y Lozano, 1992, p. 226)

2.2.6. Aproximaciones desde la neurología

Siendo el esquema corporal una construcción continua durante el proceso de crecimiento del niño, conforme se va apropiando del entorno mediante el propio cuerpo, entonces este cuerpo se lo entiende también como conocimiento. Pues es a través del campo de la neurología, que se hace una aproximación en cómo es concebido la autoimagen y el esquema corporal.

El neurólogo Henry Head (en Trujillo y Miranda, 2013) abrió paso a la teoría de que existe en el cerebro una representación espacial del cuerpo en la que son observadas todas las sensaciones.

Fue el primero en hablar sobre la sensación que produce el miembro fantasma recién amputado, que genera la idea de que el miembro aún existe. Sin embargo, es solo la respuesta de su Imagen Corporal anterior que quedó registrada en su sistema nervioso. Esta anomalía fue relevante para los estudios de la Imagen Corporal, y de la relación que existe entre el cuerpo y la mente durante las primeras décadas del siglo XX. (Trujillo y Miranda, 2013, p. 11)

Para Da Fonseca (1998)

[...] en términos lurianos la noción del cuerpo es el resultado de las proyecciones específicas de las áreas primarias, pero que se elabora y se almacena como construcción gnósica corporal (somatognosia) en las áreas parietales secundarias (áreas 5 y 7 de Brodmann). [...] es un sistema funcional complejo, en la medida en que resulta de la organización y

estructuración de percepciones simples en constelaciones más complejas, como re-representaciones del cuerpo, verdaderas transformaciones corticales de memorias neuronales que dan al cuerpo una singularidad propia y una localización subjetiva intrínseca. (p. 191).

De acuerdo al modelo de Luria (en Da Fonseca, 1998) la noción del cuerpo:

[...] ocupa el lóbulo parietal, como unidad especializada en la integración de las informaciones ‘sensoriales globales y vestibulares’, evocando como una especie de ‘promoción de propioceptividad’ al nivel de los hemisferios corticales. La designación original de ‘zona cutánea kinestésica’ es limitada anteriormente por las regiones post-centrales, donde los miembros inferiores y el tronco están representados en su parte superior, y los miembros superiores y la cara están representados en la parte inferior como ilustra el ‘Homúnculo invertido’. [...] región particularmente importante para la integración de los movimientos globales asociados al espacio y a la formación de la imagen del cuerpo. (pp. 110-111).

En este sentido, la segunda unidad funcional de Luria, más exactamente en las áreas secundarias y terciarias del lóbulo parietal, es la que asegura el procesamiento de la información propioceptiva, siendo que la función primordial es la recepción, análisis y almacenamiento de las informaciones que proviene del cuerpo.

2.2.7. Sub-factores de la noción del cuerpo de la BPM de Víctor Da Fonseca (1998)

Para la evaluación de esquema corporal, referenciando y haciendo uso del Manual de Observación Psicomotriz, que contiene la Batería Psicomotora (BPM), se hace mención de que los sub-factores que construye el factor de la noción del cuerpo tiene base en la investigación de señales disfuncionales propioceptivas, táctilo-kinestésicas y vestibulares, por lo que se explica a continuación cada uno de ellos.

2.2.7.1. Sentido kinestésico

Según Da Fonseca (1998), la investigación de la identificación táctil del cuerpo, en cuanto el sentido kinestésico comprende el sentido posicional y el sentido del movimiento sostenido por los propioceptores, mediante este sub-factor se pretende detectar el grado de conocimiento integrado que el niño posee en su cuerpo. El niño tendrá que recurrir a su memoria kinestésica y auditiva, seleccionar la respectiva designación verbal y nombrar correctamente en el punto de

estimulación táctil. En términos de la segunda unidad funcional de Luria, el niño tendrá que recibir, analizar, almacenar, seleccionar y nombrar la información táctil, tratándola corticalmente a través del sistema funcional complejo de la noción del cuerpo.

2.2.7.2. Reconocimiento derecha – izquierda

El reconocimiento de derecha izquierda para Da Fonseca (1998), es una prueba integrada en el factor de la noción del cuerpo, pero que suministrara datos al nivel de la lateralidad simbólica, que implica una función de descodificación verbal sobre la base de la noción simbólica del hemicuerpo y de la concienciación de la línea media del cuerpo. Pues tiene que recurrir a la localización intra e extracorporal consiente o integrada en las partes de su cuerpo en términos verbales y visotáctilo-kinestésicos, implicando la totalidad de su organización somato-sensorial y poniendo en juego la segunda unidad funcional de Luria.

2.2.7.3. Auto-imagen (cara)

La auto-imagen, de acuerdo con Da Fonseca (1998) trata de estudiar la noción del cuerpo en su componente facial dentro del parámetro del espacio propio, esto es, todo el espacio extracorporal inmediato que es posible conseguir con los movimientos de los brazos sin mover los pies. La auto-imagen no es más que el finger-nose test (test dedo a la nariz) utilizado en exámenes neurológicos pediátricos con la finalidad de evaluar la función propioceptiva del niño. Permite reservar la componente facial de la noción del cuerpo, su localización y diferenciación táctilo-kinestésica, como la direccionalidad, la consciencia intra y extracorporal y la armonía y eumetría de los movimientos en el espacio del entorno inmediato del cuerpo.

2.2.7.4. Imitación de gestos

Para Da Fonseca (1998), las tareas en este sub-factor resumen la capacidad de análisis visual de posturas y de gestos dibujados en el espacio, su retención visual de corto tiempo y respectiva transposición motora por medio de la copia gestual bilateral (simultáneamente con las dos manos). A través de las actividades de este sub-factor se puede evaluar la capacidad de recepción, análisis, retención y reproducción de posturas y gestos implicando la noción del cuerpo, su diferenciada localización espacial y, finalmente la calidad y ejecución de movimientos.

2.2.7.5. Dibujo del cuerpo

El dibujo del cuerpo incluido en el factor de la noción del cuerpo, según Da Fonseca (1998), es un medio de evaluación de la representación del cuerpo vivido por el niño, reflejando su nivel de integración somatognósica y su experiencia psicoafectiva. En principio, el niño dibuja lo que sabe de su cuerpo, como verdadera síntesis psicomotora, yuxtaponiendo aspectos visotáctilo-kinestésicos transcritos sobre la forma gráfica. Este sub-factor procura objetivar la representación del cuerpo, tanto en el aspecto gnósico como simbólico y gráfico.

La investigación de señales disfuncionales en el dibujo juega escénicamente con factores de forma, proporción, pobreza o ausencia de pormenores anatómicos, estructuración gráfica, geometrización, simbolización cinética. El dibujo del cuerpo juega efectivamente con una estructura gnósica interneurosensorial viso-táctil-kinestésica, donde interfieren funciones de integración parieto-occipital, apela, en términos de la segunda unidad funcional de Luria, a funciones de análisis, síntesis procesamiento sintetizadas sobre la forma de una expresión gráfica. (Da Fonseca, 1998)

2.3. PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO HUMANO

2.3.1. Etapas del desarrollo humano

Las etapas del desarrollo humano, según Papalia et al. (2012), están clasificados en ocho etapas y de la siguiente manera:

- Periodo prenatal, de la concepción al nacimiento.
- Infancia, del nacimiento a los 3 años.
- Niñez temprana, de los 3 a los 6 años.
- Niñez media, de los 6 a los 11 años.
- Adolescencia, de los 11 a alrededor de 20 años.
- Adultez temprana, de los 20 a los 40 años.
- Adultez media, de los 40 a los 65 años.
- Adultez tardía, de los 65 años en adelante.

2.3.2. Características del desarrollo en la niñez intermedia

Las características de desarrollo en la niñez media, se expone en función a los tres ámbitos principales del desarrollo que plantea Papalia et al. (2012), siendo estos el ámbito físico, cognoscitivo y psicosocial.

2.3.2.1. Desarrollo físico y cerebral

Durante la niñez media, la velocidad del crecimiento se reduce de manera considerable, crecen entre cinco y siete centímetros y medio y casi duplican su peso. En esta etapa, los cambios en la estructura y funcionamiento del cerebro sustentan los avances cognoscitivos, en los estudios de neuroimagen que se aprecia con claridad un cambio maduracional importante, que es la pérdida en la densidad de la materia gris (cuerpos neuronales en paquetes muy apretados) en ciertas regiones de la corteza cerebral, se da el proceso de poda de las dendritas que no se utilizan.

Esta pérdida de densidad de la materia gris es equilibrada por un incremento constante de la materia blanca, los axones o fibras nerviosas que transmiten información entre neuronas a regiones distantes del cerebro. Debajo de la corteza, el volumen de la materia gris en el caudado

(una parte de los ganglios basales, que participan en el control del movimiento y el tono muscular y en la mediación de funciones cognitivas superiores, atención y estados emocionales) alcanza su punto más alto a los siete años y medio en las niñas y a los 10 en los niños.

2.3.2.2. Desarrollo cognitivo

De acuerdo con Piaget (en Papalia et al., 2012), a los siete años aproximadamente, los niños entran a la etapa de las operaciones concretas. Los niños son menos egocéntricos que antes; pueden realizar operaciones mentales; son más competentes en tareas que requieren razonamiento lógico, para resolver problemas concretos, es decir, reales; piensan de manera lógica porque ya son capaces de considerar múltiples aspectos de una situación. Sin embargo, su pensamiento todavía está limitado a las situaciones reales del aquí y ahora.

2.3.2.3. Desarrollo psicosocial

Alrededor de los siete u ocho años, los niños alcanzan la tercera etapa del desarrollo del autoconcepto, los juicios acerca del yo se vuelven más conscientes, realistas, equilibrados y generales a medida que los niños forman sistemas representacionales: autoconceptos amplios e inclusivos que integran varios aspectos del yo. De acuerdo con Erikson (1982, en Papalia et al., 2012) en esta edad se encuentran en la cuarta etapa del desarrollo psicosocial que se enfoca en la laboriosidad frente a la inferioridad.

A medida que los niños crecen, toman más conciencia de sus sentimientos y de los de otras personas. Pueden regular o controlar mejor sus emociones y responder al malestar emocional de otros. Además, tienen conciencia de las reglas de su cultura relacionadas con la expresión emocional aceptable, y tienden a volverse más empáticos y a inclinarse más hacia la conducta prosocial.

Forman los grupos de pares, que suelen ser de una edad similar y del mismo sexo, según las etapas de amistad de Selman (en Papalia et al., 2012) están en la segunda etapa, de cooperación bidireccional, justa y resistente (de 6 a 12 años), donde este nivel recíproco, implica un intercambio, pero aun así cumple muchos intereses personales separados en lugar de los intereses comunes de ambos amigos.

2.4. EMOCIÓN

2.4.1. Definición

Para la definición de la emoción, se empieza por su etimología, que proviene del verbo latino *movere* (que significa ‘moverse’) más el prefijo ‘e’, significado algo así como ‘movimiento hacia’ y sugiriendo, de ese modo, que en toda emoción hay implícita una tendencia a la acción. (Goleman, 1995, p. 24). Pues en esencia, todas las emociones son impulsos para actuar. Por lo que, Goleman utiliza el término emoción para referirse “a un sentimiento y sus pensamientos característicos, a estados psicológicos y biológicos y a una variedad de tendencias a actuar.” (p. 331).

De acuerdo con Cortés, Barragán y Vázquez (2002), “las emociones son consideradas fenómenos multidimensionales. Por ser éstas estados afectivos subjetivos, con reacciones fisiológicas que preparan al cuerpo para la acción adaptativa” (p. 53). De manera procesual una emoción se produce de la siguiente forma: Unas informaciones sensoriales llegan a los centros emocionales del cerebro; como consecuencia se produce una respuesta neurofisiológica; el neocortex interpreta la información. Por ello, se considera que “una emoción es un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan como respuesta a un acontecimiento externo o interno.” (Bisquerra A., 2003, p. 12).

En este sentido las emociones son consideradas como funcionales, siendo que nos preparan para responder; a la vez, se les considera fenómenos sociales, ya que producen expresiones faciales y corporales características que comunican nuestras experiencias emocionales internas a los demás, y éstos responden a ellas. Además, son “procesos adaptativos, seleccionados evolutivamente, que motivan conductas dirigidas a fines relevantes para la supervivencia y que proveen de información que facilita la rapidez de las reacciones conductuales” (Cortés et al, 2002, p. 54).

2.4.2. Funciones de las emociones

Según Reeve (1994, en Chóliz, 2005), la emoción tiene tres funciones principales: adaptativa, social y motivacional, por otro lado, Elías (2017), agrega la función comunicativa de las emociones, en este entendido, a continuación, se detalla dichas funciones.

2.4.2.1. Funciones adaptativas

Una de las funciones más importantes de la emoción es el de preparar al organismo para que ejecute adecuadamente la conducta requerida por las condiciones ambientales, “movilizando la energía necesaria para ello, así como dirigiendo la conducta (acercando o alejando) hacia un objetivo determinado.” (Chóliz, 2005). Plutchik (1980 en Chóliz, 2005) “destaca ocho funciones principales de las emociones y aboga por establecer un lenguaje funcional que identifique cada una de dichas reacciones con la función adaptativa que le corresponde.” (p. 4). El siguiente cuadro, refleja la correspondencia entre cada emoción y su función respectiva:

FIGURA 1. Funciones de las emociones

<i>Lenguaje subjetivo</i>	<i>Lenguaje funcional</i>
Miedo	Protección
Ira	Destrucción
Alegría	Reproducción
Tristeza	Reintegración
Confianza	Afiliación
Asco	Rechazo
Anticipación	Exploración
Sorpresa	Exploración

Fuente: Plutchik (1980, en Chóliz, 2005)

La relevancia de las emociones como mecanismo adaptativo ya fue puesta de manifiesto por Darwin (1872/1984), quien argumentó que la emoción sirve para facilitar la conducta apropiada, lo cual le confiere un papel de extraordinaria relevancia en la adaptación. En este sentido, las emociones facilitan el ajuste del organismo a nuevas condiciones ambientales.

2.4.2.2. Funciones sociales

Para Chóliz (2005), dado que una de las funciones principales de las emociones es facilitar la aparición de las conductas apropiadas, la expresión de las emociones permite a los demás predecir el comportamiento asociado con las mismas, lo cual tiene un indudable valor en los procesos de relación interpersonal.

Se destaca muchas funciones sociales de las emociones:

Como las de facilitar la interacción social, controlar la conducta de los demás, permitir la comunicación de los estados afectivos, o promover la conducta prosocial. Emociones como la felicidad favorecen los vínculos sociales y relaciones interpersonales, mientras que la ira puede generar repuestas de evitación o de confrontación. De cualquier manera, la expresión de las emociones puede considerarse como una serie de estímulos discriminativos que facilitan la realización de las conductas apropiadas por parte de los demás. (Izard, 1989, en Chóliz, 2005, p. 5)

La propia represión de las emociones también tiene una evidente función social. En un principio se trata de un proceso claramente adaptativo, por cuanto que es socialmente necesaria la inhibición de ciertas reacciones emocionales que podrían alterar las relaciones sociales y afectar incluso a la propia estructura y funcionamiento de grupos y cualquier otro sistema de organización social. No obstante, en algunos casos, la expresión de las emociones puede inducir en los demás altruismo y conducta prosocial, mientras que la inhibición de otras puede producir malos entendidos y reacciones indeseables. (Pennebaker, 1993, en Chóliz, 2005, pp. 5 - 6)

2.4.2.3. Funciones motivacionales

La realización de una conducta con carga emocional se da forma más vigorosa, por lo que:

La relación entre emoción y motivación es íntima, ya que se trata de una experiencia presente en cualquier tipo de actividad que posee las dos principales características de la conducta motivada, dimensión de agrado-desagrado e intensidad de la reacción afectiva. La emoción energiza la conducta motivada.

[...] una emoción puede determinar la aparición de la propia conducta motivada, dirigirla hacia determinado objetivo y hacer que se ejecute con intensidad. Podemos decir que toda

conducta motivada produce una reacción emocional y a su vez la emoción facilita la aparición de unas conductas motivadas y no otras. (Chóliz, 1998, p. 6)

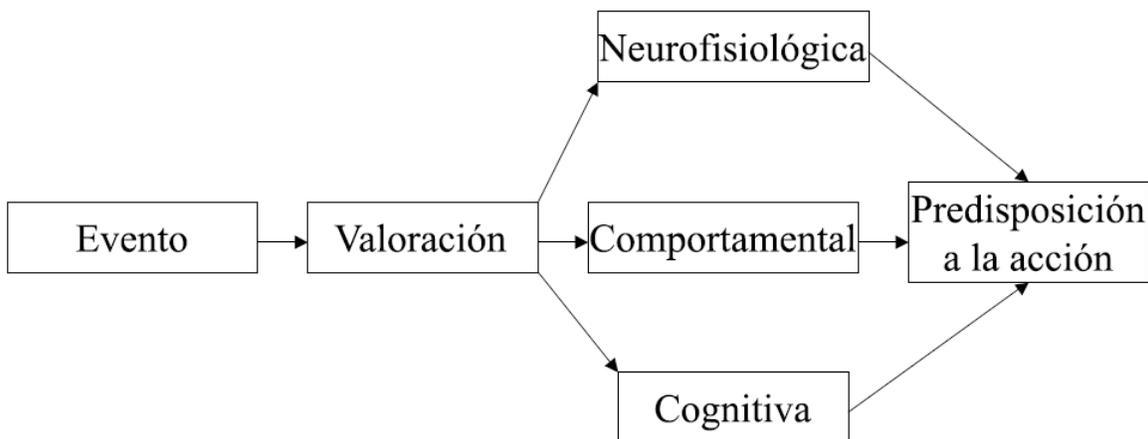
2.4.2.4. Funciones comunicativas

De acuerdo con Elías (2017), la función comunicativa de las emociones se manifiesta en dos niveles: Intrapersonal, como fuente de información, e interpersonal, entendida “en una dimensión social, comunicando sentimientos e intenciones (principalmente de manera no verbal), influyendo en la conducta de otros y potenciando las relaciones.” (p. 10)

2.4.3. Componentes de las emociones

A partir de la definición de la emoción, el proceso de la vivencia emocional se puede esquematizar de la siguiente manera:

FIGURA 2. Proceso vivencial de la emoción



Fuente: Bisquerra A. (2003)

Donde definitivamente intervienen componentes para la predisposición a una acción que conlleva las emociones, en este sentido, se plantea tres componentes en una emoción: neurofisiológico, conductual y cognitiva, las cuales se detalla seguidamente.

