



Universidad
Mariana

Inteligencia emocional en estudiantes de la Institución Educativa Municipal Eduardo
Romo Rosero

Sofia Millerlay Becerra Leitón

Elyana Nataly Cerón Benavides

Angie Valentina Chaves Gómez

Universidad Mariana

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales

Psicología

San Juan de Pasto

2024

Inteligencia emocional en niños de la Institución Educativa Municipal Eduardo Romo
Rosero

Sofia Millerlay Becerra Leitón

Elyana Nataly Cerón Benavides

Angie Valentina Chaves Gómez

Informe final para optar al título de psicóloga

Mg. Erica Nathalia Mera Romo

Asesor

Universidad Mariana

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales

Psicología

San Juan de Pasto

2024

Agradecimientos

A la Universidad Mariana, por ofrecernos la oportunidad invaluable de crecer y formarnos a nivel personal, humano y profesional a lo largo de nuestra carrera. Agradecemos su compromiso inquebrantable con la excelencia educativa.

A todo el personal docente del programa de psicología, por impartir conocimientos fundamentales y valiosas enseñanzas que han contribuido enormemente a nuestro desarrollo personal y profesional.

Queremos extender nuestra gratitud hacia nuestra asesora, la Mg. Erica Nathalia Mera Romo, por su incansable apoyo, paciencia y dedicación. Su orientación y retroalimentación fueron fundamentales para la culminación exitosa de nuestro proyecto de investigación.

A la Institución Educativa Municipal Eduardo Romo Rosero y a su distinguido Rector, Emiro Erazo, les agradecemos por permitirnos acceder a sus instalaciones y por brindarnos el tiempo y espacio necesarios para llevar a cabo nuestro proyecto con los estudiantes de cuarto grado en su establecimiento educativo.

A los estudiantes de cuarto grado, les agradecemos sinceramente por su disposición, participación activa y cálida acogida durante el desarrollo de este estudio.

Finalmente, queremos expresar nuestra gratitud a los compañeros y amigos que estuvieron a nuestro lado durante todo el proceso académico.

Gracias a todos por formar parte de este importante capítulo en nuestra vida.

Dedicatorias

Este trabajo va dedicado en primer lugar a Dios por ser un pilar esencial en mi vida, por darme la fortaleza necesaria para superar cada obstáculo, por ser mi guía y por permitirme formarme profesionalmente y alcanzar esta meta tan importante.

A mi querida madre, Teresa, le dedico este trabajo en reconocimiento a su amor incondicional a lo largo de mi vida, por su apoyo que ha sido fundamental. Por los valores y enseñanzas que han moldeado mi persona y me han impulsado a perseguir mis metas. Gracias por luchar a mi lado día a día y por creer en mí.

A mi hermana, Tania, por su constante compañía y apoyo, especialmente en los momentos difíciles, por ser mi consejera y por motivarme siempre. Gracias por confiar en mí y por estar siempre presente.

A mi pareja, Juan, por acompañarme y ser parte de este proceso con su amor, ayuda y comprensión que han sido fundamentales para mí en este camino.

Por último, a mis compañeras Nataly y Valentina por su sincera amistad durante estos últimos años, la cual ha sido un regalo en este viaje académico.

Sofía Millerlay Becerra Leitón

Este trabajo está dedicado principalmente a Dios quien con su compañía me permitió culminar este momento tan importante en mi formación académica.

Dedico con todo mi corazón a mis padres Neftali y Tirza quienes con su amor, paciencia y esfuerzo me han permitido llegar a cumplir una meta más, por confiar en mí y ser los pilares en todo este proceso.

Este logro lo dedico también a mi hijo Josue y mi pareja Camilo, quienes son mi mayor motivación para no rendirme y poder alcanzar este sueño.

A mi hermano Francisco que con su amor incondicional, comprensión y apoyo siempre me ayudo a seguir adelante en los momentos más difíciles.

A todas las personas que hicieron parte de este proceso en especial a mis compañeras Sofía y Valentina por su amistad y apoyo incondicional, el cual permitió hacer realidad esta meta y muchas más.

Elyana Nataly Cerón Benavides

Han sido años de aprendizaje y esfuerzo para alcanzar esta meta tan anhelada. En primer lugar, quiero expresar mi profundo agradecimiento a Dios Padre y a la Virgencita por estar siempre a mi lado, guiándome y fortaleciéndome en mi camino hasta aquí, por su constante presencia y amor en mi vida y por hacer de mí la mujer que soy hoy en día permitiéndome lograr este capítulo de mi crecimiento profesional.

También quiero dedicar este logro a mis padres Javier y Ana Lucía, quienes han sido los pilares para lograr este triunfo, Gracias a su apoyo incondicional y cariño he podido hacer realidad mis sueños formándome con valores y buenos sentimientos y su excelente ejemplo. Y mi perrita por darme todo el amor y compañía a lo largo de mi carrera.

Este triunfo lo dedicó a mi pareja y mi hijo, quienes han sido mi mayor motivación durante este largo proceso. Su apoyo y amor ha sido fundamental para alcanzar este gran logro y seguir adelante juntos en la búsqueda de nuestros sueños.

Quiero agradecer a mis compañeras Nataly y Sofía por su amistad, dedicación incondicional y apoyo a lo largo de este proceso ya que sido crucial para nuestro crecimiento profesional. Sin ellas, nada de esto habría sido posible.

Angie Valentina Chaves Gómez

Contenido

Introducción	7
1. Propuesta de investigación	9
1.1. Planteamiento del problema	9
1.1.1. Descripción del problema	9
1.1.2. Formulación del problema	14
1.1.3. Sistematización del problema	14
1.2. Justificación	15
1.3. Objetivos	17
1.3.1. Objetivo General	17
1.3.2. Objetivos específicos	17
1.4. Marco de referencia	17
1.4.1. Marco contextual	17
1.4.2. Marco de antecedentes.	19
1.4.3. Marco conceptual.	27
1.5. Metodología	39
1.5.1. Método	39
1.5.2. Unidad de análisis y unidad de trabajo.	41
1.5.3. Técnicas e instrumentos de recolección de información.	42
1.5.5. Descripción del procedimiento metodológico y Cronograma.	47
<i>Fases del procedimiento metodológico y cronograma</i>	47
1.5.6. Ubicación de la investigación.	
1.6. Elementos Éticos y Bioéticos.	47
2. Resultados	56

2.1 Descripción general del método de análisis	56
2.2 Procesamiento de la información	60
2.3. Análisis e interpretación	110
2.3.1. Percepción, valoración y expresión de las emociones	112
2.3.2. Facilitación emocional del pensamiento	120
2.3.3. Comprensión emocional	124
2.3.4. Regulación reflexiva de las emociones	128
3. Conclusiones	133
4. Recomendaciones	136
Referencias bibliográficas	

Índice de Tablas

Tabla 1. Matriz de categorías deductivas.....	50
Tabla 2. Fases del procedimiento metodológico y cronograma.....	53
Tabla 3. Matriz taxonómica.....	61
Tabla 4. Matriz de proposiciones agrupadas.....	63
Tabla 5. Matriz de categorías inductivas, objetivo 1.....	96
Tabla 6. Matriz de categorías inductivas, objetivo 2.....	101
Tabla 7. Matriz de categorías inductivas, objetivo 3.....	104
Tabla 8. Matriz de categorías inductivas, objetivo 4.....	107

Índice de figuras

Figura 1: primera sesión desarrollo grupo focal 1.....	57
Figura 2: segunda sesión desarrollo grupo focal 2.....	58
Figura 3: Coloreando mándalas.....	58
Figura 4: Actividad rompe hielo.....	59
Figura 5: Cartelera de emociones.....	59

Índice de Anexos

Anexo A. Matriz vaciado de información objetivo específico 1	148
Anexo B. Matriz vaciado de información objetivo específico 2.....	175
Anexo C. Matriz vaciado de información objetivo específico 3.....	190
Anexo D. Matriz vaciado de información objetivo específico 4.....	208
Anexo E. Entrevista personal I.E.M. Eduardo Romo Rosero	223
Anexo F. Consentimientos informados.....	228
Anexo G. Asentimiento Informado.....	232
Anexo H. Formato de revisión por jueces instrumento de recolección de información para grupo.....	234
Anexo I. Evidencia de recolección de información grupo focal y entrevista.....	245
Anexo J. Consentimientos y asentimientos informados firmados.....	245

Resumen

En este estudio investigativo se exploró el concepto de Inteligencia Emocional considerando su relevancia en el establecimiento de relaciones sociales adecuadas, la resolución de conflictos, la motivación, la adaptación y el manejo de las exigencias diarias. El objetivo fue caracterizar la inteligencia emocional de los niños de cuarto grado de la I.E.M. Eduardo Romo Roseo basándose en los principios teóricos de Salovey y Mayer. Este estudio se desarrolló en el campo educativo de la psicología, dentro del paradigma cualitativo, con un enfoque histórico-hermenéutico y un diseño fenomenológico. Para alcanzar los objetivos planteados en la investigación, se llevaron a cabo tres grupos focales y una entrevista semiestructurada con 12 estudiantes de cuarto grado, con edades entre 9 y 10 años. Los resultados revelan que los estudiantes presentan algunas dificultades en habilidades específicas de la inteligencia emocional, por un lado la percepción, valoración y expresión de las emociones se encuentra presente en los niños, la facilitación emocional del pensamiento no está completamente desarrollada, además la comprensión emocional está presente de manera parcial y finalmente se encontró que los estudiantes cuentan con un adecuado desarrollo de la regulación reflexiva de las emociones

Palabras clave: Inteligencia emocional, caracterizar, comunidad educativa, emociones, niñez, contexto rural, salud mental

Introducción

La inteligencia emocional se define como la habilidad para reconocer y gestionar las propias emociones y comprender las emociones de la demás (Goleman citado en Gutiérrez, 2018), razón por la cual, tiene gran influencia en el establecimiento de buenas relaciones sociales, la resolución de conflictos, la motivación, la adaptación y en la manera de afrontar las demandas de la vida diaria. Los bajos niveles de inteligencia emocional o su poco desarrollo -sobre todo en la infancia- trae consigo consecuencias negativas que incrementan la probabilidad de desarrollar conductas disruptivas que afectan las relaciones con los demás, provocando sentimientos de frustración, desmotivación, baja autoestima, ira, ansiedad, depresión, violencia, y demás situaciones que finalmente, van en detrimento de la salud mental (Ceballos y Suárez, 2012)

En Colombia, según el Instituto Nacional de Medicina Legal, en 2020 se perdieron 180.527 años de vida saludable, a causa de comportamientos violentos y señalan que las tasas de suicidio aumentaron en este mismo año en la población joven, que, de acuerdo a investigaciones, los sentimientos de miedo, frustración, culpa, depresión, resentimiento o fracaso se relacionan con la ausencia de inteligencia emocional. En la I.E.M. Eduardo Romo Rosero del corregimiento de Buesaquillo, la realidad psicosocial y emocional de los estudiantes no difiere de la realidad nacional, ya que, es evidente la presencia de problemáticas relacionadas con consumo de SPA, violencia, maltrato, negligencia parental, baja tolerancia a la frustración, poco manejo emocional y conductas agresivas (comunicación personal, 15 de abril de 2023), situaciones que de acuerdo a investigaciones se relacionan con la carencia de inteligencia emocional (Freire, 2019; Orozco, 2021; Nieves-Gutiérrez, 2022).

Por lo anterior, el presente estudio tuvo como objetivo general caracterizar la inteligencia emocional de los niños de cuarto grado de la I.E.M. Eduardo Romo Roseo, a partir de los presupuestos teóricos de Salovey y Mayer, se estableció así, como objetivos específicos la identificación de la percepción, valoración y expresión de las emociones; la exploración de la facilitación emocional del pensamiento; la descripción de la comprensión emocional; y el reconocimiento de la regulación reflexiva de las emociones (Fragoso, 2015).

Actualmente, en el marco regional, existen pocos antecedentes relacionados con el estudio de la inteligencia emocional en niños pertenecientes a contextos rurales y, hasta el momento, tampoco se ha estudiado esta variable en la población seleccionada, punto de partida desde el cual se establece el aporte social y disciplinar de la presente investigación. De igual manera, la investigación respondió a los parámetros establecidos por el área educativa de la psicología al comprender la trascendencia que tienen los procesos de enseñanza y aprendizaje al traspasar los límites académicos, para enfocarse en aspectos intrínsecos del ser humano como la inteligencia emocional, una propuesta coherente entre la categoría de estudio y las necesidades psicosociales y emocionales identificadas en la población, evidenciando de esta manera la necesidad, importancia y pertinencia de la presente investigación, que cuenta para su ejecución con todos los recursos necesarios para alcanzar los resultados esperados.

La investigación se orientó desde el campo educativo de la psicología y se enmarcó dentro del paradigma cualitativo, con un enfoque histórico-hermenéutico y un diseño fenomenológico. La recolección de información y el trabajo de campo se realizaron a través de la aplicación de tres grupos focales y una entrevista semiestructurada, dirigida a 12 estudiantes del grado cuarto, para el desarrollo de los objetivos específicos planteados en la investigación. La aplicación de los instrumentos se llevó a cabo durante tres sesiones.

Los resultados revelan que los estudiantes presentan algunas dificultades en habilidades específicas de la inteligencia emocional, por un lado la percepción, valoración y expresión de las emociones se encuentra presente en los niños, considerando que es la habilidad para reconocer las propias emociones y las emociones de los demás, de manifestarlas al entorno de manera más apropiada y de etiquetar verbalmente la experimentada (Salovey y Mayer, 1997). Además la facilitación emocional del pensamiento no está completamente desarrollada, teniendo en cuenta que es la habilidad que le permite a una persona considerar las emociones presentes cuando se razona o se intenta dar una solución a un conflicto (Mayer y Salovey citados en Fragoso, 2015). Así mismo, la comprensión emocional está presente de manera parcial, según Salovey y Mayer (como se citó en Fragoso, 2015), esta habilidad supone diferir entre la cantidad de señales emocionales existentes, así como también el poder reconocer la clasificación de las emociones que se experimentan y las categorías en las que se pueden agrupar los sentimientos. Finalmente se encontró que los estudiantes cuentan con un adecuado desarrollo de la regulación reflexiva de las emociones, estimando que es la habilidad más difícil

de desarrollar dentro de la IE, puesto que comprende la capacidad de tolerar o hacer frente a los sentimientos tanto positivos como negativos, y de realizar una reflexión acerca de ellos para manipular la información que acompaña cada uno de esos sentimientos, en función de saber si esa información beneficia o no ante la utilidad que se le pueda dar frente a ciertas circunstancias (Salovey y Meyer como se citó en Fragoso, 2015).

1. Resumen de la investigación

1.1. Planteamiento del problema

A continuación, se presenta la descripción, formulación y sistematización del problema de investigación del presente estudio.

1.1.1. Descripción del problema

La inteligencia emocional -IE- es considerada como una habilidad que poseen los seres humanos para reconocer y gestionar los propios sentimientos y emociones, aspectos que influyen en gran medida, en la manera en cómo las personas afrontan diversas situaciones en la vida cotidiana y, particularmente, en las relaciones tanto intrapersonales como las establecidas con los demás y el entorno. Goleman (como se citó en Gutiérrez, 2018), determina que, efectivamente, la IE es una capacidad que permite examinar los propios sentimientos y también los de los demás, que además interviene en gran medida en aspectos motivacionales, favoreciendo el propio control emocional, pero también la construcción positiva de las relaciones sociales. Por su parte, Bar-On (1997) afirma que la IE tiene que ver con las habilidades personales y sociales, con entenderse así mismo, expresar y relacionarse bien con otros, y afrontar los desafíos y presiones diarias del entorno de manera efectiva.