2.4.3.1. Neurofisiológicos

De acuerdo con Bisquerra A., (2003).

La neurofisiológica se manifiesta en respuestas como taquicardia, sudoración, vasoconstricción, hipertensión, tono muscular, rubor, sequedad en la boca, cambios en los neurotransmisores, secreciones hormonales, respiración, etc. Todo esto son respuestas involuntarias, que el sujeto no puede controlar. Sin embargo, se pueden prevenir mediante técnicas apropiadas como la relajación. Como consecuencia de emociones intensas y frecuentes se pueden producir problemas de salud. (p.13)

2.4.3.2. Conductuales

A partir de la observación del comportamiento de un individuo, se puede inferir qué tipo de emociones está experimentando.

Las expresiones faciales, el lenguaje no verbal, el tono de voz, volumen, ritmo, movimientos del cuerpo, etc., aportan señales de bastante precisión sobre el estado emocional. Esta componente puede intentar disimularse. Por ejemplo, las expresiones faciales surgen de la actividad combinada de unos 23 músculos, que conectan directamente con los centros de procesamiento de las emociones, lo que hace que el control voluntario no sea fácil; aunque, siempre es posible «engañar» a un potencial observador. Aprender a regular la expresión emocional se considera un indicador de madurez y equilibrio que tiene efectos positivos sobre las relaciones interpersonales. (Bisquerra A., 2003, p. 13).

2.4.3.3. Cognitivos

También denominado vivencia subjetiva, es referido a los sentimientos que se experimenta, pudiendo ser miedo, angustia, rabia entre otras emociones.

Para distinguir entre la componente neurofisiológica y la cognitiva, a veces se emplea el término emoción, en sentido restrictivo, para describir el estado corporal (es decir, el estado emocional) y se reserva el término sentimiento para aludir a la sensación consciente (cognitiva). (Bisquerra A., 2003, p. 13).

A partir de la componente cognitiva, es posible la calificación de un estado emocional y el darle un nombre, por lo que el etiquetado de las emociones está limitado por el dominio del lenguaje.

2.4.4. Clasificación de las emociones

2.4.4.1. Primarias (innatas o universales)

Las emociones generalmente conocidas son seis: alegría, tristeza, ira, miedo, asco y sorpresa. Son emociones independientes de la cultura, consideradas innatas, en las que existe una continuidad filogenética entre los tipos de estímulos que las provocan y los tipos de comportamientos con los que se asocian (Adolphs, 2002, en Elías, 2017), poseen un importante sustrato biológico.

2.4.4.2. Secundarias (socioculturales)

Dentro de esta categoría se encuadra experiencias como la culpa, el orgullo, la vergüenza, la felicidad, o el amor, las cuales, se hipotetiza, podrían ser el resultado de fusiones entre emociones primarias (Plutchik, 2003, en Elías, 2017). Estas emociones secundarias adquirirán infinidad de matices en función de las diferentes influencias socioculturales a las que los individuos se vean expuestos. Vale decir, que son causadas por normas sociales y por normas morales.

2.4.5. Neuroanatomía de las emociones

Es importante reconocer los descubrimientos sobre neuroanatomía de las emociones, siendo que, lo que realmente define a la inteligencia emocional es la interacción de las diversas partes. A pesar de que se considera, que la corteza constituye la parte pensante del cerebro, también permite tener sentimientos sobre nuestros sentimientos, permite tener discernimiento, analizar por qué se siente de determinada manera y luego hacer algo al respecto. Específicamente, los lóbulos prefrontales, pueden actuar como un freno, dándole un sentido a las situaciones emocionales. (Shapiro, 1997)

Por otro lado, el sistema límbico, tiene la responsabilidad primaria de regular las emociones e impulsos. Incluye el hipocampo, donde se produce el aprendizaje emocional y se almacena los recuerdos emocionales. La amígdala, es el centro de control emocional del cerebro. Otro interesante componente, son los elementos bioquímicos correlativos de las emociones. Los neuropéptidos, también denominados neurotransmisores, están almacenados en el cerebro emocional y son enviados a través de todo el cuerpo cuando se siente una emoción, indicándole al cuerpo la manera de reaccionar.

2.5. INTELIGENCIA EMOCIONAL

2.5.1. Definición de inteligencia

Previamente, es importante definir el término inteligencia.

A partir de su origen etimológico, el concepto inteligencia implica el saber elegir. Para Ferguson (1954, en Gerardo y Vite, 2012) la inteligencia se lo entiende “como las técnicas generalizadas de aprendizaje, comprensión, resolución de problemas, pensamiento y nivel conceptual general, que ha cristalizado debido a las experiencias cognoscitivas, durante la crianza del individuo” (p. 11). Weschler (1958, en Gerardo y Vite, 2012) define la inteligencia como “la capacidad global del individuo para actuar con un fin, pensar racionalmente y manejar el medio adecuadamente.” (p.11)

2.5.2. Evolución del concepto de inteligencia emocional

Como término de ‘inteligencia emocional’

[...] fue utilizado por primera vez en 1990 por los psicólogos Peter Salovey de la Universidad de Harvard y John Mayer de la Universidad de New Hampshire. Se lo empleó para describir las cualidades emocionales que parecen tener importancia para el éxito. (Shapiro, 1997, p. 24)

Sin embargo, la publicación de Daniel Goleman en 1995, fue el que impulsó este concepto, en la conciencia pública, y se convirtió en un tema de conversación desde las aulas hasta las salas de sesiones de las empresas.

Posteriormente, en 1997 Mayer y Salovey (s.f., en Mestre, Guil, Brackett y Salovey, 2007) retoman sus ideas iniciales y desarrollaron el modelo de habilidades y denominaron como mixtos al resto de los modelos. Posteriormente, “se dio mayor énfasis a los aspectos cognitivos, siendo descrita como la habilidad para percibir, valorar y expresar la emoción adecuadamente y adaptativamente” (Mestre, et al., 2007, p. 5)

2.5.3. Definición de la inteligencia emocional

Una vez incorporado el término de inteligencia emocional, Mayer y Salovey (s.f., en Ugarriza, 2001) lo entienden como:

[...] un tipo de inteligencia social que engloba la habilidad para dirigirse y controlar nuestras propias emociones y las de los demás, así como para discriminar entre ellas y utilizar la información que nos proporciona para guiar nuestro pensamiento y acciones, de tal forma que resulten beneficiosas para nosotros mismos y para la cultura a la que pertenecemos. (p. 130).

Por lo que 'inteligencia emocional' es definido por Mayer y Salovey, (1997, en Fernández y Extremera, 2005), como:

[...] la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual. (p. 68)

Además, para dichos autores la inteligencia emocional incluye la evaluación verbal y no verbal, la expresión emocional, la regulación en uno mismo y en los otros y la utilización del contenido emocional en la solución de problemas (Ugarriza, 2001, p. 130). Por otro lado, Goleman (1995, en Cortés et al. 2002), la define como:

Las habilidades, tales como ser capaz de motivarse y persistir frente a las decepciones, controlar el impulso y demorar la gratificación, regular el humor y evitar que los trastornos disminuyan la capacidad de pensar, mostrar empatía y abrigar esperanza. También la considera como la capacidad para leer los sentimientos, controlar los impulsos, razonar, permanecer tranquilos y optimistas cuando nos vemos confrontados a ciertas pruebas y mantenernos a la escucha del otro. (p. 54).

El aporte de Bar On (1997, en Ugarriza, 2001), en cierta medida, es una continuación a la línea de investigación de la inteligencia emocional, sin embargo, su propuesta se desarrolló de manera independiente, contribuyendo la definición de los constructos y los componentes conceptuales. En este sentido, define la inteligencia emocional como:

Un conjunto de habilidades personales, emocionales y sociales y de destrezas que influyen en nuestra habilidad para adaptarnos y enfrentar las demandas y presiones del medio, como tal, nuestra inteligencia no cognitiva es un factor importante en la determinación de la habilidad para tener éxito en la vida, influyendo directamente en el bienestar general y en la salud emocional. (Bar On, 1997, en Ugarriza, 2001, p. 131)

Pues se refiere a un tipo específico que difiere de la inteligencia cognitiva, el autor opina que los componentes factoriales de la inteligencia no cognitiva se asemejan a los factores de la personalidad, pero, a diferencia de ellos, la inteligencia emocional y social puede modificarse a través de la vida.

2.5.4. Modelo de Inteligencia Emocional de Mayer y Salovey (1997)

Se realiza una exposición de las habilidades emocionales que plantean Mayer y Salovey (1997, en Fernández y Extremera, 2005) en concordancia a su definición sobre la inteligencia emocional.

2.5.4.1. Percepción emocional

Se entiende por percepción emocional a la:

[...] habilidad para identificar y reconocer tanto los propios sentimientos como los de aquellos que te rodean. Implica prestar atención y descodificar con precisión las señales emocionales de la expresión facial, movimientos corporales y tono de voz. Esta habilidad se refiere al grado en el que los individuos pueden identificar convenientemente sus propias emociones, así como los estados y sensaciones fisiológicas y cognitivas que éstas conllevan. Por último, esta habilidad implicaría la facultad para discriminar acertadamente la honestidad y sinceridad de las emociones expresadas por los demás. (Fernández y Extremera, 2005, p. 69)

2.5.4.2. Facilitación emocional

Esta habilidad, también denominado asimilación emocional implica una:

[...] habilidad para tener en cuenta los sentimientos cuando razonamos o solucionamos problemas. Esta habilidad se centra en cómo las emociones afectan al sistema cognitivo y cómo nuestros estados afectivos ayudan a la toma de decisiones. También ayudan a priorizar

nuestros procesos cognitivos básicos, focalizando nuestra atención en lo que es realmente importante. En función de los estados emocionales, los puntos de vista de los problemas cambian, incluso mejorando nuestro pensamiento creativo. Es decir, esta habilidad plantea que nuestras emociones actúan de forma positiva sobre nuestro razonamiento y nuestra forma de procesar la información. (Fernández y Extremera, 2005, p. 69)

2.5.4.3. Comprensión emocional

El componente de la comprensión emocional se trata de:

[...] la habilidad para desglosar el amplio y complejo repertorio de señales emocionales, etiquetar las emociones y reconocer en qué categorías se agrupan los sentimientos. Además, implica una actividad tanto anticipatoria como retrospectiva para conocer las causas generadoras del estado anímico y las futuras consecuencias de nuestras acciones. Igualmente, la comprensión emocional supone conocer cómo se combinan los diferentes estados emocionales dando lugar a las conocidas emociones secundarias [...] Por otra parte, incluye la habilidad para interpretar el significado de las emociones complejas [...] Contiene la destreza para reconocer las transiciones de unos estados emocionales a otros [...] y la aparición de sentimientos simultáneos y contradictorios. (Fernández y Extremera, 2005, p. 70)

2.5.4.4. Regulación emocional

La regulación emocional está considerada como la habilidad más compleja de la inteligencia emocional, por lo que esta dimensión contendría:

[...] la capacidad para estar abierto a los sentimientos, tanto positivos como negativos, y reflexionar sobre los mismos para descartar o aprovechar la información que los acompaña en función de su utilidad. Además, incluye la habilidad para regular las emociones propias y ajenas, moderando las emociones negativas e intensificando las positivas. Abarca pues el manejo de nuestro mundo intrapersonal y también el interpersonal, esto es, la capacidad para regular las emociones de los demás, poniendo en práctica diversas estrategias de regulación emocional que modifican tanto nuestros sentimientos como los de los demás. Esta habilidad alcanzaría los procesos emocionales de mayor complejidad, es decir, la regulación

consciente de las emociones para lograr un crecimiento emocional e intelectual. (Fernández y Extremera, 2005, p. 71)

2.5.5. Modelo de Bar – On

Sobre la base de la definición que otorga Bar On a la inteligencia emocional, construye el inventario de cociente emocional (I-CE), que consideró necesario presentar el marco del trabajo conceptual. Las definiciones de los 15 factores de la inteligencia personal, emocional y social evaluadas por el inventario de cociente emocional, se presentan continuación.

2.5.5.1. Componente intrapersonal

De acuerdo con (Ugarriza (2001) esta área que reúne los siguientes componentes: Comprensión emocional de sí mismo, como la habilidad para percatarse y comprender nuestros sentimientos y emociones, diferenciarlos y conocer el porqué de estos. Asertividad, como la habilidad para expresar sentimientos, y pensamientos sin dañar los sentimientos de los demás y defender los propios derechos de una manera no destructiva.

Autoconcepto, como la habilidad para comprender, aceptar y respetarse a sí mismo, aceptando aspectos positivos y negativos, como también las limitaciones y posibilidades. Autorealización, como la habilidad para realizar lo que realmente uno puede, quiere y disfruta hacerlo. Y la independencia, es la habilidad para autodirigirse, sentirse seguro de sí mismo en pensamientos, acciones y ser independientes emocionalmente para tomar decisiones.

2.5.5.2. Componente interpersonal

Esta área reúne los siguientes componentes: Empatía, como la habilidad de percatarse, comprender y apreciar los sentimientos de los demás. Relaciones interpersonales, como la habilidad para establecer y mantener relaciones mutuas satisfactorias que son caracterizadas por una cercanía emocional e intimidad. Y la responsabilidad social, es la habilidad para demostrarse a sí mismo como una persona que coopera, contribuye y en un miembro constructivo del grupo social. (Ugarriza, 2001)

2.5.5.3. Componente de adaptabilidad

Esta área reúne los siguientes componentes: Solución de problemas, como la habilidad para identificar los problemas y definir los problemas como también para generar e implementar soluciones afectivas. Prueba de la realidad, es la habilidad para evaluar la correspondencia entre lo que experimentamos (lo subjetivo) y lo que en realidad existe (lo objetivo). Y flexibilidad, que es la habilidad para realizar un ajuste adecuado de las propias emociones, pensamientos y conductas a situaciones y condiciones cambiantes. (Ugarriza, 2001)

2.5.5.4. Componente del manejo del estrés

Esta área reúne los siguientes componentes: Tolerancia al estrés, como la habilidad para soportar eventos adversos, situaciones estresantes y fuertes emociones, enfrentando activa y positivamente el estrés. Y control de los impulsos, como a habilidad para resistir o postergar un impulso o tentación para actuar y controlar las propias emociones. (Ugarriza, 2001)

2.5.5.5. Componente del estado de ánimo en general

Área que reúne a los siguientes componentes: Felicidad, entendida como la habilidad para sentirse satisfecho con la propia vida, para disfrutar de sí mismo y de otros y para divertirse y expresar sentimientos positivos. Y el optimismo, que es la habilidad para ver el aspecto más brillante de la vida y mantener una actitud positiva, a pesar de la adversidad y los sentimientos negativos. (Ugarriza, 2001)

2.5.6. Dimensiones de la inteligencia emocional de Goleman (1995)

Los componentes que constituyen la Inteligencia Emocional, de acuerdo con Goleman, son:

2.5.6.1. Autoconciencia

El tener la conciencia de uno mismo, es conocer las propias emociones, para Goleman (1995):

[...] el reconocer un sentimiento mientras ocurre, es la clave de la inteligencia emocional. La capacidad de controlar sentimientos de un momento a otro es fundamental para la

penetración psicológica y la comprensión de uno mismo. La incapacidad de advertir nuestros auténticos sentimientos nos deja a merced de los mismos. (p. 64)

García y Giménez (2010), agregan que es la conciencia que se tiene de los propios estados internos, los recursos e intuiciones. Pues se trata de reconocer las propias emociones y sus efectos. Es comprender los vínculos entre las propias emociones y comportamiento, y tener conocimiento consciente de los valores y objetivos propios. Siendo que “las personas que tienen una mayor certidumbre con respecto a sus sentimientos son mejores guías de su vida y tienen una noción más segura de lo que sienten realmente con respecto a las decisiones personales” (Goleman, 1995, p.64).

2.5.6.2. Autorregulación – autocontrol

El manejo de las emociones, específicamente manejar los sentimientos de manera adecuada para Goleman (1995) es:

... una capacidad que se basa en la conciencia de uno mismo. Es la capacidad de serenarse, de librarse de la irritabilidad, la ansiedad y la melancolía excesiva. Es una destreza emocional básica. Las personas que carecen de esta capacidad luchan constantemente contra sentimientos de aflicción, mientras aquellas que la tienen desarrollada pueden recuperarse con mucha mayor rapidez de reveses y trastornos de la vida. (p. 64).

Entonces, es el control de los estados de impulsos internos y recursos internos. Implica tener integridad, adaptabilidad y capacidad de innovación.

2.5.6.3. Motivación

La propia motivación se explica cómo tendencias emocionales que guían o que facilitan el logro de objetivos, para Goleman (1995)

Ordenar las emociones al servicio de un objetivo es esencial para prestar atención, para la automotivación, el dominio, y para la creatividad. El autodomínio emocional, - postergar la gratificación y contener la impulsividad- sirve de base a toda clase de logro, y ser capaz de internarse en un estado de fluidez permite un desempeño desatado en muchos sentidos. Las personas que tienen esta capacidad suelen ser mucha más productivas y eficaces en cualquier tarea que emprendan. (p. 64).