Asimismo, la IE también permite a las personas comunicarse asertivamente, tener autocontrol, motivación y resolver conflictos para finalmente, construir relaciones empáticas con los demás. Shapiro (como se citó en Herrera, 2009) sugiere que efectivamente la IE se relaciona con las habilidades emocionales que ayudan a alcanzar el éxito, tales como la empatía, la expresión y manejo emocional, la adaptación, perseverancia, la simpatía, la resolución de conflictos interpersonales, el respeto y cordialidad con los demás

Específicamente en el ámbito de la educación y la psicología, y por supuesto en relación con la salud mental, la inteligencia emocional determina aspectos en el desempeño y patrones relacionales de los sujetos. Por un lado, se encuentra altamente implicado en los rasgos de personalidad -dimensión individual-, los cuales son características que se va construyendo desde la niñez y, por otra parte, en el aprendizaje y desarrollo de las habilidades sociales-dimensión relacional-. Orbea (2019), plantea que aquellos que desarrollan una alta IE, reconocen mejor sus habilidades, confían en sí mismos, resuelven los conflictos de manera asertiva, perseveran y se adaptan a los cambios, se auto motivan en circunstancias difíciles y

reflexionan antes de actuar, además la IE se relaciona con la empatía, habilidades sociales, solidaridad, afectuosidad y respeto hacia los demás, lo cual contribuye al logro de un buen ajuste emocional y una mejor estabilidad psicológica.

De acuerdo con Goleman (como se citó en Vivas et al. 2007) las personas que han desarrollado una adecuada IE, es decir, que pueden manejar sus propias emociones y que saben identificar y comprender las emociones de los demás, se encuentran en una posición favorable de dominio en los distintos aspectos de la vida. Y aquellos quienes no desarrollan la inteligencia emocional, tienen dificultades en el manejo de sus emociones, enfrentándose a una lucha interna que influye en su calidad de vida o en un pensamiento claro.

Lo anterior permite comprender que las emociones son reacciones que intervienen en los procesos de supervivencia y adaptación frente a situaciones, personas, lugares y recuerdos, cuyo propósito y desafío es enfrentar eventos de la vida cotidiana y demandante, con el fin último de mitigar la presencia de comportamientos desadaptativos o consecuencias de tipo patológicas. De esta manera, Norden (como se citó en Uribe, 2016), psiquiatra estadounidense, explica que la vida moderna ha traído consigo tensión en la mayoría de personas, provocando depresión, agresividad e insomnio, además de otras problemáticas relacionadas con sobrepeso y cáncer, señalando que en general, se establece como estrategia principal de resolución de conflictos, la automedicación, debido al bajo autocontrol de las emociones.

En concordancia con lo anterior, se hacen evidentes los efectos negativos de la mala gestión de los procesos emocionales, puesto que la baja capacidad de entender y gestionar las propias emociones y las de los demás, genera mayor probabilidad de desarrollar ciertas conductas disruptivas, facilitando de esta manera, el surgimiento de obstáculos, limitaciones y consecuencias negativas en el establecimiento de las relaciones positivas intrapersonales, interpersonales y con el entorno. Según Rojas et al. (Como se citó en Rizo, 2019):

Las personas que no manejan sus emociones se predisponen a experimentar estrés y dificultades emocionales para mantener relaciones sociales, limitando el establecimiento, mantenimiento y calidad de las relaciones sociales, por el hecho de no contar con la capacidad de gestionar eficientemente las propias emociones y las de los demás, considerando que, en el comportamiento, el déficit emocional es un factor determinante de conductas negativas para el individuo y su entorno. (p. 13).

Así, a causa de la ausencia de IE, se ha podido establecer que, desde edades tempranas, se produce como consecuencia el surgimiento de manifestaciones de sentimientos de frustración, desmotivación, baja autoestima, ira, ansiedad, depresión, violencia, entre otras. Rizo (2019) refiere que en un estudio de Zavala y López (2012), se identificó el papel de la IE en la disposición hacia las conductas de riesgo en adolescentes mexicanos, de 13 y 15 años, en instituciones públicas, donde los resultados indicaron una relación negativa entre la IE y las conductas de riesgo, de trastornos alimenticios, conductas adictivas por consumo de sustancias, impulsividad, predisposición a actos delictivos, depresión que puede desencadenar en el suicidio. En palabras de Del Barrio (como se citó en Rodríguez, 2015):

Cuando las emociones no se expresan, no se dominan o no se adecua a la situación del entorno aparecen las disfunciones, el desajuste emocional que se presenta cuando hay falta de oportunidad o adecuación de las reacciones propias o cuando hay malas interpretaciones de las emociones ajenas. (p.8)

Por lo tanto, se puede inferir que la presencia de problemáticas en los contextos familiares, sociales y educativos, pueden guardar relación con el poco manejo emocional, debido a que las personas al relacionarse con otras, a veces difieren respecto a sus ideas, opiniones, intereses por las diferencias individuales, que como lo menciona Cañete (2016) en la interacción de varios sujetos, intervienen diversos intereses, deseos y conductas, que en ciertas circunstancias provocan enfrentamientos de unos con otros desencadenando conflictos que se intensifican a causa de que las personas involucradas no han desarrollado una IE.

Salovey y Mayer (como se citó en Cañete, 2016) señalan que la dificultad para resolver conflictos se relaciona con la falta de reconocimiento y manejo de las propias emociones y por no comprender las emociones de los demás. Este tipo de problemáticas impactan negativamente todas las esferas de desarrollo humano, dando lugar a conductas que, en un comienzo, se puede manifestar como maltrato y, que, en circunstancias más lamentables, pueden transformarse en índices de mortalidad a causa de las conductas violentas desatadas por la poca tolerancia entre sujetos.

Según Fernández et al. (2005), el conflicto se alimenta de emociones donde los sujetos no saben darles un buen manejo, es decir que, no hay una buena identificación y gestión

emocional, y, por lo tanto, se produce un conflicto tanto interno como con las personas que rodean al sujeto. Así las cosas, cuando una persona no reconoce sus emociones estas causan incomodidad y se traducen en conductas negativas hacia los demás y sobre sí mismo. De esta manera, los estados de ánimo, los sentimientos y las emociones, incluso las que aparentan ser leves, cotidianas o no muy importantes, pueden desencadenar situaciones conflictivas no asumidas correctamente y con esto, condicionar el comportamiento humano.

Sin duda, el poco control emocional desencadena conductas agresivas que provocan distintos tipos de violencia- violencia de pareja, violencia interpersonal, violencia intrafamiliar- feminicidios, homicidios, riñas, agresiones físicas y psicológicas, entre otros (Freire, 2019).

El Grupo Centro de Referencia Nacional sobre Violencia, dependencia de la Subdirección de Servicios Forenses del Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses de Colombia, conceptualiza años de vida saludable como el promedio de número de años que vive una persona disfrutando de buena salud (Instituto Nacional de Medicina Legal, 2020). Ante lo anterior, en el informe más reciente sobre hechos fatales y no faltos ocurridos a nivel nacional, registran que, durante el año 2020, se perdieron 180.527 años de vida saludable, 98.716 años en mujeres y 81.811 en hombres, afirmando que la causa que más influye en esta pérdida, está relacionada con la presencia de violencia de pareja y violencia interpersonal, tanto en hombres como en mujeres, situaciones que de acuerdo las investigaciones (Freire, 2019; Orozco, 2021; Nieves-Gutiérrez, 2022), pueden estar estrechamente vinculadas con la ausencia de inteligencia emocional. Asimismo, el Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses (2020), afirma que:

A nivel mundial las tasas de suicidio tienen a incrementar para el año 2020, y refiere que de acuerdo con el ciclo vital, el 37,85 % de los casos de suicidio corresponde a la población joven, 40,37 % a adultos (30-59 años) y el 11,61 % a niños, niñas y adolescentes (281 casos). Con respecto a estos últimos (NNA), 165 (6,82 %) eran adolescentes (en su mayoría hombres) y el 0,17 % niños y niñas menores de 9 años, de los cuales tres eran mujeres. (p.455)

En este sentido, el suicidio, como problema de salud pública puede ocurrir en cualquier etapa de la vida. Según la OMS (2021), es la cuarta causa de muerte a nivel mundial y está relacionado con el bajo manejo emocional, debido a que como lo menciona Ceballos y Suárez

(2012) una ausencia de IE suele asociarse con la propensión a experimentar sensaciones de aislamiento, miedo, desaliento, culpa, resentimiento, fracaso y desánimo, que se consideran como determinantes del riesgo suicida]; del mismo modo aquellas personas que bajos niveles de IE, tienden a experimentar sensaciones de rechazo y estrés, suprimen o exageran sus emociones, expresan enojo frente a situaciones desafiantes y muestran constantemente irritabilidad, impaciencia y agresividad. Por lo tanto, estas respuestas emocionales, conductuales y cognitivas se perciben como factores de riesgo asociados a comportamientos suicidas.

Ahora bien, es claro que la inteligencia emocional, así como la mayoría de los aprendizajes vitales para el ser humano, sientan sus bases en la infancia. En este sentido, la inteligencia emocional en la infancia es “tema de indiscutible interés en la investigación científica, por su vinculación con el desarrollo de comportamientos más adaptativos y menos patológicos” (Guil, et al., 2018, p.3), debido a que el componente emocional y su expresión, se constituye como la forma de comunicación primaria de los niños con sus cuidadores, incluso precediendo al lenguaje. Así, está comprobado que el desarrollo de inteligencia emocional es inversamente proporcional a las manifestaciones de agresividad, presencia de conductas disruptivas, dificultades de convivencia, comportamientos violentos, entre otros.

Lo anterior, se evidencia en la población participante de este estudio investigativo, pues según lo indicado por la psicóloga de la institución IEM Eduardo Romo Rosero en el entorno educativo, se observan problemas relacionados con el uso de sustancias psicoactivas (SPA). Esta situación se agrava debido a que algunos estudiantes que han salido de centros de rehabilitación llegan a la escuela y se enfrentan a compañeros que consumen estas sustancias, lo que influye en que otros estudiantes también comiencen a consumirlas. Además, se presentan situaciones de violencia en el ámbito familiar, que incluyen maltrato físico y psicológico a niños y adolescentes. También se detectan casos de negligencia parental, ya que los profesores y administradores han notado que muchos padres descuidan a sus hijos, no los supervisan y no muestran preocupación por su bienestar tanto en aspectos personales como académicos (E1, comunicación personal, 15 de abril de 2023)

Asimismo, en relación al manejo y desarrollo de la inteligencia emocional la psicóloga señala:

En cuanto a la parte emocional de los estudiantes, presentan dificultades de baja tolerancia a la frustración, poco manejo emocional y algunos muestran conductas agresivas. Existe además una poca motivación por estudiar, no hay buenos hábitos de estudio, y son pocos los estudiantes que tienen deseos de aprender, de graduarse y de superarse, ya que la mayoría solamente asiste a clases por obligación, por compartir tiempo con sus amigos y por recibir subsidios gubernamentales (E2, comunicación personal, 15 de abril de 2023).

Específicamente, en relación a los niños de grado cuarto de la institución resalta la presencia de comportamientos relacionados con la agresividad entre compañeros dentro y fuera del salón, que se manifiestan a través de juegos “violentos”, y de manera intencional, ya que en la mayoría de casos son niños que vienen de familias violentas y de padres que se encuentran en centros de detención (E3, comunicación personal, 15 de abril de 2023).

Lo anterior, evidencia las problemáticas manifiestas en los niños, niñas y adolescentes de la IEM Eduardo Romo Rosero, las cuales, de acuerdo a las investigaciones, como la de Kun y Demetrovics (como se citó en García del Castillo et al., 2013), comprueban que los bajos niveles de IE se asocian con consumo de cigarrillo, alcohol y otras drogas ilegales, construcción de relaciones interpersonales caracterizada por la presencia de violencia como forma de resolución de conflictos y dificultades en el ajuste emocional y el establecimiento de las relaciones con el entorno -social, familiar, laboral- (León y Navarro como se citó en Manrique, 2022).

Por lo tanto, el escenario expuesto anteriormente, evidencia la necesidad de indagar con mayor profundidad la inteligencia emocional, sus características y sus manifestaciones, debido a que esta es una categoría de estudio que, hasta el momento, no ha sido abordada en este contexto.

1.1.2. Formulación del problema

¿Cuáles son las características de la inteligencia emocional de los estudiantes de grado cuarto de la IEM Eduardo Romo Rosero del municipio de Pasto?

1.1.3. Sistematización del problema

¿Cómo es la percepción, valoración y expresión de las emociones de los estudiantes de grado cuarto de la IEM Eduardo Romo Rosero del municipio de Pasto?

¿Cómo es la facilitación emocional del pensamiento de los estudiantes de grado cuarto de la IEM Eduardo Romo Rosero del municipio de Pasto?

¿Cómo es la comprensión emocional de los estudiantes de grado cuarto de la IEM Eduardo Romo Rosero del municipio de Pasto?

¿Cómo es la regulación reflexiva de las emociones de los estudiantes de grado cuarto de la IEM Eduardo Romo Rosero del municipio de Pasto?

1.2. Justificación

Es de suma importancia comprender que la inteligencia emocional se desarrolla de manera más efectiva durante la infancia, ya que ésta es una etapa decisiva para su formación y es allí donde los niños aprenden a través del ejemplo o por ciertos modelos de conducta que se promueven principalmente en la familia, y que posteriormente se profundizan en el contexto escolar. La familia ayuda a fomentar la IE a lo largo de la infancia y adolescencia, contribuyendo a alcanzar habilidades sociales importantes para que los hijos se desenvuelvan de manera positiva en un entorno social, debido a que dentro de las interrelaciones personales que se establecen, diariamente se experimentan variedad de emociones que se expresan en posiciones y respuestas comportamentales frente a circunstancias específicas, lo que la hace a la familia, un medio que obstaculiza o facilita el desarrollo de habilidades sociales o emocionales (Franco et al. 2017).

Es por eso, que educar en las emociones es un trabajo constante y cooperativo entre las instituciones educativas y el hogar, así, Mollon (2015) afirma que la educación emocional no solamente debe enseñarse en las instituciones educativas, si no que los distintos contextos como el familiar se ven involucrados en el desarrollo de las habilidades emocionales puesto que en todo momento se experimentan emociones.

En este sentido y de acuerdo a ciertas investigaciones, es posible inferir que una alta IE facilita la expresión y el entendimiento de las emociones ajenas, además de promover el cuidado y el respeto al otro generando así una apertura que permite profundizar, mejorar y fortalecer los procesos cognitivos, pedagógicos y las relaciones interpersonales que avivan la sociedad cotidianamente. “Las virtudes que brinda la IE como reconocer, entender, manejar y autorregular las emociones influye positivamente en la salud mental, la salud física, los procesos de aprendizaje, el rendimiento académico y las relaciones interpersonales” (Gómez, 2021, p.15)

En concordancia con lo anterior, es fundamental referir que el presente estudio reconoció la importancia de la IE y buscó identificar las características de esta categoría de estudio en los estudiantes de grado cuarto de la IEM Eduardo Romo Rosero, al realizar una lectura y descripción de los procesos emocionales y las respuestas conductuales de los niños en relación al reconocimiento de sus propias emociones, las emociones de los demás, los procesos de regulación emocional y las consecuencias en la construcción de las habilidades sociales.

En cuanto a la novedad de la investigación, es preciso señalar que, en el marco regional, existieron pocos antecedentes relacionados con el estudio de la inteligencia emocional en niños pertenecientes a contextos rurales y hasta el momento tampoco se ha estudiado esta variable en la población seleccionada. Lo anterior, implicó que en la presente investigación, además de abordar la inteligencia emocional como uno de los pilares fundamentales en el desarrollo afectivo y social de los niños y niñas (Gutiérrez, 2018; Jiménez, 2018) cobró relevancia el ambiente donde pertenece la población, que para el caso específico es un contexto rural, en el cual, en concordancia con algunas investigaciones, las implicaciones de los procesos educativos están permeados por características socioculturales que marcan una diferencia en los procesos de alfabetización emocional de los niños (Herrera y Buitrago, 2017; Buitrago et al., 2019), punto de partida desde el cual se estableció el aporte social y disciplinar de la presente investigación, al buscar un reconocimiento de las características de una variable de estudio -inteligencia emocional- en un contexto -Buesaquillo, zona rural de Pasto- no estudiados previamente.