2.5.6.4. Empatía

Se entiende como la conciencia de los sentimientos, necesidades y preocupaciones ajenas. Implica darse cuenta de las necesidades de desarrollo de los demás, en cierto modo es reconocer las emociones de los demás. La empatía, para Goleman (1995) es la “capacidad que se basa en la autoconciencia emocional, es la habilidad fundamental de las personas. Las personas que tienen empatía están mucho as adaptadas a las sutiles señales sociales que indican lo que otros necesitan o quieren.” (p. 64).

2.5.6.5. Habilidad social

De acuerdo con García y Giménez (2010), es la capacidad para inducir respuestas deseables en los demás, pero no entendidas como capacidades de control sobre otro individuo. Se trata de saber dar y recibir información, afectiva y efectivamente. Además de tener capacidad de colaboración y cooperación.

Se lo considera el manejo de las relaciones, para Goleman (1995),

[...] el arte de las relaciones, es en gran medida, la habilidad de manejar las emociones de los demás. Estas son las habilidades que rodean la popularidad, el liderazgo y la eficacia interpersonal. Las personas que se destacan en estas habilidades se desempeñan bien en cualquier cosa que dependa de la interacción serena con los demás, son estrellas sociales. (pp. 64-65).

El autor, además agrega que:

[...] las habilidades de las personas en cada una de estas esferas son diferentes; algunos de nosotros podemos ser muy expertos para manejar nuestra propia ansiedad, por ejemplo, pero relativamente ineptos para aliviar los trastornos de otros. La base subyacente de nuestro nivel de capacidad es, sin duda, nerviosa; pero... el cerebro es notalmente flexible y aprende constantemente. (Goleman, 1995, p. 65)

CAPÍTULO III
MARCO
METODOLÓGICO

3.1. TIPOS Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

3.1.1. Enfoque de investigación

La presente investigación asume un enfoque cuantitativo, puesto que se determina “cuantitativamente los atributos y relaciones de los objetos, se establece la frecuencia, el tipo y el grado de sus variaciones”. (Tintaya, 2014, pp. 42-43). En este enfoque se miden las variables en un determinado contexto y se analizan las mediciones obtenidas utilizando métodos estadísticos. (Hernández, 1991). Sin embargo, se hace uso de técnicas cualitativas.

3.1.2. Tipo de investigación

Se asume el tipo de estudio correlacional bivariable, puesto que se da respuesta al objetivo de la presente investigación con la identificación de la relación entre el esquema corporal (V1) y la inteligencia emocional (V2), de estudiantes de tercero y cuarto de primaria de la Unidad Educativa Max Paredes I.

Se habla de una investigación correlacional, cuando el tipo de estudio tiene como propósito medir el grado de relación que existe entre dos o más conceptos o variables. Donde la utilidad y el propósito principal de los estudios correlacionales son saber cómo se puede comportar un concepto o variable, conociendo el comportamiento de otra u otras variables relacionadas. Es decir, para intentar predecir el valor aproximado que tendrá un grupo de individuos en una variable, a partir del valor que tienen en la variable o variables relacionadas. (Hernández, 1991).

3.1.3. Diseño de investigación

El diseño de la investigación es No Experimental de tipo transversal, dado que no se manipula las variables de estudio, que son: esquema corporal (V1) e inteligencia emocional (V2), de estudiantes de tercero y cuarto de primaria de la Unidad Educativa Max Paredes I. Donde se recoge la información desde la propia realidad, es decir, no se tiene el control de ellas, se las observa y evalúa en su estado natural. Además, se observa el fenómeno en un solo momento del tiempo, propio del diseño de tipo transversal.

El diseño No Experimental, está orientado “a conocer las propiedades, las relaciones y el desarrollo natural de los sujetos” (Tintaya, 2014, p. 42), por lo que se lo realiza sin manipular deliberadamente las variables. Lo que se hace en la investigación no experimental es observar fenómenos tal y como se dan en su contexto natural, para después analizarlos. (Hernández, 1991).

3.2. VARIABLES

3.2.1. Identificación de variables

Por ser el tipo de estudio de la presente investigación de tipo correlacional, la identificación de variables se las considera como Variable Número 1 (V1) y Variable Número 2 (V2), por lo tanto, se establece la relación entre las variables: esquema corporal (V1), e inteligencia emocional (V2), de estudiantes de tercero y cuarto de primaria.

3.2.2. Conceptualización de variables

Variable 1. Esquema corporal.

Según Le Boulch el esquema corporal es “el conocimiento inmediato y continuo que tenemos de nuestro cuerpo, en estático o en movimiento, en relación con el espacio y los objetos que los rodean”, (Bolivar y Arias, 2012, p. 37) pues “permite que el sujeto pueda presentarse a sí mismo, en cualquier momento y en toda situación” (Arraya, et al., 2009, p. 92), y “se organiza a través de las simples sensaciones que el propio cuerpo percibe al interactuar con el ambiente” (Martínez, 1984, p. 15).

Variable 2. Inteligencia emocional.

Según Mayer y Salovey, (1997, en Fernández y Extremera, 2005, p. 68) la inteligencia emocional es “la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual”.

3.2.3. Operacionalización de variables

TABLA 1.

Variable número 1.

Variable	Dimensión	Indicador	Medidores	Técnica	Instrumento
ESQUEMA CORPORAL	Sentido kinestésico	Conocimiento integrado de las partes del cuerpo	Apraxia	1	Fonseca – Evaluación de la noción del cuerpo Batería Psicomotora de Victor Da
	Reconocimiento (D-I)	Concienciación de la línea media del cuerpo	Dispraxia	2	
	Autoimagen	Capacidad de movimientos armónicos y eumétricos de los brazos	Eupraxia	3	
	Imitación de gestos	Transposición motora por medio de la copia gestual bilateral	Hiperpraxia	4	
	Dibujo del cuerpo	Representación del cuerpo en el aspecto gnóstico, simbólico y gráfico			

TABLA 2.

Variable número 2.

Variable	Dimensión	Indicador	Medidores	Técnica	Instrumento
INTELIGENCIA EMOCIONAL	Autoconciencia	Conciencia de los propios estados internos, conocimientos de los estados emocionales	Nivel escaso	01 10	Rosio Kapa Cuestionario Navegando por las Emociones de
	Autocontrol	Habilidad para regular las emociones y librarse de la irritabilidad	Nivel	11	
	Automotivación	Tendencia emocional que facilita el logro de los objetivos académicos	moderado	20	
	Empatía	Habilidad para comprender sentimientos, necesidades y preocupaciones ajenas	Nivel adecuado	21 30	
	Habilidad social	Saber dar y recibir información afectiva y efectivamente y trabajo en grupo.			

3.3. POBLACIÓN Y MUESTRA

3.3.1. Población

La población de la presente investigación son estudiantes de primaria de la Unidad Educativa “Max Paredes I” Turno Mañana, donde la población estudiantil está compuesta por 200 estudiantes de ambos géneros.

3.3.2. Muestra

El tipo de muestra que se asume en la presente investigación es de carácter no probabilístico, del tipo intencional, siendo que “la definición de esta muestra depende de la decisión del investigador” (Tintaya, 2014; p. 263). La muestra está compuesta por estudiantes de tercero y cuarto de primaria de la Unidad Educativa “Max Paredes I” Turno Mañana, que, a partir de los criterios de selección de los sujetos, la investigación toma en cuenta a 39 estudiantes de ambos géneros.

3.3.3. Criterios de selección

Los criterios de selección de la muestra están sujeta a las siguientes características:

- Nivel académico: 3ro y 4to de primaria.
- Edad: 8 a 11 años.
- Predisposición a la investigación.

3.4. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

3.4.1. Técnica

Se emplea la técnica de observación sistemática, durante la evaluación del esquema corporal y la técnica de observación espontánea durante la aplicación del test de inteligencia emocional.

3.4.2. Instrumentos

En la presente investigación los instrumentos aplicados para la medición de las variables de estudio son los siguientes:

3.4.2.1. Batería Psicomotora de Vitor Da Fonseca

Para la evaluación del esquema corporal, se utiliza la Batería Psicomotora (BPM) de Victor Da Fonseca, la cual está compuesta por los siete factores psicomotrices: tonicidad, equilibrio, lateralidad, noción del cuerpo, estructuración espacio temporal, praxia global y praxia fina. En la presente investigación, se emplea el factor psicomotor de noción del cuerpo, siendo esta otra denominación que se le otorga al esquema corporal de acuerdo con el mismo autor.

En la noción de cuerpo se incluyen las pruebas de sentido kinestésico, reconocimiento derecha e izquierda, auto imagen, imitación de gestos y dibujo del cuerpo. Y el material requerido es un lápiz y una hoja de papel blanco, y los protocolos de evaluación para la evaluadora.

Validez y confiabilidad

La confiabilidad del instrumento de evaluación del esquema corporal de Victor Da Fonseca, se realizó a partir del análisis estadístico mediante el coeficiente Alpha de Cronbach, con el sistema informático SPSS 24, el cual muestra una confiabilidad de 0,70.

El mismo fue adaptado para la evaluación del esquema corporal, en el proyecto IDH de Centros Emergentes Comunitarios, Municipios UMSA, bajo la coordinación de la licenciada María Eugenia Pareja Tejada, en el año 2014. Lo que significa que es confiable y aplicable.

Niveles de puntuación de cada ítem:

1 PUNTO (Apraxia): Ausencia de respuesta, realización imperfecta, incompleta e inadecuada y descoordinada, dificultades significativas.

2 PUNTOS (Dispraxia): Débil realización con dificultad de control y dificultades ligeras o leves, pero dificultades.

3 PUNTOS (Eupraxia): Realización completa adecuada y controlada.

4 PUNTOS (Hiperpraxia): Realización perfecta, precisa, económica y con facilidades de control.

3.4.2.2. Cuestionario de Inteligencia Emocional “Navegando por las Emociones”

Para la evaluación de la inteligencia emocional, se utilizó el cuestionario “Navegando por las Emociones”, que consta de diez preguntas, las mismas miden el conocimiento y el desarrollo de la Inteligencia Emocional a partir de sus cinco dimensiones: autoconciencia, autocontrol, automotivación, empatía y habilidad social.

Validez y confiabilidad del cuestionario:

Se estableció la validez y confiabilidad del cuestionario, en una investigación para la obtención del título en grado de licenciatura en Psicología de la Universidad Mayor de San Andrés en el “Programa de educación emocional para el desarrollo de la inteligencia emocional de las niñas/os de 8 a 10 años del Centro San Juan Cotahuma” por Rosio Kapa, en el año 2017 en la ciudad de La Paz. Por tanto, según el coeficiente de Alpha de Cronbach la confiabilidad de la prueba es de 0,91. La validación del cuestionario fue realizada a través del procedimiento denominado “Juicio de Expertos”, revisado y analizado por un grupo de profesionales que cuentan con amplia experiencia de trabajo con niños y niñas, además del manejo en el tema de las emociones.

Materiales: Hojas del cuestionario “Navegando por las Emociones” para cada participante y bolígrafos o lápices.

Aplicación: Es tanto individual como colectiva.

Forma de evaluación:

El cuestionario “Navegando por las Emociones”, está conformado por cinco dimensiones, la primera dimensión de Autoconciencia tiene dos preguntas, la primera pregunta con opciones entre a, b, c y la segunda pregunta con cuatro imágenes de emociones donde la niña o el niño debe escribir la emoción que corresponda.

La segunda dimensión Autocontrol consta de dos preguntas con opciones para subrayar a, b, c. la tercera dimensión automotivación consta de dos preguntas para marcar con una X la opción SI o NO. La cuarta dimensión Empatía consta de dos preguntas para marcar con una X la opción SI o NO y la quinta dimensión Habilidad Social consta de dos preguntas para marcar con una X la opción SI o NO, cada dimensión tiene una puntuación de 6 puntos, en total las cinco dimensiones puntúan 30 puntos.

Niveles de puntuación:

Valoración de la Inteligencia Emocional en general

- 1 - 10 puntos.....Escaso nivel de conocimiento y expresión de emociones
- 11 - 20 puntos.....Moderado nivel de conocimiento y expresión de emociones
- 21 - 30 puntos.....Adecuado nivel de conocimiento y expresión de emociones

Valoración de la Inteligencia Emocional por dimensiones

Autoconciencia

- 1-2 = Escaso nivel de conocimiento de emociones
- 3-4 = Moderado nivel de conocimiento de emociones
- 5-6 = Adecuado nivel de conocimiento de emociones

Autocontrol

- 1-2 = Escaso nivel de control de emociones
- 3-4 = Moderado nivel de control de emociones
- 5-6 = Adecuado nivel de control de emociones

Automotivación

- 1-2 = Escaso nivel de automotivación de emociones
- 3-4 = Moderado nivel de automotivación de emociones
- 5-6 = Adecuado nivel de automotivación de emociones

Empatía

- 1-2 = Escaso nivel de empatía y expresión de emociones
- 3-4 = Moderado nivel de empatía y expresión emociones
- 5-6 = Adecuado nivel de empatía y expresión de emociones

Habilidad Social

1-2 = Escaso nivel de habilidad social y expresión de emociones

3-4 = Moderado nivel de habilidad social y expresión de emociones

5-6 = Adecuado nivel de habilidad social y expresión de emociones

3.5. PROCEDIMIENTO

La presente investigación se lo realizó diferentes en etapas, las cuales se detallan a continuación:

- Etapa 1: Inicialmente se hizo la revisión de antecedentes teóricos y metodológicos, basados en bibliografía y material de investigaciones previas para delimitar la metodología de la investigación y la selección de los instrumentos de evaluación.
- Etapa 2: Contacto con la población y elección de los sujetos de la muestra, de acuerdo a los criterios de selección, donde se dio a conocer el proyecto de investigación y se realizó la solicitud de permiso de aplicación de las pruebas de investigación. Además de la sensibilización y acercamiento a los sujetos de la muestra seleccionada.
- Etapa 3: Aplicación de la prueba del factor Noción del Cuerpo de la Batería Psicomotora (BPM) de Víctor da Fonseca, para la evaluación del Esquema Corporal, mediante la técnica de observación sistemática.
- Etapa 4: Aplicación de Cuestionario de Navegando por la Emociones de Roció Kapa, para la evaluación de la Inteligencia Emocional.
- Etapa 5: Tabulación y análisis de los datos mediante el paquete estadístico SPSS 24 para su interpretación y análisis mediante tablas y gráficos. Posteriormente se redactaron las conclusiones y recomendaciones de la investigación realizada.

CAPITULO IV

PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

En este capítulo se presentan los resultados hallados referentes a la investigación sobre el esquema corporal e inteligencia emocional en estudiantes de tercero y cuarto de primaria de la unidad educativa Max Paredes I, donde se describen y analizan los datos y gráficos presentados, las cuales están organizadas de la siguiente manera:

- Inicialmente, se presentan los datos de las características generales de los sujetos de la investigación.
- Consecuentemente, se procede a la descripción de los datos de la variable 1 (esquema corporal) y de la variable 2 (inteligencia emocional).
- Posteriormente, se expone los resultados de la correlación entre ambas variables de estudio de la presente investigación (variable 1: Esquema corporal, variable 2: Inteligencia emocional).
- Finalmente, se procede a presentar el tratamiento de la hipótesis, que muestra resultados estadísticos sobre la aprobación o el rechazo de la misma.

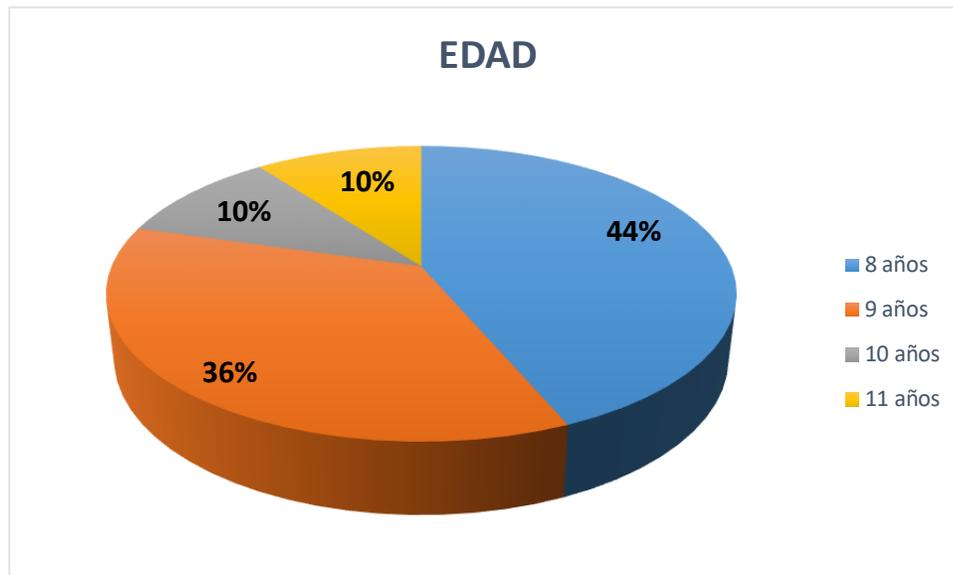
4.1. CARACTERÍSTICAS GENERALES

4.1.1. Edad de las y los participantes

TABLA 3.

EDAD	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
8 años	17	43,6	43,6	43,6
9 años	14	35,9	35,9	79,5
10 años	4	10,3	10,3	89,7
11 años	4	10,3	10,3	100,0
Total	39	100,0	100,0	

FIGURA 3. Distribución porcentual por edad



La edad de la muestra estudiada al momento de la aplicación de los instrumentos, se encuentra dentro del rango de 8 años a 11 años, tomando en cuenta que la edad promedio es de 9 años. Se observa que la mayoría de las niñas y de los niños son de 8 años, representando al 44% del total, con una frecuencia de 17 sujetos; el 36% son de 9 años, con una frecuencia de 14; el 10% son de 10 años con una frecuencia de 4, al igual que el restante 10% son de 11 años con una frecuencia de 4 sujetos.

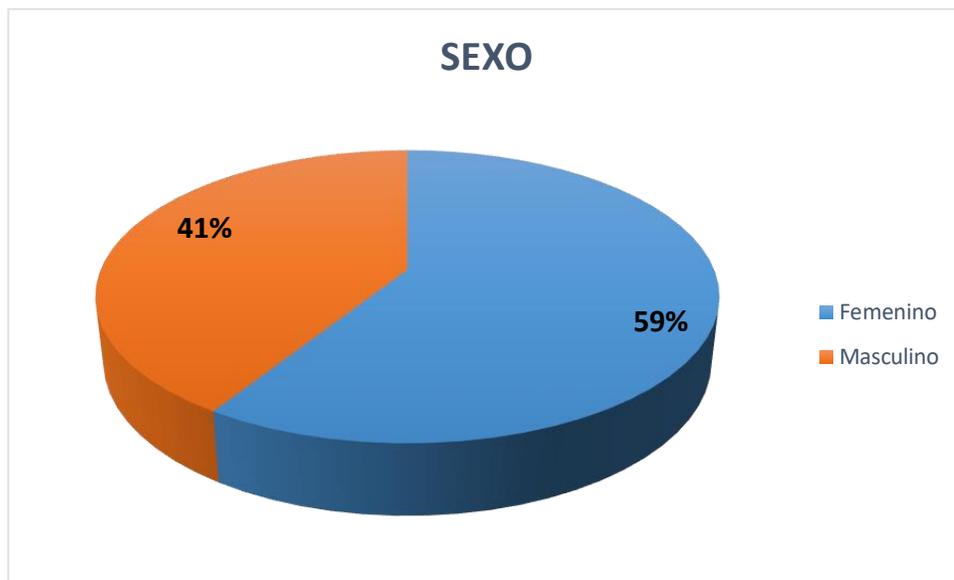
La variable edad, resulta importante debido a que las y los participantes de esta investigación se encuentran comprendidos entre el periodo de edad de la niñez media, que abarca las edades entre 6 a 11 años aproximadamente.

4.1.2. Sexo de las y los participantes

TABLA 4.

SEXO	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Femenino	23	59,0	59,0	59,0
Masculino	16	41,0	41,0	100,0
Total	39	100,0	100,0	

FIGURA 4. Distribución porcentual por sexo



Del total de la muestra estudiada (39 sujetos), 59% son del sexo femenino, con una frecuencia de 23 niñas, y el restante 41% son del sexo masculino, con una frecuencia de 16 niños; donde el mayor porcentaje recae en el sexo femenino, lo que significa que la mayoría de los sujetos participantes en la investigación son de sexo femenino.

4.1.3. Escolaridad de las y los participantes

TABLA 5.

CURSO	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
3ro de primaria	15	38,5	38,5	38,5
4to de primaria	24	61,5	61,5	100,0
Total	39	100,0	100,0	

FIGURA 5. Distribución porcentual por curso



La escolaridad de la muestra estudiada corresponde a los cursos de 3ro y 4to del nivel primario; donde el 62% del total están cursando 4to de primaria, siendo este el porcentaje de mayor relevancia y con una frecuencia de 24 sujetos; seguido de un 38% que están cursando 3ro de primaria, con una frecuencia de 15 sujetos. Lo que refleja la diferencia marcada de alumnado entre cursos que existe en la población estudiantil de la unidad educativa.

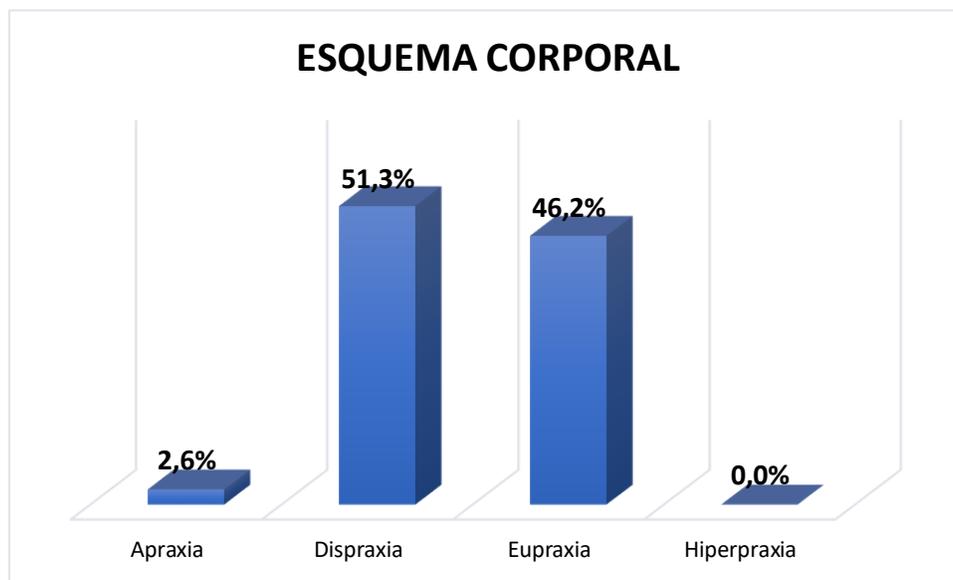
4.2. RESULTADOS DEL ESQUEMA CORPORAL

4.2.1. Descripción de los resultados de esquema corporal

TABLA 6.

ESQUEMA CORPORAL				
PERFIL	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Apraxia	1	2,6	2,6	2,6
Dispraxia	20	51,3	51,3	53,8
Eupraxia	18	46,2	46,2	100,0
Hiperpraxia	0	0,0	0,0	100,0
Total	39	100,0	100,0	

FIGURA 6. Distribución porcentual de Esquema Corporal



El perfil del esquema corporal, resultantes de la calificación del factor noción del cuerpo de la Batería Psicomotora (Victor da Fonseca, 1975), arrojan los resultados expuestos; el 51% del total de sujetos, obtuvo la puntuación 2, lo que se traduce al perfil dispráxico, significado de una realización de la prueba con dificultades de control de movimientos.

El 46% de los sujetos, obtuvo la puntuación 3, enmarcándose dentro del perfil euprático, es decir, una realización de la prueba controlada y adecuada. El 3% obtuvo la puntuación 1, que se traduce al perfil apráxico, lo que significa una realización de la prueba imperfecta, incompleta y

descoordinada. No habiendo así, un porcentaje de sujetos con perfil hiperpráxico, es decir, nadie obtuvo la puntuación 4, el puntaje más alto.

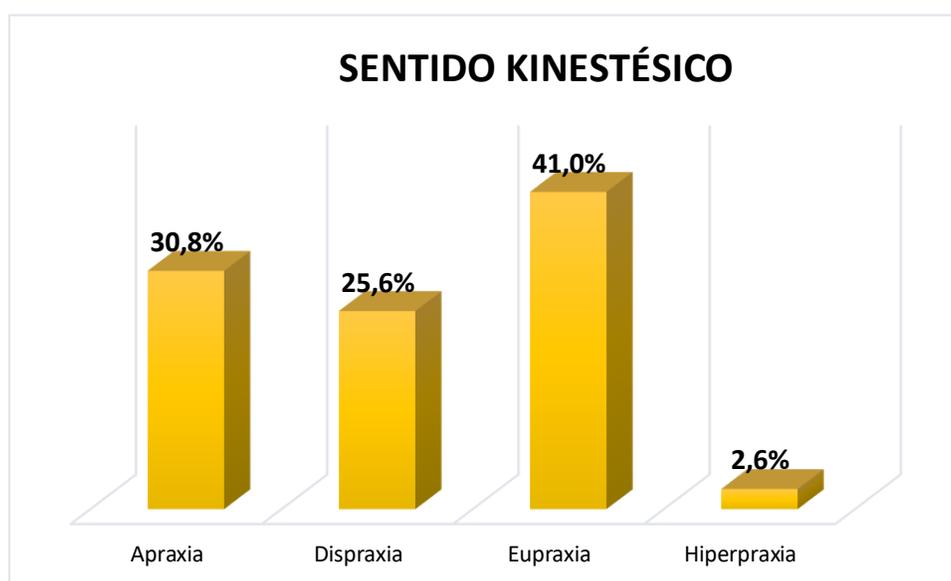
Se expone así los datos de la primera variable, observando que la mayoría de los sujetos evaluados, presenta un perfil dispráxico, se trata de que presentan dificultades en el control y manejo del esquema corporal, y en la apreciación que el niño tiene de la presentación y representación del propio cuerpo. En los resultados, también, se observa que otro grupo importante de los sujetos evaluados, presenta el perfil eupráxico, quienes realizaron la evaluación de manera completa, controlada y adecuada en la mayoría de los sub-factores del esquema corporal, es decir, hay un buen conocimiento inmediato y continuo del propio cuerpo.

4.2.2. Descripción de los resultados de las dimensiones del esquema corporal

TABLA 7.

SENTIDO KINESTÉSICO				
PERFIL	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Apraxia	12	30,8	30,8	30,8
Dispraxia	10	25,6	25,6	56,4
Eupraxia	16	41,0	41,0	97,4
Hiperpraxia	1	2,6	2,6	100,0
Total	39	100,0	100,0	

FIGURA 7. Distribución porcentual de Sentido Kinestésico



En la evaluación del sub-factor sentido kinestésico del esquema corporal, el 41% de los sujetos se ubicó dentro del perfil euprático, es decir, que la mayoría de las niñas y los niños nombraron correctamente doce puntos táctiles; seguido del 31% de sujetos que se ubicaron en el perfil aprático, quienes mostraron confusión kinestésica general, nombrando solamente cuatro puntos táctiles.

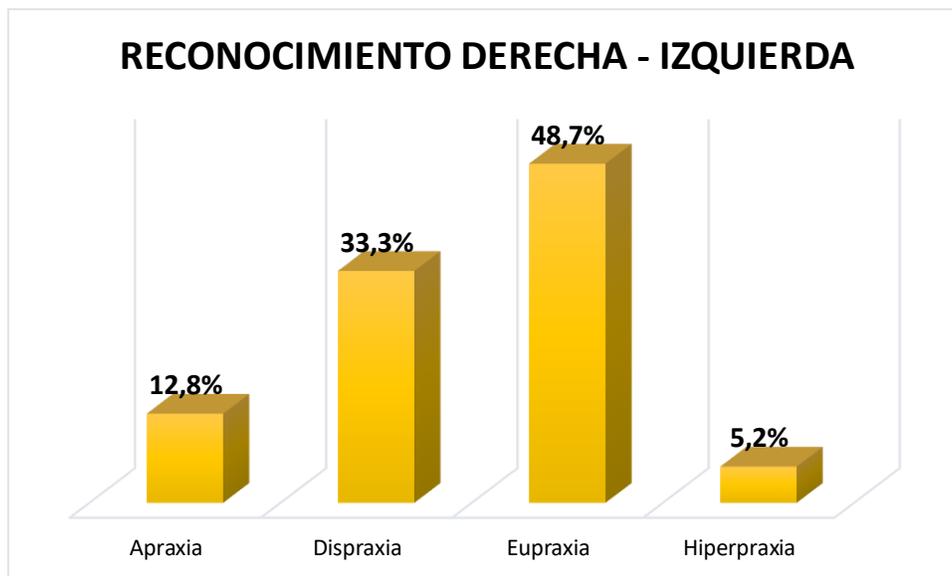
El 26% se ubicó en el perfil disprático, siendo que este grupo nombró ocho puntos táctiles, evidenciando señales difusas obvias (abriendo los ojos, inestabilidad, defensa táctil). El restante 3% se ubicó en el perfil hiperprático, quienes nombraron correctamente todos (dieciséis) los

puntos táctiles de la prueba, realizando de manera perfecta, precisa y con facilidad de control y seguridad.

TABLA 8.

RECONOCIMIENTO DERECHA - IZQUIERDA				
PERFIL	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Apraxia	5	12,8	12,8	12,8
Dispraxia	13	33,3	33,3	46,2
Eupraxia	19	48,7	48,7	94,9
Hiperpraxia	2	5,2	5,1	100,0
Total	39	100,0	100,0	

FIGURA 8. Distribución porcentual de Reconocimiento Derecha - Izquierda



Los resultados de la evaluación del sub-factor reconocimiento de derecha-izquierda del esquema corporal expone que, el 49% de los sujetos de la investigación se ubica en el perfil euprático, lo que significa que las niñas y los niños de este grupo ejecutaron seis respuestas motrices a las solicitudes verbales, evidenciando ligeras oscilaciones.

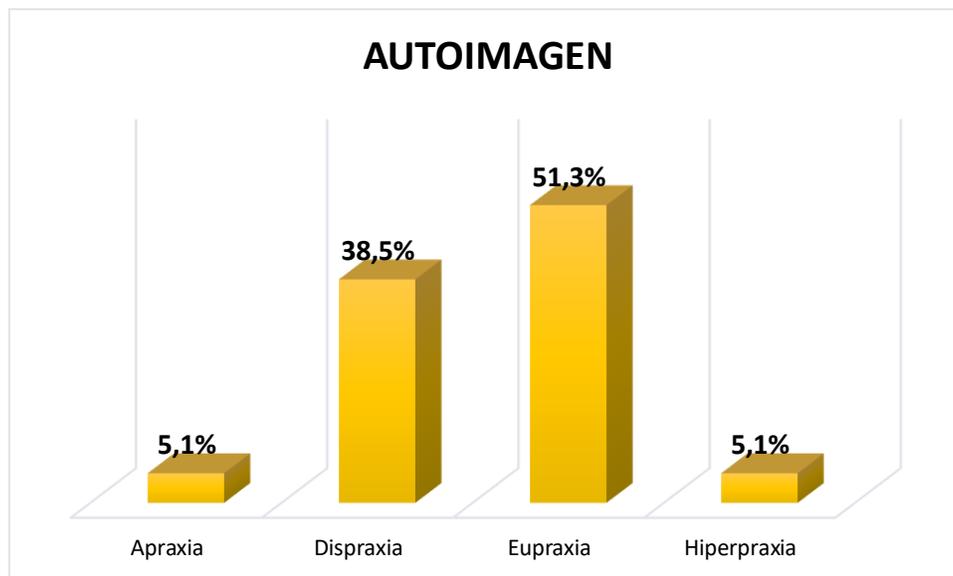
El 33% se ubican dentro del perfil disprático, es decir, que realizaron cuatro actividades revelando oscilación y confusión permanente. El 13% de los sujetos realizaron una o dos actividades, demostrando oscilaciones marcadas y confusión en la identificación y localización

de las partes de su cuerpo, que caracteriza al perfil apráxico. Por último, el restante 5% su ubicó en el perfil hiperpráxico, quienes realizaron las ocho actividades de forma perfecta y precisa.

TABLA 9.

AUTOIMAGEN				
PERFIL	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Apraxia	2	5,1	5,1	5,1
Dispraxia	15	38,5	38,5	43,6
Eupraxia	20	51,3	51,3	94,9
Hiperpraxia	2	5,1	5,1	100,0
Total	39	100,0	100,0	

FIGURA 9. Distribución porcentual de Autoimagen



Los resultados de la evaluación del sub-factor autoimagen del esquema corporal exponen que el porcentaje con mayor relevancia, es de 51% representado por el perfil euprático, lo que significa que este grupo de niñas y niños, en la evaluación del componente facial dentro del parámetro del espacio propio, ha mantenido un movimiento adecuado y controlado, sin manifestar señales disfuncionales.

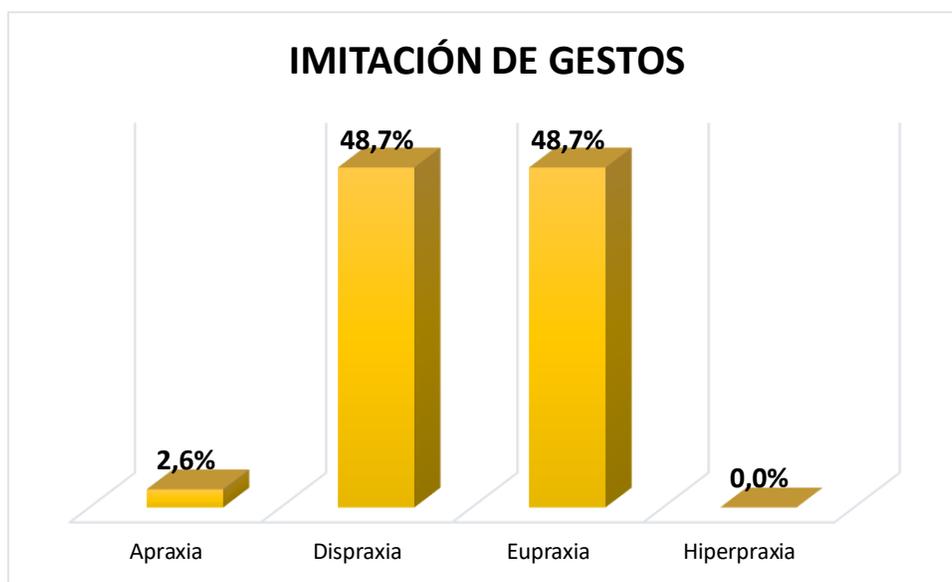
El 39% de los sujetos, están ubicados en el perfil disprático, es decir, que realizaron la actividad con movimientos disimétricos e hipercontrolados, revelando ligeras señales discrepantes en términos de lateralidad. Seguido de datos con mínima relevancia, el 5% está ubicado en el perfil

apráxico, demostrando en la evaluación claras señales disfuncionales somatognósicas; otro mismo porcentaje del 5%, está ubicado en el perfil hiperpráxico lo que expresa la ejecución de movimientos eumétrico, preciso y melódico.

TABLA 10.