Por consiguiente, el propósito investigativo respondió a los parámetros establecidos por el área educativa a la cual se suscribe la presente investigación, al comprender que los procesos de enseñanza y aprendizaje deben trascender los límites académicos, para enfocarse en aspectos intrínsecos del ser humano que subyacen a los mismos -variables afectivas, cognitivas y emocionales-, como la inteligencia emocional, asumida desde la perspectiva teórica de las habilidades para la vida. Lo anterior, determinó la coherencia existente entre la variable de estudio propuesta, en este caso la inteligencia emocional y las necesidades psicosociales y emocionales identificadas en la población a estudiar y, con ello se evidenció la necesidad, importancia y pertinencia de la presente investigación.

Finalmente, este proyecto fue viable puesto que para su ejecución se contó con todos los recursos necesarios para alcanzar los resultados esperados. Es oportuno señalar que la

propuesta fue aceptada por la institución educativa y la misma, dispone de los elementos indispensables para poder llevar a cabo el proceso investigativo, tales como los recursos humanos que son los estudiantes y los docentes del plantel, lo cual facilitó el acceso a la población de estudio. Asimismo, existieron la disponibilidad de recursos financieros y materiales para dar curso a la investigación.

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo General

Caracterizar la inteligencia emocional de los estudiantes de grado cuarto de la IEM Eduardo Romo Rosero del municipio de Pasto.

1.3.2. Objetivos específicos

Identificar la percepción, valoración y expresión de las emociones de los estudiantes de grado cuarto de la IEM Eduardo Romo Rosero del municipio de Pasto.

Explorar la facilitación emocional del pensamiento de los estudiantes de grado cuarto de la IEM Eduardo Romo Rosero del municipio de Pasto.

Describir la comprensión emocional de los estudiantes de grado cuarto de la IEM Eduardo Romo Rosero del municipio de Pasto.

Reconocer la regulación reflexiva de las emociones de los estudiantes de grado cuarto de la IEM Eduardo Romo Rosero del municipio de Pasto.

1.4. Marco de referencia

A continuación, se presenta los marcos contextual, teórico y ético - legal que fundamentan el presente proyecto de investigación

1.4.1. Marco contextual

El marco contextual contiene la descripción del macro y micro contexto que acoge a la población seleccionada para este estudio.

1.4.1.1. Macro contexto. Es preciso contextualizar de manera general, el espacio geográfico en el cual está ubicada la IEM Eduardo Romo Rosero. Así, en el área rural del municipio de Pasto, se encuentra ubicado el corregimiento de Buesaquillo, al suroriente de la capital de Nariño. Buesaquillo es un corregimiento que se caracteriza por la producción agrícola, en particular de *cebolla junca*, además, se destaca por cultivos de flores en invernadero, la presencia de ganado y la crianza de otro tipo de especies animales, también ha participado en la generación de nuevos cultivos de hortalizas y frutas para su comercialización (Goyes et al., 2017; Alcaldía de Pasto, 2023). En este corregimiento está ubicada la Institución Educativa Municipal Eduardo Romo Rosero, un establecimiento educativo que brinda educación en jornada única en los niveles de preescolar, primaria, básica y media (Proyecto educativo institucional -PEI-, 2021). Según lo indicado por el rector de la institución *atiende a un total de 460 o 480 estudiantes aproximadamente, en primaria con 97 estudiantes, incluyendo a preescolar y en bachillerato con 274 estudiantes. Tiene una trayectoria de aproximadamente 26 años y recibe estudiantes que en su mayoría son de estrato socioeconómico 1 y 2, y de edades entre los 5 años hasta 18, 19 y 20 años* (E1, comunicación personal, 15 de abril del 2023).

En cuanto a la misión institucional se señala que su enfoque de formación está caracterizado por formar estudiantes con calidad humana y académica que les permita acceder al derecho a la educación superior y a un trabajo digno y bien remunerado. En relación a la visión se menciona que se quiere que la institución sea el eje dinamizador de procesos sociales para el progreso de su entorno, vinculándolo al desarrollo integral local, regional y nacional (PEI-, 2021)

De acuerdo con la información otorgada por la psicóloga de la institución, las problemáticas que más se pueden evidenciar en general en el contexto educativo están relacionadas con el consumo de sustancias psicoactivas -cigarrillo, alcohol y mariguana-, situaciones de violencia intrafamiliar, maltrato infantil, maltrato hacia los adolescentes tanto físico como psicológico y además de negligencia por parte de los padres de familia (E2, comunicación personal, 15 de abril de 2023). Igualmente, los directivos de la institución manifiestan que en los estudiantes es evidente la presencia baja tolerancia a la frustración, dificultades en el manejo de emociones, desmotivación e inadecuados hábitos de estudio y en general, padres de familia ausentes o periféricos.

1.4.1.2. Micro contexto. La presente investigación asume como micro contexto a la población de grado cuarto de la IEM Eduardo Romo Rosero. Cabe resaltar que la institución cuenta con un solo grado cuarto, conformado en su totalidad por 13 estudiantes en edades que oscilan entre los 9 y 10 años. En cuanto a las principales dificultades sociales y emocionales en este grupo, se destaca en primera instancia, la mala convivencia y la falta de respeto entre compañeros y la reiteración de conductas de violencia, que, de acuerdo a la psicóloga de la institución, son conductas que, en la mayoría de los casos, son aprendidas a través de referentes familiares, siendo en el contexto -Buesaquillo- una tendencia a normalizar este tipo de situaciones en las relaciones interpersonales en general.

Por otra parte, la psicóloga destaca que los estudiantes de este grado son niños muy curiosos, activos, bastante creativos y muy comunicativos, y pese a que presentan diferencias entre compañeros, en muchas ocasiones demuestran sentimientos de solidaridad y empatía (E2, comunicación personal, 15 de abril de 2023).

1.4.2. Marco de antecedentes.

En este apartado, se presentan los antecedentes a nivel internacional, nacional y regional, de los cuales se describen generalidades de los mismos y se resaltan los aportes más significativos para la presente investigación.

A nivel internacional, en Argentina, Castillo y Greco (2014), en su investigación titulada, *Inteligencia emocional: un estudio exploratorio en escolares argentinos de contextos rurales*, buscaron describir las características de las habilidades cognitivas que componen la inteligencia emocional en relación a una emoción positiva (alegría). Participaron 30 niños de 4° a 6° grado, desde los 9 años, de una institución pública rural, a los cuales se les realizó una entrevista semiestructurada. Se observó que los estudiantes lograron identificar la emoción en el área intrapersonal (percepción), mostraron dificultades en el dominio de identificación cognitiva; consideraron la redireccionalización y priorización del pensamiento en los estados positivos (facilitación); identificaron las causas del estado emocional (comprensión), asociándolas a aspectos de interacción social familiar; además se identificó el uso de estrategias activas y sociales para la situación mencionada (regulación). Por lo tanto, este estudio aporta significativamente al desarrollo de la presente investigación puesto que comparten la finalidad de estudio, correspondiente a analizar las características de la IE en función del contexto rural

y en cuanto a la descripción de esas características presentes en los estudiantes desde la edad de 9 años.

Ramesh (2013), en su artículo denominado: *A comparative study of urban and rural students on emotional intelligence and adjustment*, tuvo el objetivo de examinar y comparar la IE y el ajuste de estudiantes de zonas urbanas y de zonas rurales. Las hipótesis que se plantearon para este estudio fueron, 1. Habría una diferencia significativa entre estudiantes de zonas urbanas y rurales en cuatro áreas de la IE y 2. Habría una diferencia significativa entre estudiantes de zonas urbanas y rurales en cuatro áreas de ajuste (hogar, salud, social y emocional). La población fue de 100 alumnos, 50 hombres y 50 mujeres que se encontraban estudiando en grado 11 de varios colegios en el distrito de Sangli del estado de Maharashtra, India, a quienes se les aplicó dos inventarios; uno de IE de Mangal y el otro de Ajuste de Bell. Los resultados arrojados señalan que existe una diferencia significativa entre los estudiantes urbanos y rurales en las diferentes áreas de la inteligencia emocional, deduciendo que los estudiantes urbanos tienen una mejor IE que los estudiantes rurales; y que existe una diferencia significativa entre los estudiantes urbanos y estudiantes rurales sobre las diferentes áreas de ajuste, demostrando que los estudiantes urbanos tienen mejor ajuste que los estudiantes rurales.