IMITACIÓN DE GESTOS				
PERFIL	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Apraxia	1	2,6	2,6	2,6
Dispraxia	19	48,7	48,7	51,3
Eupraxia	19	48,7	48,7	100,0
Hiperpraxia	0	0,0	0,0	100,0
Total	39	100,0	100,0	

FIGURA 10. Distribución porcentual de Imitación de Gestos



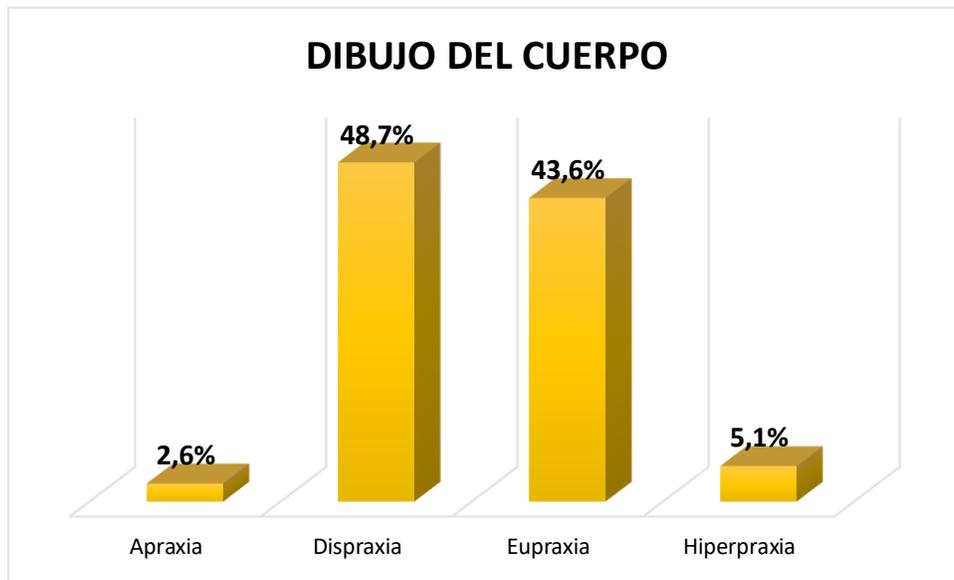
Los resultados de la evaluación del sub-factor imitación de gestos del esquema corporal, arrojan dos valores de porcentajes iguales de 49% de sujetos ubicados en el perfil euprático y otro grupo en el perfil disprático; es decir, que aproximadamente la mitad de los sujetos evaluados reprodujeron figuras proporcionadas, con señales eumétricas y coordinación recíproca.

El otro grupo de la misma cantidad, reprodujeron figuras con ligeras distorsiones de forma, proporción y angulosidad; respectivamente. El restante 2% representa a sujetos que no lograron la imitación de las figuras, característico del perfil aprático.

TABLA 11.

DIBUJO DEL CUERPO				
PERFIL	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Apraxia	1	2,6	2,6	2,6
Dispraxia	19	48,7	48,7	51,3
Eupraxia	17	43,6	43,6	94,9
Hiperpraxia	2	5,1	5,1	100,0
Total	39	100,0	100,0	

FIGURA 11. Distribución porcentual de Dibujo del Cuerpo



La evaluación de sub-factor dibujo del cuerpo del esquema corporal, exponen los siguientes resultados, el 49% de los sujetos se ubican en el perfil dispráxico; lo que se traduce a que la mayoría de las niñas y los niños realizaron un dibujo exageradamente pequeño o grande, poco organizado en formas y proporciones, con pobreza significativa de pormenores anatómicos.

Seguido del 44%, con una relevancia también importante, está ubicado en el perfil euprático, indicando que este grupo dibujaron un diseño completo, organizado, simétrico, con pormenores faciales y extremidades. El 5% está ubicado en el perfil hiperprático, que representa a una realizaron de un dibujo gráficamente perfecto; y participantes con perfil aprático está representado por el 3%.

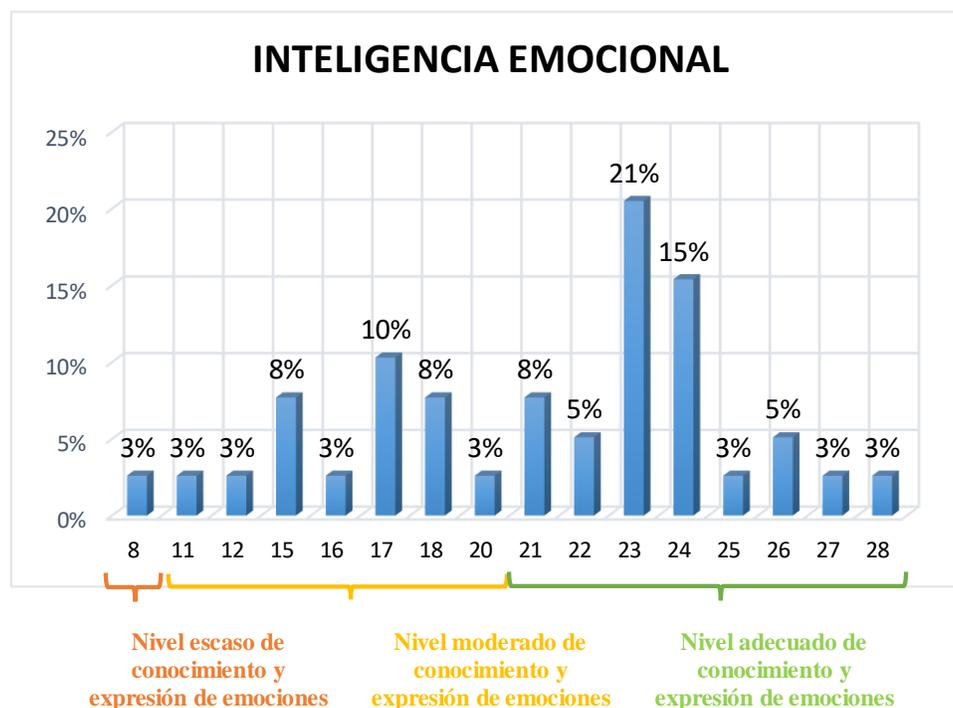
4.3. RESULTADOS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL

4.3.1. Descripción de los resultados de inteligencia emocional

TABLA 12.

INTELIGENCIA EMOCIONAL				
Nivel de conocimiento y expresión de emociones	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Adecuado	24	61,5	61,5	61,5
Moderado	14	35,9	35,9	97,4
Escaso	1	2,6	2,6	100,0
Total	39	100,0	100,0	

FIGURA 12. Distribución porcentual de Inteligencia Emocional



Los resultados de los niveles de inteligencia emocional a partir de la calificación del Cuestionario Navegando por las Emociones (Kapa, R., 2017), presenta que la mayoría de la muestra de sujetos de la investigación ha calificado dentro del nivel adecuado de conocimiento y de expresión de emociones, representando al 61% con una frecuencia de 24 sujetos.

Tomando en cuenta que cada nivel enmarca rangos de puntuación, en este caso de 21 a 30 puntos, la mayor frecuencia de puntuación recae en la calificación de 23 y 24 puntos, lo que

muestra que existe una tendencia significativa de puntuaciones bajas dentro del nivel adecuado de inteligencia emocional en este grupo de niñas y de niños.

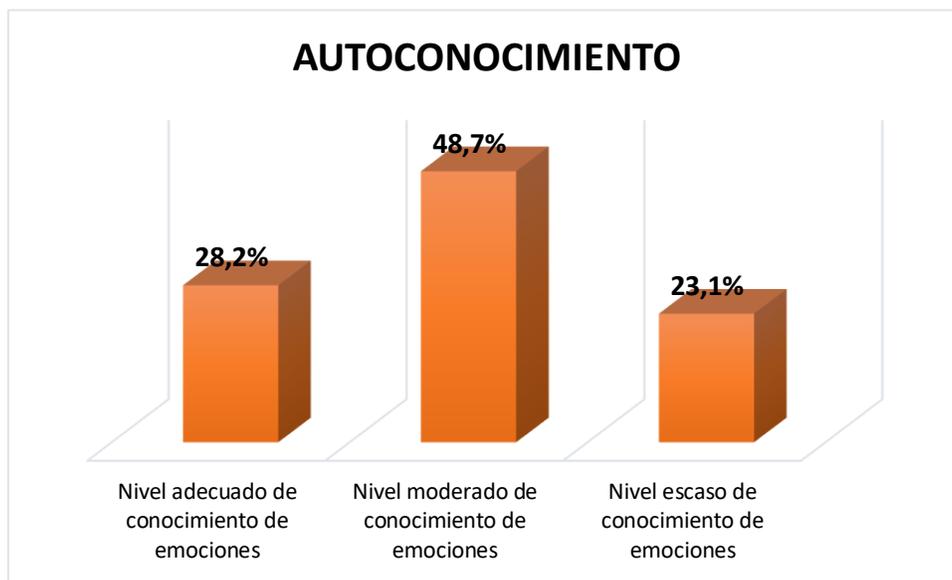
El siguiente porcentaje de 36% con la frecuencia de 14 sujetos, ha calificado dentro del nivel moderado de conocimiento y expresión de emociones, que se enmarca dentro del rango de 11 a 20 puntos, por lo que se muestra que hay una mayor frecuencia de sujetos que calificaron 17 puntos. Dentro del nivel escaso de conocimiento y expresión de emociones, se ubicó el mínimo porcentaje de 3% del total de la muestra.

4.3.2. Descripción de los resultados de las dimensiones de inteligencia emocional

TABLA 13.

AUTOCONOCIMIENTO				
Nivel de conocimiento y expresión de emociones	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Adecuado	11	28,2	28,2	28,2
Moderado	19	48,7	48,7	76,9
Escaso	9	23,1	23,1	100,0
Total	39	100,0	100,0	

FIGURA 13. Distribución porcentual de Autoconocimiento



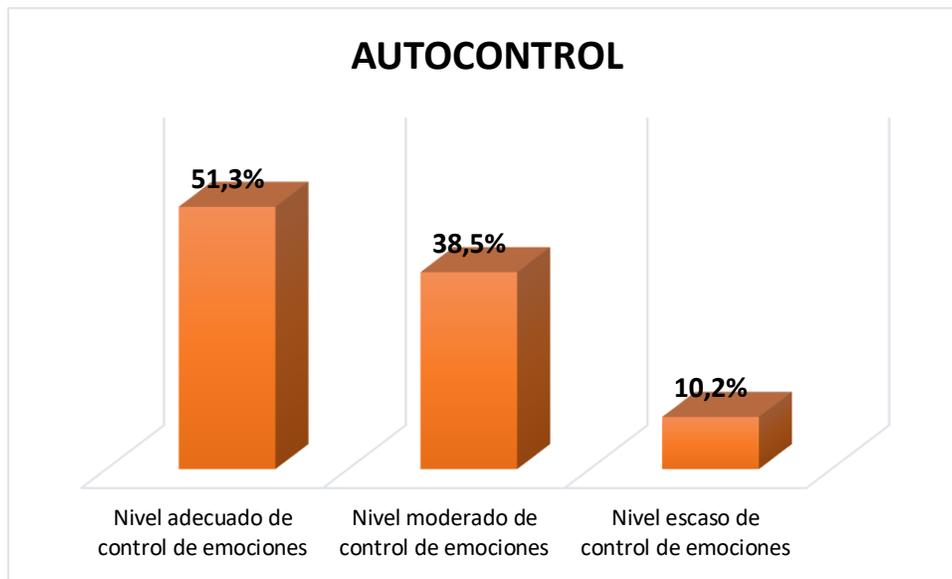
Los resultados de la dimensión autoconocimiento de la inteligencia emocional, expone que la mayoría de los sujetos ha calificado dentro del nivel moderado de conocimiento de emociones, representando al 49%. Lo que manifiesta que la mayoría refleja una moderada capacidad de reconocer los propios sentimientos y sus efectos, además de poder dar nombre a las propias emociones.

El 28% ha calificado en el nivel adecuado de conocimiento de emociones, y el resto del porcentaje mínimo de 23% calificó dentro del nivel escaso de conocimiento de emociones.

TABLA 14.

AUTOCONTROL				
Nivel de conocimiento y expresión de emociones	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Adecuado	20	51,3	51,3	51,3
Moderado	15	38,5	38,5	89,8
Escaso	4	10,2	10,2	100,0
Total	39	100,0	100,0	

FIGURA 14. Distribución porcentual de Autocontrol



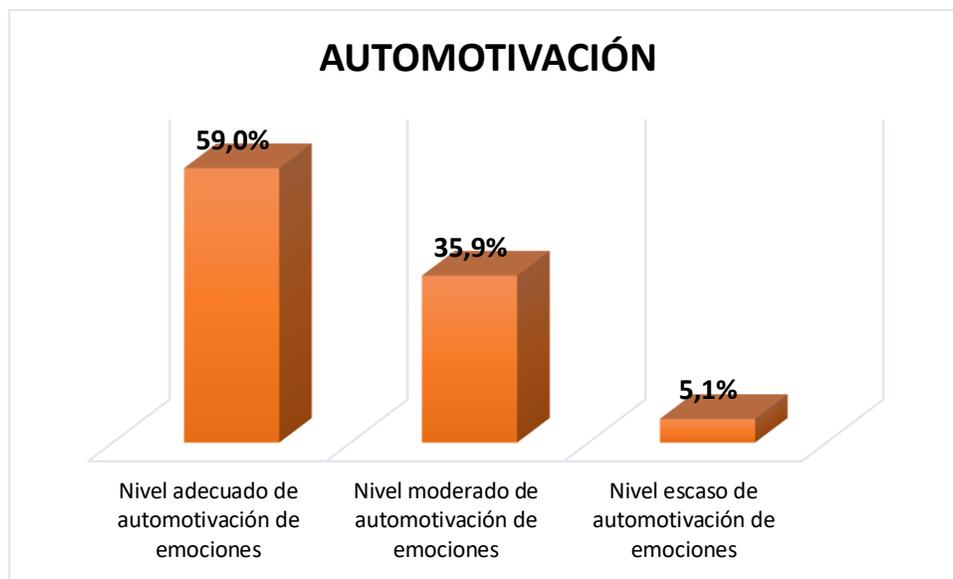
En la dimensión autocontrol de la inteligencia emocional, aproximadamente la mitad de la muestra de sujetos ha calificado dentro del nivel adecuado de control de emociones, representando al 51%, lo que significa que este grupo manifiesta tener una adecuada capacidad de manejar y controlar sus emociones, más ante en situaciones conflictivas entre pares.

El porcentaje que calificó dentro del nivel moderado de control de emociones es de 39%. Por consiguiente, pocos sujetos calificaron en el nivel escaso control de emociones, representando al porcentaje mínimo de 10%.

TABLA 15.

AUTOMOTIVACIÓN				
Nivel de conocimiento y expresión de emociones	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Adecuado	23	59,0	59,0	59,0
Moderado	14	35,9	35,9	94,9
Escaso	2	5,1	5,1	100,0
Total	39	100,0	100,0	

FIGURA 15. Distribución porcentual de Automotivación



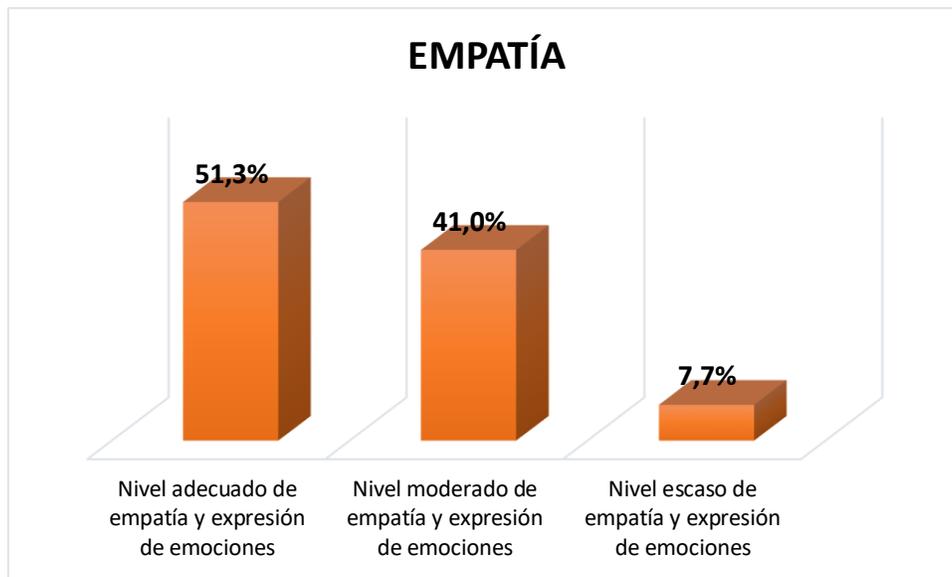
En la dimensión automotivación de la inteligencia emocional, se presenta con mayor inclinación la calificación de nivel adecuado de emociones, lo que representa al 59% de los sujetos de la muestra. Se traduce a que este grupo manifiesta la presencia de tendencias emocionales que facilitan el cumplimiento de las metas y objetivos, que tienen una capacidad de motivarse a sí mismo en su desenvolvimiento académico y valorando la propia opinión.

El 36% ha calificado en el nivel moderado de automotivación de emociones, lo que da cuenta de una moderada capacidad de automotivación. Por último, se resalta que una cantidad significativamente mínima de la muestra calificó en el nivel escaso de automotivación de emociones, representando al 5%.

TABLA 16.