A partir de esta investigación es posible contemplar que aporta al desarrollo del presente estudio, puesto que a partir de los resultados se muestra una tendencia de que los estudiantes de zonas rurales posiblemente tengan déficits en cuanto al desarrollo de la IE y todas las habilidades que se encuentran inmersas dentro de esta variable.

En México, Serna y Sánchez (2017) en su artículo denominado, *Alumnos Violentos o Inteligentes Emocionales*, buscaron conocer la percepción de los estudiantes sobre sus formas de relacionarse con los demás a partir de cinco elementos de la IE. Fue una investigación cualitativa con un enfoque etnográfico en el nivel de secundaria. Los participantes de dicha investigación fueron alumnos de escasos recursos, con familias disfuncionales, sin vivienda propia, hablantes de otro dialecto, con numerosos integrantes en la familia, con alta tasa de embarazos precoces, con violencia familiar y escolar, a quienes se les aplicó técnicas de observación y un cuestionario con preguntas abiertas sobre las categorías: violencia, formas de relacionarse, de resolver conflictos o situaciones y los cinco aspectos de IE: autoconciencia, autorregulación, automotivación, empatía y habilidades sociales.

De acuerdo con el análisis de las respuestas que suministro la población, se logró determinar que la mayoría de estudiantes, se les dificulta controlar sus emociones y al mismo tiempo también expresarlas; que presentan dificultad en cuanto a la resolución de conflictos, no tienen motivación, existe poca empatía y que con frecuencia la forma de relacionarse es violenta. Por tanto, esta investigación aporta al desarrollo del presente proyecto ya que es posible reconocer que la mayoría de estudiantes no desarrollan una adecuada IE, lo cual permite comprender que resulta necesario el reconocimiento y fortalecimiento de las habilidades emocionales desde la infancia, tanto en las familias como en las instituciones educativas, en pro del mejoramiento de las habilidades personales y habilidades sociales, para evitar la presencia de comportamientos violentos

Ponce (2020), en su trabajo de grado denominado, La autorregulación en alumnos del nivel preescolar para fomentar el ambiente de convivencia, tuvo el objetivo de diseñar estrategias para el mejoramiento de la autorregulación de emociones en los alumnos del tercer grado del Jardín de Niños Emilio Carballido, Municipio de Ixtlahuaca, Estado de México, para fomentar un ambiente de convivencia. Esta fue una investigación cualitativa, de la que participaron estudiantes del tercer grado, grupo “A”, conformado por 20 alumnos, 13 niños y 7 niñas, entre 5 y 6 años de edad. A partir de los resultados obtenidos se logra entender que la autorregulación emocional influye en la convivencia de los niños, en el trabajo en equipo, en compartir con sus pares, en el respeto por los otros, así como también tiene influencia en el proceso de aprendizaje, ya que de cierta manera manejar las propias emociones ayuda a evitar la frustración frente a situaciones donde los estudiantes se sienten presionados o bajo estrés, en especial en el desarrollo de sus actividades curriculares. De manera que este proyecto aporta a la presente investigación, porque permite entender que la autorregulación como parte de la IE es fundamental en el aprendizaje y en establecimiento de relaciones dentro del plantel educativo y que además es necesario que en las instituciones educativas se construyan más estrategias para la regulación emocional desde la infancia.

En Guatemala, Martínez (2015), en su trabajo de grado titulado, Inteligencia emocional como fundamento en la educación de los niños, tuvo la finalidad de ayudar a los padres y maestros a comprender la importancia de la IE en la relación que establecen con los niños para favorecer el proceso educativo, de que conozcan y comprendan el significado y los componentes de esta habilidad y de proporcionarles técnicas y estrategias que les permita desarrollarla. La investigación se llevó a cabo en el “Colegio Comunidad de Fe” donde se tomó

una muestra de 30 padres y 6 maestros; se observó la forma en que se relacionaban los docentes y estudiantes, lo cual creaba ocasionalmente ambientes tensos que dificultaban el manejo de las emociones por parte de ambas partes. Fue una investigación cualitativa donde se empleó la técnica de observación apoyada con el Diario de Campo, se aplicó un Test de IE, una Encuesta de Verificación de Relación Padres-Hijos, un Cuestionario de Verificación de Relación Maestro-Alumno, y se desarrollaron Talleres participativos con maestros y padres.

A partir del análisis de resultados obtenidos a través de la técnica de Panel o diseño de antes y después, se logró comprobar que el desarrollo de IE de los padres mejoró la relación padre – hijo. Mientras que los maestros no desarrollaron cambios en la IE por lo que no mostraron cambios en la relación con los niños. Al comparar las aplicaciones de inicio y final se observa un cambio favorable por parte de los padres de familia, quienes manifestaron la necesidad de hacer cambios estructurales en la forma de educar, corregir y comunicarse con sus hijos debido a que han notado que las reacciones de sus hijos cambian ante la forma de dirigirse a ellos, mientras tanto los docentes presentan las mismas actitudes de antes y falta de interés en la búsqueda de estrategias de manejo emocional. Por lo tanto estos resultados aportan a la presente investigación puesto que ayudan a entender que para que los niños mejoren en materia de IE, es importante que los padres de familia también logren desarrollar esta habilidad en primer lugar porque la familia es un modelo para los niños y además por el hecho de que la IE mejora la relación entre padre e hijos y que de igual manera es necesario que los docentes también consideren la idea de que es esencial que desarrollen esta habilidad para mejorar el ambiente educativo y por ende los procesos de enseñanza-aprendizaje

A nivel nacional, Niño et al. (2021), en su trabajo de pregrado denominado, Fortalecimiento de la inteligencia emocional en niños y niñas de 3 a 6 años mediante estrategias pedagógicas que involucran el juego en la ciudad Bucaramanga, está orientado a entender el manejo de las emociones en la primera infancia, desde la perspectiva de Daniel Goleman y de otros conceptos de IE por parte de otros autores que han contribuido a su desarrollo. Esta investigación es de tipo cualitativo, con un diseño etnográfico para conocer la integración del individuo en su entorno personal, familiar y en la comunidad.

De esta investigación participaron niños entre 5 y 6 años de edad que se encuentran estudiando, además el contexto donde se la realizó estuvo condicionado por el tema de aislamiento por Covid-19, para lo cual se emplearon recursos virtuales y de plataformas

digitales. Las técnicas de recolección de información son la observación participante, la entrevista semiestructurada, y la realización de talleres lúdico-pedagógicos. De esta manera se logra determinar que este proyecto aporta al desarrollo de la presente investigación puesto que permite comprender la importancia de la lúdica y el juego en los proyectos encaminados a la población infantil, ya que se considera una buena alternativa a través de la cual se puede lograr fortalecer la IE en esta etapa del ciclo vital, por la mayor y mejor aceptación por parte de los niños.

Herrera et al. (2017), en su artículo titulado *Emotional Intelligence in Colombian Primary School Children. Location and Gender*, el cual tuvo el objetivo de analizar la IE en estudiantes de primaria colombianos, considerando su ubicación (rural o urbana) y género. La muestra fue de 1451 estudiantes de cuarto y quinto grado de tres provincias del departamento de Boyacá. Para la recolección de datos se empleó el Inventario de cociente emocional: Versión para jóvenes ([EQ-i: YV]; Bar-On & Parker, 2000). A partir de los resultados se evidencian diferencias en la IE según la ubicación, ya que la IE fue mayor en los niños de zonas urbanas que los que provienen de entornos rurales. Además, las puntuaciones en las dimensiones de relaciones interpersonales y de adaptabilidad mostraron diferencias por género. De esta manera se logra deducir que esta investigación brinda un aporte relevante en el desarrollo del presente estudio ya que se puede deducir que de cierta manera existen diferencias en cuanto a la presencia de IE en niños del casco urbano y del casco rural, teniendo en cuenta que en este proyecto se pretende identificar la presencia de los componentes de IE en estudiantes de una institución rural. Por otra parte, señala la importancia de que en las instituciones educativas se fomente el desarrollo de habilidades emocionales

En la investigación de Camacho et al. (2017), denominada *Convivencia escolar y cotidianidad: una mirada desde la inteligencia emocional realizada en Chía, Cundinamarca*, busco identificar la asociación de la IE de los estudiantes segundo grado de la institución educativa distrital (IED) y la convivencia en el colegio. Se llevó a cabo una investigación cualitativa con un enfoque hermenéutico interpretativo, donde se emplearon entrevistas semiestructuradas y 15 sesiones de observación participante de la que hicieron parte 5 docentes, 15 padres de familia y 15 estudiantes. Los datos que se pudieron obtener fueron analizados y triangulados en base a la teoría propuesta por Strauss y Corbin (2002).