EMPATÍA				
Nivel de conocimiento y expresión de emociones	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Adecuado	20	51,3	51,3	51,3
Moderado	16	41,0	41,0	92,3
Escaso	3	7,7	7,7	100,0
Total	39	100,0	100,0	

FIGURA 16. Distribución porcentual de Empatía



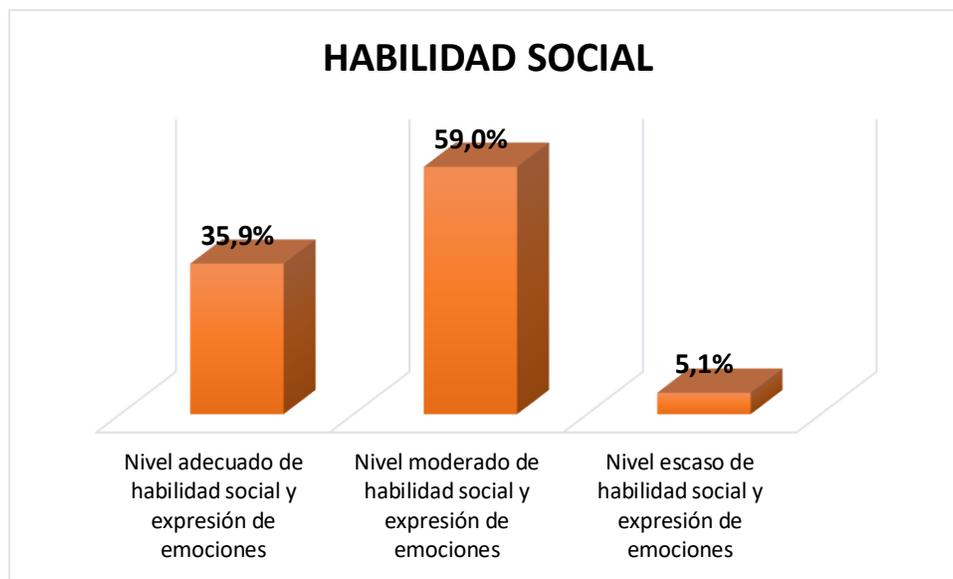
En la dimensión empatía de la inteligencia emocional, el 51% aproximadamente la mitad de la muestra, ha calificado dentro del nivel adecuado de empatía y expresión de emociones, es decir, que este grupo manifiesta tener la capacidad de darse cuenta de los sentimientos, necesidades y preocupaciones de los demás y saber cómo responder ante ello.

Por consiguiente, el 41% por la calificación se posiciona en el nivel moderado de empatía y expresión de emociones; el porcentaje restante de 8% manifiesta escaso nivel de empatía y expresión de emociones, sin embargo, este grupo es de cantidad mínima.

TABLA 17.

HABILIDAD SOCIAL				
Nivel de conocimiento y expresión de emociones	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Adecuado	14	35,9	35,9	35,9
Moderado	23	59,0	59,0	94,9
Escaso	2	5,1	5,1	100,0
Total	39	100,0	100,0	

FIGURA 17. Distribución porcentual de Habilidad Social



En habilidad social, como última dimensión de la inteligencia emocional, el 59% que representa a la mayor frecuencia de la muestra, ha calificado en el nivel moderado de habilidad social y expresión de emociones, lo que se traduce a que la mayoría manifiestan tener una capacidad moderada de trabajar en equipo para alcanzar metas compartidas y la facilidad de hacer amistad.

El 36% de la muestra ha calificado en el nivel adecuado de habilidad social y expresión de emociones, manifestando una capacidad adecuada al trabajo en equipo y las relaciones interpersonales. El 5% evidencia un escaso nivel de habilidad social y expresión de emociones.

4.4. RESULTADOS DE CORRELACIÓN

4.4.1. Correlación entre las variables esquema corporal e inteligencia emocional

Para explicar la correlación entre las variables de estudio de la presente investigación, se utilizó el coeficiente de correlación simple de Pearson. De acuerdo con Hernández S. (1991), el Coeficiente de Correlación de Pearson es una prueba estadística para analizar la relación entre dos variables medidas en un nivel por intervalos o de razón, que se simboliza con la letra "r", donde la hipótesis a probar es correlacional, es decir, "A mayor X, mayor Y": altos valores en X están asociados con altos valores en Y"; "A mayor X, menor Y": altos valores en X se asocian con bajos valores de Y.

Con respecto a las variables, la prueba en sí no considera a una como independiente y a otra como dependiente, ya que no se trata de una prueba que evalúa la causalidad. El coeficiente de correlación de Pearson se calcula a partir de las puntuaciones obtenidas en una muestra en dos variables. Se relacionan las puntuaciones obtenidas de una variable con las puntuaciones obtenidas de otra variable, en los mismos sujetos de la investigación, bajo el nivel de medición de variables: Intervalos o razón.

Los valores de la correlación van desde + 1 a - 1, pasando por el valor numérico cero, que corresponde a una ausencia de correlación. Los valores positivos indican que existe una correlación positiva directamente proporcional, los valores negativos señalan que existe una correlación negativa inversamente proporcional. Dónde:

- **1.00** *significa: Correlación negativa perfecta*
- **0.90** *significa: Correlación muy fuerte*
- **0.75** *significa: Correlación negativa considerable*
- **0.50** *significa: Correlación negativa media*
- **0.25** *significa: Correlación negativa débil*
- **0.10** *significa: Correlación negativa muy débil*
- 0.0** *significa: No existe correlación alguna entre variables*

- + **0.10** significa: *Correlación positiva muy débil*
- + **0.25** significa: *Correlación positiva débil*
- + **0.50** significa: *Correlación positiva media*
- + **0.75** significa: *Correlación positiva considerable*
- + **0.90** significa: *Correlación muy fuerte*
- + **1.00** significa: *Correlación positiva perfecta*

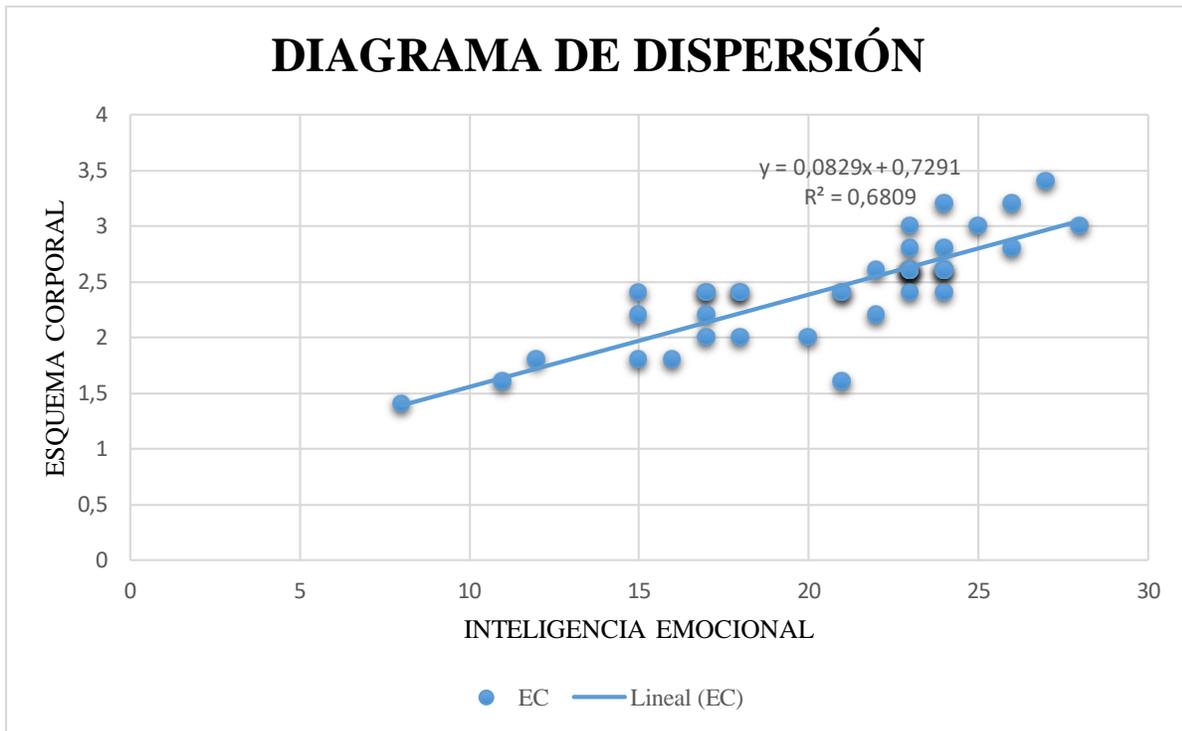
En base a la interpretación a partir del nivel de significación y la interpretación del paquete estadístico SPSS 24. A continuación, se establece el grado de correlación que estableció entre las variables de estudio: Esquema corporal e inteligencia emocional, mediante el coeficiente de correlación de Pearson.

TABLA 18.

Correlaciones		ESQUEMA CORPORAL	INTELIGENCIA EMOCIONAL
ESQUEMA CORPORAL	Correlación de Pearson	1	,825**
	Sig. (bilateral)		0,000
	N	39	39
INTELIGENCIA EMOCIONAL	Correlación de Pearson	,825**	1
	Sig. (bilateral)	0,000	
	N	39	39

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

FIGURA 18. Diagrama de dispersión de correlación Esquema Corporal – Inteligencia Emocional



Se puede observar en los resultados, que el coeficiente de correlación de Pearson entre las variables esquema corporal e inteligencia emocional en estudiantes de primaria es:

0,825

este índice corresponde a una correlación positiva considerable de 0,825, significativa al nivel 0,01 (bilateral), asumiendo que existe el 99% de nivel de significación. Lo que demuestra que el dominio del esquema corporal es directamente proporcional al nivel de inteligencia emocional; es decir, a mayor dominio de esquema corporal, mayor nivel de inteligencia emocional, y viceversa.

4.4.2. Tabla cruzada entre esquema corporal e inteligencia emocional

TABLA 19.

Tabla cruzada Inteligencia Emocional*Esquema Corporal					
Recuento	ESQUEMA CORPORAL			Total	
	1	2	3		
	8	3%	0%		0%
11	0%	3%	0%	3%	
12	0%	3%	0%	3%	
15	0%	8%	0%	8%	
16	0%	3%	0%	3%	
17	0%	10%	0%	10%	
18	0%	8%	0%	8%	
INTELIGENCIA EMOCIONAL	20	0%	3%	3%	
	21	0%	8%	8%	
	22	0%	3%	3%	5%
	23	0%	3%	18%	21%
	24	0%	3%	13%	15%
	25	0%	0%	3%	3%
	26	0%	0%	5%	5%
	27	0%	0%	3%	3%
	28	0%	0%	3%	3%
	Total	3%	51%	46%	100%

En la tabla de cruce de datos de las puntuaciones de las variables: Esquema corporal - inteligencia emocional, se puede apreciar una correlación más precisa entre las calificaciones de ambas variables de estudio. Donde las frecuencias con mayor relevancia son:

- El 3% de la muestra de la investigación, en la evaluación del esquema corporal obtuvo el promedio "1", ubicándose dentro del perfil apráxico; en el cuestionario de inteligencia emocional calificó la puntuación de "8", enmarcándose en el nivel escaso de conocimiento y expresión de emociones. Ambas son las puntuaciones más bajas en ambas variables y en relación al grupo de la muestra de la investigación. Lo que muestra que, a menor dominio del esquema corporal, menor nivel de inteligencia emocional.

- El 10% de participantes, en la evaluación del esquema corporal alcanzaron en promedio "2", que se ubica en el perfil dispráxico; en el cuestionario de inteligencia emocional los mismos obtuvieron la puntuación de "17", estando dentro del nivel moderado de conocimiento y expresión de emociones. Estos datos exponen que quienes manifiestan un dominio incompleto del esquema corporal, presentan un nivel moderado de inteligencia emocional.
- El 18% de participantes, en la evaluación del esquema corporal consiguieron el promedio "3" que se traduce a un perfil eupráxico y en el cuestionario de inteligencia emocional calificaron "23" puntos, que se ubica en un nivel adecuado de conocimiento y expresión de emociones. Esto significa que, a un dominio controlado y adecuado del esquema corporal, hay un nivel adecuado de inteligencia emocional.
- En la tabla se observa la ausencia de porcentajes que en la evaluación del esquema corporal alcanzaran el promedio "4", un perfil hiperpráxico; al igual que en el cuestionario de inteligencia emocional nadie obtuvo la puntuación de "30", el puntaje más alto del nivel adecuado y del cuestionario en sí.

4.4.3. Correlación entre la variable esquema corporal y las dimensiones de inteligencia emocional

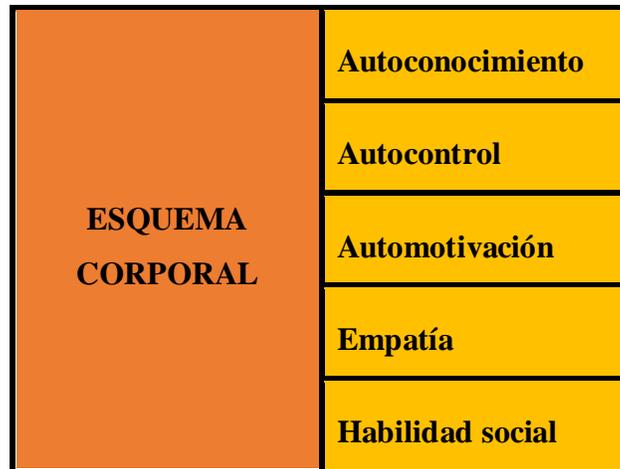


TABLA 20.

		CORRELACIONES				
		Autoconocimiento	Autocontrol	Automotivación	Empatía	Habilidad Social
ESQUEMA CORPORAL	Correlación de Pearson	,529**	,424**	,385*	,565**	0,232
	Sig. (bilateral)	0,001	0,007	0,016	0,000	0,156
	N	39	39	39	39	39

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

* . La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Considerando la interpretación a partir del nivel de significación y la interpretación del paquete estadístico SPSS 24. El coeficiente de correlación de Pearson entre la variable esquema corporal y las dimensiones de la variable inteligencia emocional son las siguientes:

Correlación entre la variable esquema corporal con la dimensión autoconocimiento de la variable inteligencia emocional

TABLA 21.

Correlaciones		Autoconocimiento	Esquema Corporal
Autoconocimiento	Correlación de Pearson	1	,529**
	Sig. (bilateral)		0,001
Esquema Corporal	N	39	39
	Correlación de Pearson	,529**	1
	Sig. (bilateral)	0,001	
	N	39	39

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

El índice de correlación entre esquema corporal y la dimensión autoconocimiento es 0,529 que corresponde a una correlación positiva media. Resultado que muestra que el autoconocimiento como dimensión de la inteligencia emocional, tiene una correlación positiva con el esquema corporal. Es decir, que, las niñas y los niños que manifiestan tener conciencia de las propias emociones y reconocen los propios sentimientos, también expresan dominio de su esquema corporal.

Correlación entre la variable esquema corporal con la dimensión autocontrol de la variable inteligencia emocional

TABLA 22.

Correlaciones		Autocontrol	Esquema Corporal
Autocontrol	Correlación de Pearson	1	,424**
	Sig. (bilateral)		0,007
Esquema Corporal	N	39	39
	Correlación de Pearson	,424**	1
	Sig. (bilateral)	0,007	
	N	39	39

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

El índice de correlación entre esquema corporal y la dimensión autocontrol es 0,424 que corresponde a una correlación positiva débil. Resultado que muestra que el autocontrol como dimensión de la inteligencia emocional, siendo aún débil, tiene una correlación positiva con el esquema corporal. Esto se traduce, a que las niñas y los niños que manifiestan la habilidad para manejar los propios sentimientos y poder controlar los impulsos también demuestran el dominio de su esquema corporal.

Correlación entre la variable esquema corporal con la dimensión automotivación de la variable inteligencia emocional

TABLA 23.

Correlaciones		Automotivación	Esquema Corporal
Automotivación	Correlación de Pearson	1	,385*
	Sig. (bilateral)		0,016
Esquema Corporal	N	39	39
	Correlación de Pearson	,385*	1
	Sig. (bilateral)	0,016	
	N	39	39

*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

El índice de correlación entre esquema corporal y la dimensión automotivación es 0,385 que corresponde a una correlación positiva débil. Resultado que indica que la automotivación como dimensión de la inteligencia emocional, tiene una correlación positiva con esquema corporal. Lo que significa que las niñas y los niños que manifiestan tendencias emocionales que les facilita el logro de sus objetivos, de sus tareas, a su vez, muestran tener dominio de su esquema corporal.

Correlación entre la variable esquema corporal con la dimensión empatía de la variable inteligencia emocional

TABLA 24.

Correlaciones		Empatía	Esquema Corporal
Empatía	Correlación de Pearson	1	,565**
	Sig. (bilateral)		0,000
Esquema Corporal	N	39	39
	Correlación de Pearson	,565**	1
	Sig. (bilateral)	0,000	
	N	39	39

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

El índice de correlación entre esquema corporal y la dimensión empatía es 0,565 que corresponde a una correlación positiva media. Resultado que señala que la empatía como dimensión de la inteligencia emocional, tiene una correlación positiva con esquema corporal. Es decir, que, las niñas y los niños que presentan la capacidad de darse cuenta de las necesidades, sentimientos y preocupaciones de los demás, y responden adecuadamente a ello, también, demuestran el dominio de su esquema corporal.

Correlación entre la variable esquema corporal con la dimensión habilidad social de la variable inteligencia emocional

TABLA 25.

Correlaciones		Habilidad Social	Esquema Corporal
Habilidad Social	Correlación de Pearson	1	0,232
	Sig. (bilateral)		0,156
Esquema Corporal	N	39	39
	Correlación de Pearson	0,232	1
	Sig. (bilateral)	0,156	
	N	39	39

El índice de correlación entre esquema corporal y la dimensión habilidad social es 0,232 que corresponde a una correlación positiva débil. Resultado que indica que la habilidad social como dimensión de la inteligencia emocional, tiene una correlación positiva con esquema corporal. Lo que se traduce a que, las niñas y los niños que expresan la capacidad de trabajar en equipo y en colaboración para alcanzar metas compartidas, a su vez, demuestran el control y dominio de su esquema corporal.