Para el análisis de los resultados se consideraron tres categorías: 1) expresión de las emociones: familia versus escuela; 2) rol del adulto: ¿mediar o solucionar el conflicto?, y 3) la convivencia en la escuela: una oportunidad para construir solidaridad; las cuales permiten comprender el papel de la IE en la convivencia escolar, de manera que para la presente investigación este estudio contribuye en cuanto a la comprensión de la relevancia del fortalecimiento de las habilidades emocionales de los estudiantes, que favorecen los procesos de interacción en la institución y la familia; y así poder fomentar la construcción de estrategias a nivel educativo en cuanto a la educación de emociones.

Hernández et al. (2020), en su investigación denominada La inteligencia emocional y su relación con el rendimiento académico, en Barranquilla, tuvo el objetivo de analizar la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico, en la institución educativa distrital Antonio José de Sucre, donde a través de observaciones en clase y una entrevista dirigida a los docentes se detectaron situaciones que hacían evidente la falta de IE de los niños frente a la resolución de conflictos, de manera que se veía afectado su rendimiento académico. La metodología empleada para este estudio se ubica dentro de un enfoque complementario de carácter racionalista-deductivo, con un diseño no experimental.

Para recolectar datos se utilizó el cuestionario y fichas técnicas; se obtuvieron resultados mediante las técnicas de análisis documental y cuestionario, para esto participaron 31 estudiantes del grado quinto de primaria del colegio Antonio José de Sucre. A partir del análisis de la información obtenida, se puede deducir que este estudio es significativo y aporta a la presente investigación ya que demuestra la relevancia de la IE y su impacto positivo tanto en el rendimiento académico como en distintos aspectos de la vida diaria de los estudiantes y como la falta de esta habilidad va a influir de manera negativa sobre cada uno de estos, además permite considerar la importancia de fortalecer la IE desde la niñez.

Urdaneta (2021), en su proyecto de grado denominado, Propuesta didáctica para el fortalecimiento de la dimensión socioafectiva en pro del desarrollo de la Inteligencia Emocional en los niños y niñas del grado preescolar del Centro Etnoeducativo N° 9 de Riohacha – Guajira, en donde su objetivo fue fortalecer la dimensión socioafectiva a través de una propuesta didáctica en función de actividades rectoras para beneficio del desarrollo de la IE en los estudiantes de preescolar. Fue una investigación cualitativa, donde se aplicaron encuestas, para identificar las condiciones sociodemográficas de las familias y de esta manera poder

diseñar una estrategia pedagógica con guías que se puedan trabajar desde casa para favorecer los vínculos afectivos. Por lo tanto, los resultados de la investigación aportan al presente estudio puesto que ayudan a entender la necesidad de desarrollar habilidades psicosociales y potenciar la IE, como parte esencial de una formación integral de los estudiantes, en la etapa de la infancia, para el mejoramiento de las habilidades psicoafectivas y las relaciones interpersonales.

Cutiva (2017), en su trabajo de grado, denominado Intervención en Inteligencia Emocional en un Grupo de Estudiantes de Sexto Grado, en el Colegio Gimnasio Campestre Nueva Granada de Bogotá, tuvo como objetivo optimizar la IE para fortalecer las relaciones socio-emocionales y comportamentales, para el mejorar las relaciones interpersonales a nivel familiar y escolar. Participaron cuatro estudiantes de grado sexto, estrato 3, edades de 10-12 años; conformación familiar nuclear, extensa y monoparental. Fue un estudio cualitativo, no experimental y no probabilístico, desde un enfoque humanista, ya que se considera la decisión libre de desarrollo personal y emocional de los sujetos. Se aplicaron instrumentos como test, entrevista estructurada y observación participante, donde los resultados muestran que los estudiantes se conocen a sí mismos, que no tienen la facilidad de llegar a acuerdos reflexivos, que prefieren el trabajo individual y que la socialización se debe a patrones empáticos, de manera que en el análisis de esta información se deduce la presencia de habilidades comunicativas, facilidad para las relaciones empáticas, convivencia y trabajo colaborativo.

Además, se llevaron a cabo actividades lúdicas que ayudaron a fortalecer las habilidades socio-emocionales y los procesos de sensibilización (la motivación, la emoción y las actitudes) que de cierta manera aportan herramientas para el colegio y la vida cotidiana mediante el mejoramiento de la IE. Por lo tanto, este proyecto es posible considerarlo para el desarrollo del presente estudio puesto que se entiende que fortalecer las habilidades socio-emocionales y comportamentales, y por supuesto la IE, beneficia las relaciones interpersonales a nivel familiar y escolar a partir de la motivación, y que también resulta relevante que en las instituciones educativas se entienda que la IE es un modelo para el reforzar las habilidades socio-emocionales de los estudiantes

En el ámbito regional, Torres, Sotelo y Rosero (2013), en su trabajo de grado para optar por el título de especialista en pedagogía de la creatividad, denominada: Inteligencia emocional para fortalecer el desempeño académico en los estudiantes del programa de grupos juveniles

creativos del municipio de Chachagüí. Pretenden determinar los efectos de un programa de Inteligencia emocional en un grupo de estudiantes de la Institución Chachagui. Es un estudio cualitativo, de tipo descriptivo ya que se quiere buscar el porqué de los hechos a través de la observación directa y estructura, y que además posee un enfoque crítico social

Se contó con la participación de estudiantes entre los 15 y 22 años de edad, con problemas de comportamiento y bajos niveles académicos, a quienes se les realizó una primera evaluación, aplicando un taller de preguntas abiertas desde una perspectiva de recursos y fortalezas humanas orientadas a determinar el grado de manejo emocional, apoyado de charlas y una película. Para finalizar se realiza el análisis de las categorías de los objetivos propuestos, que permiten determinar cómo se encuentran los estudiantes en materia de IE. De esta manera los resultados obtenidos aportan favorablemente a la presente investigación ya que ayudan a comprender que la IE es importante por su notable influencia en distintos aspectos de la vida de un estudiante, particularmente en el rendimiento académico, ya que fomentarla permite la transformación del individuo tanto en aspectos personales de la autoestima y motivación, como también en el desempeño académico, por su contribución al aprendizaje y a la vida integral de los estudiantes.

Asimismo en cuanto a investigaciones desarrolladas en el departamento de Nariño que pueden aportar dentro del presente estudio, se encontraron las siguientes: Burbano et al. (2012) “Comparación de los niveles de inteligencia emocional en estudiantes de grado 11 de colegios públicos y privados de San Juan de pasto 2012”; Naced et al. (2019); “Inteligencia Emocional en las personas que integran la dependencia de servicio integral de atención al usuario Blou de Emssanar 2019”; Martínez y Rodríguez (2019) “Perfil de IE de docentes de secundaria de la IEM Técnico Industrial de pasto; Guerra y Belalcázar (2012) “inteligencia emocional en niños y niñas de 7 a 11 años que se encuentran en extrema pobreza de la Fundación Proinco programa proniño de la ciudad de San Juan de Pasto”

A partir de esto es posible asegurar que, pese a que las investigaciones antes mencionadas no guarden estrecha relación con la población con la que se pretende trabajar en el presente estudio, ni se relaciona con las edades de los sujetos, ni tampoco han sido estudios realizados en la IEM Eduardo Romo Rosero, aportan a la presente investigación en cuanto a su contenido teórico y el estudio de la variable Inteligencia Emocional en otras dependencias o instituciones que se encuentran en la ciudad de Pasto

1.4.3. Marco conceptual

A continuación, se expondrán los referentes teóricos que respaldan la presente investigación entre los cuales se retomarán los conceptos de habilidades para la vida, emoción, inteligencia e inteligencia emocional.