4.4.4. Correlación entre inteligencia emocional y las dimensiones de esquema corporal

INTELIGENCIA EMOCIONAL	Sentido kinestésico
	Reconocimiento derecha - izquierda
	Autoimagen
	Imitación de gestos
	Dibujo del cuerpo

TABLA 26.

		CORRELACIONES				
		Sentido kinestésico	Reconocimiento D-I	Autoimagen	Imitación de gestos	Dibujo del cuerpo
INTELIGENCIA EMOCIONAL	Correlación de Pearson	,561**	,523**	,673**	,549**	,348*
	Sig. (bilateral)	0,000	0,001	0,000	0,000	0,030
	N	39	39	39	39	39

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

* . La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Considerando la interpretación a partir del nivel de significación y la interpretación del paquete estadístico SPSS 24. El coeficiente de correlación de Pearson entre la variable inteligencia emocional y las dimensiones de la variable del esquema corporal son las siguientes:

Correlación entre la variable inteligencia emocional con la dimensión sentido kinestésico de la variable esquema corporal

TABLA 27.

Correlaciones		Sentido kinestésico	Inteligencia Emocional
Sentido kinestésico	Correlación de Pearson	1	,561**
	Sig. (bilateral)		0,000
Inteligencia Emocional	N	39	39
	Correlación de Pearson	,561**	1
	Sig. (bilateral)	0,000	
	N	39	39

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

El índice de correlación entre inteligencia emocional y la dimensión sentido kinestésico es 0,561 que corresponde a una correlación positiva media. Resultado que muestra que el sentido kinestésico como un sub-factor del esquema corporal, tiene una correlación positiva con la inteligencia emocional. Es decir, que, si se potencia el dominio del sentido kinestésico de la niña o del niño, entendida este como el grado de conocimiento integrado que el niño posee de su cuerpo, se podría observar los efectos en mayor nivel de inteligencia emocional.

Correlación entre la variable inteligencia emocional con la dimensión reconocimiento derecha – izquierda de la variable esquema corporal

TABLA 28.

Correlaciones		Reconocimiento I-D	Inteligencia Emocional
Reconocimiento I-D	Correlación de Pearson	1	,523**
	Sig. (bilateral)		0,001
Inteligencia Emocional	N	39	39
	Correlación de Pearson	,523**	1
	Sig. (bilateral)	0,001	
	N	39	39

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

El índice de correlación entre inteligencia emocional y la dimensión de reconocimiento derecha – izquierda es 0, 523 que corresponde a una correlación positiva media. Este resultado muestra que el reconocimiento de derecha – izquierda como sub-factor del esquema corporal, tiene una correlación positiva con la inteligencia emocional. Lo que se traduce a que, las niñas y los niños que muestran la capacidad de identificar y localizar la derecha e izquierda en las partes de su cuerpo, también manifiestan habilidades de inteligencia emocional.

Correlación entre la variable inteligencia emocional con la dimensión autoimagen de la variable esquema corporal

TABLA 29.

Correlaciones		Autoimagen	Inteligencia Emocional
Autoimagen	Correlación de Pearson	1	,673**
	Sig. (bilateral)		0,000
Inteligencia Emocional	N	39	39
	Correlación de Pearson	,673**	1
	Sig. (bilateral)	0,000	
	N	39	39

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

El índice de correlación entre inteligencia emocional y la dimensión de autoimagen es 0,673 que corresponde a una correlación positiva media. Resultado que muestra que la autoimagen como sub-factor del esquema corporal, tiene una correlación positiva con la inteligencia emocional. Es decir, que, quienes expresan movimientos coordinados, controlados, y melódicos en el espacio propio, también expresan habilidades de inteligencia emocional.

Correlación entre la variable inteligencia emocional con la dimensión imitación de gestos de la variable esquema corporal

TABLA 30.

Correlaciones		Imitación de gestos	Inteligencia Emocional
Imitación de gestos	Correlación de Pearson	1	,549**
	Sig. (bilateral)		0,000
Inteligencia Emocional	N	39	39
	Correlación de Pearson	,549**	1
	Sig. (bilateral)	0,000	
	N	39	39

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

El índice de correlación entre inteligencia emocional y la dimensión de imitación de gestos es 0,549 que corresponde a una correlación positiva media. Resultado que muestra que la imitación de gestos como sub-factor del esquema corporal, tiene una correlación positiva con la inteligencia emocional. Lo que significa que, a mayor capacidad análisis visual, retención y reproducción de posturas y de gestos dibujados en el espacio; también, hay un mayor nivel de inteligencia emocional.

Correlación entre la variable inteligencia emocional con la dimensión dibujo del cuerpo de la variable esquema corporal

TABLA 31.

Correlaciones		Dibujo del cuerpo	Inteligencia Emocional
Dibujo del cuerpo	Correlación de Pearson	1	,348*
	Sig. (bilateral)		0,030
Inteligencia Emocional	N	39	39
	Correlación de Pearson	,348*	1
	Sig. (bilateral)	0,030	
	N	39	39

*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

El índice de correlación entre inteligencia emocional y la dimensión de dibujo del cuerpo es 0,348 que corresponde a una correlación positiva débil. Resultado que muestra que el dibujo del cuerpo, entendida este, como la representación gráfica del cuerpo vivido por el niño, como un sub-factor del esquema corporal, tiene una correlación positiva débil con la inteligencia emocional.

4.4.5. Correlación entre las dimensiones de esquema corporal y las dimensiones de inteligencia emocional

Sentido kinestésico	Autoconocimiento
Reconocimiento derecha - izquierda	Autocontrol
Autoimagen	Automotivación
Imitación de gestos	Empatía
Dibujo del cuerpo	Habilidad social

TABLA 32

CORRELACIONES

INTELIGENCIA EMOCIONAL		ESQUEMA CORPORAL				
		Sentido kinestésico	Reconocimiento D-I	Autoimagen	Imitación de gestos	Dibujo del cuerpo
Autoconocimiento	Correlación de Pearson	0,119	0,201	,542**	,473**	0,281
	Sig. (bilateral)	0,469	0,219	0,000	0,002	0,083
	N	39	39	39	39	39
Autocontrol	Correlación de Pearson	,367*	0,227	0,284	0,183	,410**
	Sig. (bilateral)	0,022	0,164	0,080	0,264	0,010
	N	39	39	39	39	39
Automotivación	Correlación de Pearson	0,231	,461**	,332*	,419**	0,016
	Sig. (bilateral)	0,157	0,003	0,039	0,008	0,924
	N	39	39	39	39	39
Empatía	Correlación de Pearson	,517**	,424**	,327*	0,085	0,209
	Sig. (bilateral)	0,001	0,007	0,042	0,605	0,201
	N	39	39	39	39	39
Habilidad Social	Correlación de Pearson	0,161	0,027	,356*	,372*	0,011
	Sig. (bilateral)	0,327	0,870	0,026	0,020	0,947
	N	39	39	39	39	39

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

* . La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Los resultados expuestos muestran el nivel de correlación de Pearson de todas las dimensiones del esquema corporal en relación a todas las dimensiones de la inteligencia emocional. Por lo que se explica con detalle las correlaciones con mayor significancia.

- Correlación entre las dimensiones:

Autoimagen	Autoconocimiento
-------------------	-------------------------

Con un índice de:

0,542

- Correlación entre las dimensiones:

Sentido kinestésico	Empatía
----------------------------	----------------

Con un índice de:

0,517

En ambos casos los índices de correlación corresponden a una correlación positiva media. Lo que muestra un conocimiento profundo sobre las variables de estudio. Cabe decir que el esquema corporal está más correlacionada de forma positiva a partir de la dimensión autoimagen con la inteligencia emocional a partir de la dimensión de autoconocimiento. Del mismo modo, el esquema corporal, a partir de su dimensión sentido kinestésico está más correlacionada con la inteligencia emocional a partir de la dimensión empatía.

De esta forma, el indicador más relevante para la variable esquema corporal, es la autoimagen, la cual está enfocada en el componente facial del esquema corporal, dentro del parámetro del propio espacio, además, los resultados establecen que está positivamente correlacionada con el indicador relevante de la variable inteligencia emocional, el autoconocimiento, entendido este como, la capacidad de autoconciencia emocional, a través del reconocimiento de las propias emociones. Pues se enfoca en el reconociendo de expresiones faciales, por lo que de ahí se explica la relación con la autoimagen, siendo que ambas están centradas en el componente facial.

Otro componente importante del esquema corporal, es el sentido kinestésico, el cual se manifiesta con un grado de conocimiento integrado del propio cuerpo, es como un inventario del cuerpo, pues se subjetivista lo que se percibe externamente. A su vez, de acuerdo a los resultados, se establece que esta positivamente correlacionado con el indicador de la variable inteligencia emocional, con la empatía, siendo que ambas dimensiones, dan lugar a la parte subjetiva a partir de lo que se percibe, dan lugar a una comunicación no verbal, siendo que, al hacer una lectura precisa del propio cuerpo, también se presenta la capacidad de darse cuenta de las emociones y sentimientos de la otra persona.

En síntesis, los resultados sugieren que, si el dominio de la autoimagen se incrementase, como punto fuerte del esquema corporal, también, favorecería en las habilidades de autoconocimiento, por consiguiente, el de la inteligencia emocional, o viceversa; como también si se incrementase el conocimiento del sentido kinestésico (inventario del cuerpo), dentro del esquema corporal, se incrementaría el nivel de empatía, a su vez la inteligencia emocional.

Los resultados de la correlación de Pearson entre las dimensiones de ambas variables de estudio, además arrojan datos de la inexistencia de correlación entre las dimensiones de: Dibujo del cuerpo con automotivación, imitación de gestos con empatía, habilidad social con reconocimiento derecha e izquierda y habilidad social con dibujo del cuerpo, lo que da cuenta que la presencia de una de estas dimensiones no es relevante para la presencia de la cual con la que no está correlacionado.

4.5. TRATAMIENTO DE LA HIPÓTESIS

Dado que el coeficiente de correlación de Pearson encontrado entre las variables esquema corporal e inteligencia emocional es:

0,825

Índice de correlación que significa en términos estadísticos una correlación positiva considerable de +0,825, significativa al nivel 0,01 (bilateral), 99% nivel de significación. Lo que indica que el conocimiento y dominio del esquema corporal es directamente proporcional al nivel de inteligencia emocional; es decir, a mayor dominio del esquema corporal, mayor nivel de inteligencia emocional. Esto demuestra la validez de la hipótesis.

Al plantear la hipótesis de investigación igualmente se considera una hipótesis nula, siendo esta:

Ho: No existe correlación entre las variables de esquema corporal e inteligencia emocional en la muestra de estudiantes.

Mediante la investigación se rechaza la hipótesis nula, debido a que el esquema corporal está relacionada con la inteligencia emocional. Por lo tanto, se aprueba la hipótesis:

Hi: Existe correlación positiva entre el esquema corporal y la inteligencia emocional, en estudiantes de tercero y cuarto de primaria de la Unidad Educativa Max Paredes I.

CAPITULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. CONCLUSIONES

A continuación, se presentan las conclusiones de la presente investigación; a partir del análisis estadístico y teórico se da respuesta a los objetivos planteados.

- De acuerdo al objetivo general de la investigación y la hipótesis formulada, y a partir de la interpretación del nivel de significación y la interpretación del paquete estadístico SPSS 24, se establece la existencia de la correlación positiva considerable entre el esquema corporal y la inteligencia emocional en estudiantes de tercero y cuarto de primaria de la unidad educativa Max Paredes I de la ciudad de la Paz.
- El índice de correlación de Pearson es de 0,825. Es decir que el perfil de dominio del esquema corporal es relevante al momento de determinar el nivel de inteligencia emocional en estudiantes del nivel primario según la muestra estudiada.
- El desarrollo del esquema corporal no es un proceso separado de las habilidades de inteligencia emocional, siendo que existe un nivel significativo de la correlación tanto a nivel de variables y de estas con las dimensiones de la otra variable.
- Se demuestra que las y los estudiantes de la muestra que manifiestan un adecuado autoconocimiento, autocontrol, automotivación, empatía y habilidad social, también han de expresar un adecuado dominio de su esquema corporal y la armonía de sus movimientos controlados.
- Se establece que las y los estudiantes con perfil euprático en los sub-factores de sentido kinestésico, reconocimiento derecha e izquierda, auto-imagen, imitación de gestos y dibujo del cuerpo, dentro de su etapa evolutiva, también revelan habilidades adecuadas de inteligencia emocional.
- Las correlaciones más significantes entre las dimensiones de ambas variables de estudio son autoimagen y autoconocimiento, dado que están correlacionados con un índice de $r = 0,542$. Por otro lado, el sentido kinestésico y empatía correlacionado con un índice de $r =$

0,517. Ambos significan una correlación positiva media. Estas son dimensiones fundamentales del esquema corporal y de la inteligencia emocional.

- El dominio del esquema corporal de la mayoría de los sujetos de la muestra (51%), se presenta con ciertas dificultades de control, sin embargo, el 46% expresa un dominio adecuado de su esquema corporal, que lo exteriorizan a partir de diferentes acciones en los sub-factores, especialmente en los sub-factores de reconocimiento derecha-izquierda y autoimagen.
- Específicamente en el reconocimiento de derecha-izquierda el 49% de las y los estudiantes, realizan una localización de las partes del cuerpo a nivel intracorporal y extracorporal. Es decir, que manifiestan un nivel de lateralidad simbólica ya definida. En la autoimagen, el 51% demuestran una calidad de movimientos de los brazos, direccionados, armónicos, eumétricos en el espacio del entorno inmediato del propio cuerpo, con ritmo y precisión.
- En los sub-factores imitación de gestos y dibujo del cuerpo, un 49% de las y los estudiantes presentan dificultad. Manifiestan cierta vacilación en la capacidad de análisis visual de posturas y de gestos dibujados en el espacio, exponiendo la imitación de movimientos con distorsiones en relación a la original. En el dibujo del cuerpo presentan leves señales disfuncionales con factores de forma, proporción, tamaño, pobreza de pormenores anatómicos.
- El mayor porcentaje (30%) que representa al perfil apráxico, entre las dimensiones del esquema corporal, está en el sub-factor sentido kinestésico, pues estos sujetos de la muestra revelan una confusión kinestésica general de su cuerpo, manifestando dicha confusión sobre todo en la expresión lingüística de las partes de su cuerpo con inseguridad y titubeo.
- Con respecto a las habilidades de la inteligencia emocional el 62% de los sujetos de la muestra manifiestan un nivel adecuado de inteligencia emocional en la mayoría de las dimensiones.

- Sin embargo, los resultados dan datos de que en mayor o menor medida hay grupos de estudiantes que si bien presentan un nivel adecuado de habilidades de inteligencia emocional, también presentan un nivel moderado y otros un nivel escaso de inteligencia emocional, en las cinco dimensiones que la conforma. Dado que las habilidades de cada persona en cada una de las dimensiones son diferentes.
- Las habilidades de la inteligencia emocional más desarrolladas son: el autocontrol con el 51%, automotivación con el 59% y empatía con el 51%. Donde en el autocontrol, las y los estudiantes reconocen la capacidad de serenarse antes situaciones conflictivas entre sus pares. En este sentido, no solo manifiestan la habilidad para regular las emociones propias sino también el intento de regular las ajenas.
- En la automotivación, manifiestan un nivel adecuado, específicamente para el cumplimiento y productividad en el desempeño académico y la validez de la propia opinión. En cuanto a las expresiones de empatía, revelan la capacidad de darse cuenta cuando ‘una amiga o amigo’ está en un estado emocional de alegría o tristeza, actuando posteriormente en respuesta a ello.
- En cuanto a la dimensión de autoconocimiento, se muestra una habilidad moderada del 49% de las y los estudiantes, de poder identificar y reconocer los propios sentimientos como el de los otros, a partir de la atención a las expresiones faciales, movimientos corporales e incluso al tono de voz. Sin embargo, dentro de esta misma dimensión un grupo importante, el 23% manifiesta un nivel escaso de autoconocimiento, particularmente en lo que significa el término emoción.
- La manifestación de las habilidades sociales del 59% de los sujetos de la muestra, se enmarca dentro del nivel moderado, las y los estudiantes prefieren moderadamente trabajar en grupo y consideran que no establecen amistades con la misma facilidad que lo hacen los que presentan una adecuada habilidad social.

3.3. RECOMENDACIONES

Las recomendaciones que surgen a partir del desarrollo de la presente investigación y de los resultados obtenidos se expresan en las siguientes puntualizaciones:

- Se recomienda profundizar el conocimiento del desarrollo y dominio del esquema corporal relacionado con las habilidades de la inteligencia emocional en población infantil de diferentes grupos etarios y diferentes características, ya sea como réplicas de esta investigación, dado que no hay investigaciones que correlacionen ambos constructos de estudio.
- Esta investigación realza que la unidad educativa, debiera capacitar al plantel docente, en educación corporal, para un manejo armonioso del esquema corporal de las y los estudiantes, en favor a su desarrollo biopsicosocial adecuado. También es importante concientizar a los progenitores sobre la importancia de la educación corporal y sobretodo emocional.
- Se recomienda hacer expandible a otros establecimientos educativos programas de educación corporal y de autoconocimiento, a partir de un diagnostico sociocultural, que garantice las diferencias y semejanzas en otras unidades educativas. Dado que es una medida además para encarar a las situaciones problemáticas que se está percibiendo en la actualidad y en nuestro contexto.
- Es recomendable que los profesionales que trabajan con población infantil en las instituciones educativas, trabajen desde la corporalidad para la incorporación de nuevos aprendizajes, y abordar integralmente el desarrollo cognitivo, afectivo y el manejo de las emociones, para mantener relaciones sociales saludables.

BIBLIOGRAFÍA DE REFERENCIA

- Arraya, J., Pareja, M. y Barrios, A. (2009). *Psicología: Un recorrido por la infancia II*. La Paz, Bolivia: Stop Graphics og South.
- Arnaiz Sanchez, P., & Lozano Martinez, J. (1992). *Esquema corporal : evaluación e intervención psicomotriz*. *Anales de Pedagogia*, 1(10), 221–239.
- Barudy, J. & Dantagnan, M. (2005). *Los buenos tratos a la infancia: Parentalidad, apego y resiliencia*. Barcelona, España: Gedisa.
- Benjumea Pérez, M. M. (2009). *Elementos constitutivos de la Motricidad como dimensión humana*. Universidad de Antioquia Medellín. Recuperado de:
<http://viref.udea.edu.co/contenido/pdf/179-elementos.pdf>
- Berruezo, P. P., & Adelantado. (2000). Hacia un marco conceptual de la psicomotricidad a partir del desarrollo de su práctica en Europa y en España. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, (37), 21–33.
- Biquerra Alzina, R. (2003). EDUCACIÓN EMOCIONAL Y COMPETENCIAS BÁSICAS PARA LA VIDA. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7–43.
- Bolivar Gutierrez, P. L., & Arias Padilla, I. (2012). *PERFIL PSICOMOTRIZ DE LOS NIÑOS EN EDADES DE 8-12 AÑOS DE LAS ESCUELAS DE FORMACIÓN DEPORTIVAS DEL INSTITUTO MUNICIPAL DEL DEPORTE Y LA RECREACIÓN DE ARMENIA (IMDERA)*. Universidad Autonoma de Manizales. Recuperado de:
http://repositorio.autonoma.edu.co/jspui/bitstream/11182/375/1/INFORME_FINAL_PERFIL_PSICOMOTOR_IMDERA.pdf
- Bratperzo (2009). *Psicomotricidad-Perre Vayer* [Entrada de Blog]. Recuperado de:
psicomotrivayer.blogspot.com
- Chóliz Montañés, M. (2005). *PSICOLOGÍA DE LA EMOCIÓN: EL PROCESO EMOCIONAL*. Dpto. de Psicología, Universidad de Valenvcia. www.uv.es/=cholz

- Cortés, J., Barragán, C., & Vázquez, M. (2002). PERFIL DE INTELIGENCIA EMOCIONAL: CONSTRUCCIÓN, VALIDEZ Y CONFIABILIDAD. *Salud Mental*, 25(5), 50–60.
- Da Fonseca, V. (1998). *Manual de observación psicomotriz. Significación Psiconeurológica de los factores psicomotores*. [Traducción y adaptación: Eugenia Trigo]. 3ra ed. Barcelona, España: INDE Publicaciones.
- Elias Carraza, M. (2017). *CEREBRO, EMOCIÓN Y CONDUCTAS SOCIALES*. Disponible en: <http://unidadacademica2.psicologiaumsa.edu.bo/course/view.php?id=6>
- Fernandez Berrocal, P., & Extremera Pacheco, N. (2005). La 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. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27411927005>
- García, M., & Giménez, S. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador. *Espiral. Cuadernos Del Profesorado*, 3(6), 43–52. Recuperado de: <http://www.cepcuevasolula.es/espiral>.
- García Tapia. (2017). *Breve historia de la psicomotricidad*. Madrid, España: Escuela internacional de psicomotricidad. Disponible en: <https://www.psicomotricidad.com/la-psicomotricidad/breve-historia-de-la-psicomotricidad/>
- Gerardo, M. & Vite, S. (2012). Cuadernillo de prácticas 1. Prueba de Inteligencia: OTIS. Facultad de Psicología UNAM – México. Recuperado de: www.psicologia.unam.mx/.../publicaciones/Cuadernillo_de_practicas_1._Pruebas_de
- Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional. Por qué es más importante que el cociente intelectual*. 25va ed. Buenos Aires, Argentina: Vergara.
- Hernández Sampieri, R. (1991) Metodología de la Investigación. McGRAW - HILL INTERAMERICANA DE MÉXICO, S.A. de C.V. Núm. 1890

- Kapa, R. (2017) PROGRAMA DE EDUCACIÓN EMOCIONAL PARA EL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL DE LAS NIÑAS/OS DE 8 A 10 AÑOS DEL CENTRO SAN JUAN COTAHUMA (Trabajo Dirigido para obtener el Título de Licenciatura). Universidad Mayor de San Andrés, La Paz, Bolivia.
- Kerlinger, N. (2002) Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en ciencias sociales. McGraw – Hill Companies, Inc. Cuarta edición.
- Martinez, M., Sabater, M., Velasco, R., Jabonero, M., López, J. & López, N. (1984). *Problemas Escolares: Dislexia, discalculia, dislalia*. 2da ed. Colombia: Cincel.
- Mestre, J. M., Guil, R., Brackett, M. A., & Salovey, P. (2007). INTELIGENCIA EMOCIONAL: DEFINICIÓN, EVALUACIÓN Y APLICACIONES DESDE EL MODELO DE HABILIDADES DE MAYER Y SALOVEY. *Universidad de Cádiz*, 1–54.
- Papalia, D., Feldman, R. & Martorell, G. (2012). Desarrollo humano. [Traducido al español de Experience Human Development] 12a ed. México: McGRAW-HILL/INTERAMERICANA EDITORES.
- Prieto Sanchez, M. (s.f). *Desarrollo Psicomotor del esquema corporal en la obra de Henri Wallon. Aportaciones al campo de la Psicología escolar*. 301-331.
- Sabogal Arias, N. M. (2015). *Análisis de confiabilidad de la Bateria Psicomotora (BPM) de Víctor da Fonseca y su correlación con el rendimiento académico en niños de 6 años que inician proceso escolar en la Institución Educativa San Nicolás*. Universidad Católica de Pereira.
- Shapiro, L. (1997). *La Inteligencia Emocional de los Niños*. [Traducido al español de HOW TO RAISE A CHILD WITH A HIGH EQ]. Buenos Aires, Argentina: Javier Vergara Editor.
- Tintaya, P. (2014). *Proyecto de investigación*. 2da ed. La Paz, Bolivia: INSTITUTO DE ESTUDIOS BOLIVIANOS.

Trujillo, P. S. & Miranda Alarcón, C. (2013). *Evolución de la Autoimagen y Esquema Corporal a través de la Danza Educativa: Efectos y desafíos en la práctica a partir de un estudio con niñas de 8 a 9 años situadas en contextos vulnerables*. Universidad de Chile.

Ugarriza, N. (2001). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn (I-CE) en una muestra de Lima Metropolitana. *Universidad de Lima*, 129–160.

ANEXOS

ANEXO 2. DIMENSIONES DEL CUESTIONARIO Y VALORACIÓN DE PUNTUACIÓN

Distribución de dimensiones, preguntas y asignación de puntuación

DIMENSIÓN	PREGUNTA	PUNTUACIÓN ASIGNADA	SUB TOTAL
AUTOCONOCIMIENTO	1.- Una emoción es:	a) Cuando nos compran juguetes (0)	6
		b) Una habilidad de estar feliz o triste (0)	
		c) Es un sentimiento de tristeza o felicidad (2)	
	2.-Anota la emoción que muestran las caritas	Imagen feliz (1)	
		Imagen miedo (1)	
Imagen triste (1)			
Imagen enojado (1)			
	En caso de no responder (0)		
AUTOCONTROL	3.-Cuando estoy enojado en la escuela	a) Respiro y me tranquilizo (3)	6
		b) Quiero golpear a mi compañero (0)	
		c) Le grito a los demás (0)	
4.- Cuando me tratan mal mis compañeros	a) Igual les trato mal (0)		
	b) Les grito a mis compañeros (0)		
	c) Les digo que me traten bien (3)		
AUTOMOTIVACIÓN	5.-Me gusta estudiar y hacer las tareas	Si (3)	6
		No (0)	
	6.-Es importante mi opinión	Si (3)	
		No (0)	
EMPATÍA	7.-Se cuando un amigo esta	Si (3)	
		No (0)	

	alegre y triste		
	8.-Se cómo ayudar cuando un amigo esta triste	Si (3) No (0)	6
HABILIDAD SOCIAL	9.-Me es fácil hacer amigos	Si (3) No (0)	6
	10.- Me gusta hacer las cosas en grupo	Si (3) No (0)	
PUNTUACIÓN TOTAL			30

Fuente: Kapa, R. (2017)

Valoración de puntuación de la inteligencia emocional en general

VALORACIÓN DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL	
PUNTAJE	NIVEL DE INTELIGENCIA EMOCIONAL
1- 10 puntos	Escaso nivel de conocimiento y expresión de emociones
11- 20 puntos	Moderado nivel de conocimiento y expresión de emociones
21- 30 puntos	Adecuado nivel de conocimiento y expresión de emociones

Fuente: Kapa, R. (2017)

Valoración de la Inteligencia Emocional por Dimensiones

Autoconciencia

- 1-2 = Escaso nivel de conocimiento de emociones
- 3-4 = Moderado nivel de conocimiento de emociones
- 5-6 = Adecuado nivel de conocimiento de emociones

Autocontrol

- 1-2 = Escaso nivel de control de emociones
- 3-4 = Moderado nivel de control de emociones
- 5-6 = Adecuado nivel de control de emociones

Automotivación

- 1-2 = Escaso nivel de automotivación de emociones
- 3-4 = Moderado nivel de automotivación de emociones
- 5-6 = Adecuado nivel de automotivación de emociones

Empatía

- 1-2 = Escaso nivel de empatía y expresión de emociones
- 3-4 = Moderado nivel de empatía y expresión emociones
- 5-6 = Adecuado nivel de empatía y expresión de emociones

Habilidad Social

- 1-2 = Escaso nivel de habilidad social y expresión de emociones
- 3-4 = Moderado nivel de habilidad social y expresión de emociones
- 5-6 = Adecuado nivel de habilidad social y expresión de emociones

ANEXO 3. PERFIL DE EVALUACIÓN DE LA NOCIÓN DEL CUERPO De la Batería Psicomotora (BPM) de Víctor Da Fonseca, 1975

NOMBRE:.....

SEXO:..... FECHA DE NACIMIENTO: /..... /..... EDAD: AÑOS..... MESES

CURSO:

FECHA DE LA OBSERVACIÓN: /..... /..... HORA DE OBSERVACION: -

PERFIL

	4	3	2	1	CONCLUSIONES E INTERPRETACIONES
NOCIÓN DEL CUERPO					

ESCALA DE PUNTUACIÓN:

1. Realización imperfecta, incompleta y descoordinada (*débil*) perfil apráxico.
2. Realización con dificultades de control (*satisfactorio*) perfil dispráxico.
3. Realización controlada y adecuada (*buena*) perfil eupráxico.
4. Realización perfecta, controlada, armoniosa y bien controlada (*excelente*) perfil hiperpráxico.

SUB-FACTORES DE NOCIÓN DEL CUERPO

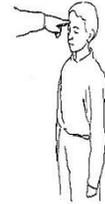
Sentido kinestésico	4	3	2	1
Reconocimiento (derecha – izquierda)	4	3	2	1
Auto-imagen (cara)	4	3	2	1
Imitación de gestos	4	3	2	1
Dibujo del cuerpo	4	3	2	1

ANEXO 4. PROTOCOLO TÉCNICO DE MEDICIÓN DE LA NOCIÓN DEL CUERPO

Descripción de las tareas y procedimientos, anotación y registro

a) SENTIDO KINESTÉSICO

Procedimiento. El niño deberá mantenerse de pie, con calma y tranquilo, con los ojos cerrados. El observador deberá prepararlo con una o dos experiencias (ej.: nariz y boca) y, continuación, sugerir que nombre los diversos puntos del cuerpo en que es tocado táctilmente.



El niño mayor de 6 años, en edad escolar, debe nombrar dieciséis puntos táctiles:

- | | | | |
|-------------------|---------------------|------------------|---------------------|
| • Cabeza | • Nuca o cuello | • Pie derecho | • Índice |
| • Boca o labios | • Hombro izquierdo | • Pie izquierdo | • Corazón |
| • Ojo derecho | • Codo derecho | • Mano izquierda | • Anular |
| • Oreja izquierda | • Rodilla izquierda | • Pulgar | • Meñiques derechos |

Puntuación:

4. Si el niño nombra correctamente todos los puntos táctiles de la prueba (**dieciséis**), sin evidenciar señales difusas: realización perfecta, precisa y con facilidad de control, seguridad gravitatoria.
3. Si el niño nombra correctamente **doce** puntos táctiles, poniendo en evidencia ligeras señales difusas.
2. Si el niño nombra **ocho** puntos táctiles, evidenciando señales difusas obvias (abre los ojos, verbaliza intensamente, tics, gesticulaciones, inestabilidad, defensa táctil, disgnosia digital).
1. Si el niño nombra solamente **cuatro** a **ocho** puntos táctiles, con señales vestibulares bien marcadas que muestran desintegración somatognósica, confusión kinestésica general o agnosia digital.

b) RECONOCIMIENTO DERECHA - IZQUIERDA

Procedimiento. El niño debe dar una respuesta (output) motora a solicitudes (input) verbales presentadas por el observador.



Para el niño en edad escolar (más de 6 años) las solicitudes son las siguientes:

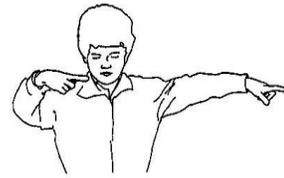
- “Enséñame tu mano derecha”
- “Enséñame tu ojo izquierdo”
- “Enséñame tu pie derecho”
- “Enséñame tu mano izquierda”
- “Cruza tu pierna derecha sobre tu rodilla izquierda”
- “Toca tu oreja izquierda con tu mano derecha”
- “Señala mi ojo derecho con tu mano izquierda”
- “Señala mi oreja izquierda con tu mano derecha”

Puntuación:

4. Si el niño realiza *ocho* actividades de forma perfecta y precisa.
3. Si el niño realiza *seis* de las actividades, evidenciando ligeras oscilaciones y confusiones.
2. Si el niño realiza *cuatro* de las actividades, revelando una oscilación y una confusión permanente.
1. Si el niño realiza *una* o *dos* actividades si acaso, demostrando oscilaciones marcadas y confusión en la identificación y localización de las partes de su cuerpo (desintegración somatognósica y confusión kinestésica general).

c) AUTOIMAGEN (CARA)

Procedimiento. El niño, con ojos cerrados, con los brazos en extensión lateral, las manos flexionadas y los respectivos índices extendidos, debe realizar un movimiento lento de flexión del brazo hasta tocar con las puntas de los índices en la punta de la nariz. El ejercicio debe realizarse cuatro veces, dos con cada mano. El observador debe demostrar lúdicamente al niño, una o dos veces.



Puntuación:

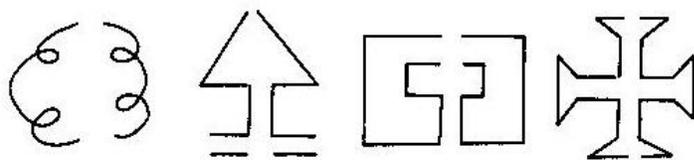
4. Si el niño toca **cuatro** veces exactamente en la punta de la nariz, con movimiento eumétrico, preciso y melódico.
3. Si el niño falla una o dos veces, manteniendo un movimiento adecuado y controlado sin manifestar otras señales disfuncionales.
2. Si el niño acierta una o dos veces (encima o debajo, a la izquierda o a la derecha) de la punta de la nariz, con movimientos hipercontrolados, relevando ligeras señales discrepantes en términos de lateralidad.
1. Si no acierta o si acierta una vez en la punta de la nariz (desvíos significativos hacia arriba o hacia abajo, hacia la izquierda o derecha) con movimientos disimétricos y temblores en la fase final, demostrando claras señales disfuncionales somatognósicas.

d) IMITACIÓN DE GESTOS

Procedimiento. Se sugiere al niño que se mantenga de pie cara al observador y que observe con mucha atención las cuatro posturas y gestos (dibujos en el espacio) que él va a realizar.



Para el niño en edad escolar (de los 6 años en adelante), se realizarán los siguientes gestos bilaterales:



Puntuación:

4. Si el niño reproduce con perfección, precisión, acabado, suavidad y coordinación recíproca las cuatro figuras espaciales (imitación exacta).
3. Si el niño reproduce tres de las cuatro figuras con ligeras distorsiones de forma, proporción y angulosidad (imitación aproximada).
2. Si el niño reproduce dos de las cuatro figuras con distorsiones de forma, proporción y angulosidad, señales de disimetría y descoordinación recíproca, alteraciones de secuencia, vacilación (imitación distorsionada).

1. Si el niño no reproduce ninguna de las figuras o una de las cuatro con distorsiones perceptivas, disimetrías, temblores, desintegración somatognósica (inimitación).

e) DIBUJO DEL CUERPO

Procedimiento. Se solicita al niño que dibuje su cuerpo lo mejor que sepa. El niño debe dibujar en una hoja normal y disponer del tiempo necesario para realizar el dibujo.

Puntuación:

4. Si el niño realiza un dibujo gráficamente perfecto, proporcionado, rico en pormenores anatómicos, dentro de los parámetros de la escala y con disposición espacial correcta.

3. Si el niño realiza un diseño completo, organizado, simétrico, geometrizado, con pormenores faciales y extremidades, pudiendo presentar distorsiones mímicas.

2. Si el niño realiza un dibujo exageradamente pequeño o grande, pre-geometrizado, poco organizado en formas y proporciones, con pobreza significativa de pormenores anatómicos.

1. Si el niño no realiza el dibujo o si realiza un dibujo desintegrado y fragmentado, sin vestigios de organización gráfica y prácticamente irreconocible.