Actualmente los escenarios educativos han centrado sus esfuerzos en fomentar en los estudiantes las habilidades para la vida, que de acuerdo a la OMS (como se citó en Toro, 2021) son “competencias psicosociales de una persona para enfrentarse exitosamente a las exigencias y desafíos de la vida diaria” (p.14). Así, el abordaje de la inteligencia emocional y la regulación de emociones, junto con la empatía, es una iniciativa orientada desde la OMS (como se citó en Toro, 2021), para que en planteles educativos se promueva una educación basada en el aprendizaje de competencias socioemocionales que favorezcan la interacción positiva de las personas con su entorno.

1.4.3.2. Habilidades para la vida. De acuerdo con la Martilla (2012), las habilidades para la vida son herramientas psicosociales que facilitan la interacción positiva de las personas con su entorno, al permitir enfrentar de manera exitosa todas las demandas cotidianas, promoviendo así, una adecuada salud mental y por ende el bienestar personal y social. En este sentido, las habilidades para la vida que propuso la OMS (como se citó en Mantilla, 2012) se organizan en un grupo de 10 habilidades entre las cuales están el conocimiento de sí mismo, la comunicación asertiva / efectiva, la toma de decisiones, el pensamiento creativo, el manejo de sentimientos y emociones, la empatía, las relaciones interpersonales, el pensamiento crítico y el manejo de tensiones y estrés (Parra, et al, 2021)

La presente investigación se enfoca principalmente en la habilidad del manejo de sentimientos y emociones propuesta por la OMS, la cual guarda correspondencia conceptual con la inteligencia emocional, razón por la cual, es necesario ahondar de manera más detallada en los conceptos de emoción e inteligencia, con el fin de lograr una mayor comprensión teórico conceptual de la categoría de estudio de esta investigación.

1.4.3.3. Emoción. Se considera que las emociones tienen un lugar importante en la psicología, por el sinnúmero de teorías que se han estudiado a lo largo del tiempo por parte de distintos autores que se han interesado en exponer el complejo proceso que existe detrás de lo

que es una emoción, de sus causas y sus funciones en la vida del ser humano. Para Reeve (2009) “Las emociones son fenómenos de corta duración, relacionados con sentimientos, estimulación, intención y expresión, que nos ayudan a adaptarnos a las oportunidades y retos que enfrentamos durante los sucesos significativos de la vida” (p.223).

Vivas et al. (2007), retoman la idea de Paul Ekman (1992) de que algunas emociones son innatas y pueden ser reconocidas universalmente, incluso por personas de diferentes culturas. Estas emociones incluyen la alegría, la tristeza, la ira, el miedo, la sorpresa y el asco, y no son aprendidas, sino que son parte inherente de la naturaleza humana. (Vivas et al., 2007, p.23). Por otra parte, Fernández-Abascal et al. (2001) clasifican las emociones en primarias, secundarias, positivas, negativas y neutras. Las emociones primarias son universales y pueden tener una base genética, mientras que las secundarias se desarrollan individualmente y varían entre personas. Las emociones negativas son desagradables y se relacionan con situaciones perjudiciales, como el miedo, la ira, la tristeza y el asco.

Asimismo, las emociones positivas se describen como sentimientos agradables que se relacionan con situaciones beneficiosas, son de corta duración y requieren pocos recursos para gestionarlas, como la felicidad. Por otro lado, menciona las emociones neutras, que no generan reacciones emocionales ni positivas ni negativas y pueden transformarse en otros estados emocionales, como la sorpresa. (Vivas et al., 2007).

Según Brody (como se citó en Bericat, 2012), las emociones tienen una función motivacional y están relacionadas con elementos fisiológicos, conductuales, experienciales y cognitivos, que tienen una dirección positiva o negativa, cambian en intensidad y a menudo se originan en situaciones interpersonales o circunstancias que afectan el bienestar personal. A partir de esto, la emoción tiene tres sistemas de respuestas, para Bericat, (2012), el primero es el sistema fisiológico, que involucra cambios físicos en el cuerpo, como taquicardia, sudoración, tensión muscular, entre otros, dependiendo de la emoción experimentada; para Hernández (2012), en el sistema conductual, las emociones se reflejan en respuestas comportamentales, diferentes para cada emoción, puesto que el lenguaje no verbal, que abarca expresiones faciales, tono de voz, volumen, ritmo y gestos corporales, transmite señales que reflejan el comportamiento expresivo y distintivo asociado a cada emoción (Melamed, 2016). Finalmente, el sistema cognitivo define lo que cada persona experimenta de frente a una

situación, debido a la influencia de los propios pensamientos y percepciones (Hernández, 2012).

Otro aspecto importante a tener en cuenta son las funciones de las emociones. Cada emoción tiene una función en particular que determinará la manera de actuar de un individuo ante diversas situaciones, sin embargo, se destaca que las emociones cumplen con tres funciones importantes, que corresponden a la función adaptativa, función social y función motivacional. Chóliz (2005) plantea que, la función adaptativa de la emoción, es la que facilita que los organismos puedan habituarse a los cambios que surgen a lo largo de su vida y, por tanto, sobrevivir a ellos, permitiendo mayor eficiencia en las acciones, en el poder movilizar y emplear la energía suficiente y necesaria para acercarse o distanciarse de un objetivo o meta que desee alcanzar.

En relación a la función social, es preciso señalar que las emociones interviene en la interacción social y sirven para que las personas puedan predecir el comportamiento de otro individuo y al mismo tiempo que el individuo pueda predecir el de los demás, además las emociones se podrían considerar como un tipo de comunicación no verbal, que permite la comunicación de una persona consigo mismo o internamente y también con su entorno social, expresando lo que le está ocurriendo y lo que necesita, y por último, en referencia a la función motivacional, se puede entender en primera instancia que es evidente que cuando algo emociona a una persona, es más probable que realice cierta conducta con mayor energía y determinación, generando una conducta con un detonante ya sea con mayor o menor intensidad

Por otra parte, se destaca a la emoción como proceso psicológico ya que desempeña un papel fundamental en el desarrollo adaptativo y en la forma en que los seres humanos se relacionan con su entorno. Se argumenta que la función principal de la emoción es la adaptación, lo que se relaciona directamente con la supervivencia de los organismos vivos. Aunque la emoción en sí misma no es directamente observable, se puede identificar a través de los efectos que tiene en el comportamiento de un individuo (Fernández-Abascal y Jiménez, 2013). Comprender el proceso emocional, implica entender cómo y por qué se reacciona de ciertas maneras frente a estímulos, ya sean internos o externos, e involucra factores como los desencadenantes emocionales, la evaluación cognitiva, los cambios fisiológicos, la expresión emocional y la comunicación. Estos elementos se combinan para permitir que el proceso emocional ocurra Según Martínez (como se citó en Hernández, 2012)

1.4.3.4. Inteligencia. La inteligencia se considera una habilidad crucial para los seres humanos e influye significativamente en diversas áreas de la vida. La psicología se ha interesado en estudiarla como un constructo para explorar las características que distinguen a las personas entre sí. En este contexto, la psicología científica busca obtener medidas objetivas que describan estas diferencias individuales (Mesa, 2015). El concepto de inteligencia se ha abordado desde diversas perspectivas debido a su complejidad. Algunos creen que es una capacidad innata con un componente genético, mientras que otros sostienen que es una construcción influenciada por el entorno social. Se considera que la inteligencia es una habilidad cognitiva que implica la producción de pensamientos, el razonamiento, la comprensión, el aprendizaje y la toma de decisiones. De manera similar a las emociones, la inteligencia desempeña un papel adaptativo en la vida humana. En conformidad con Arias (2013)

La inteligencia tiene una función adaptativa ya que permite modificar nuestra conducta en función de la valoración de los resultados obtenidos. Esta valoración puede ser un simple mecanismo de asociación entre estímulos y respuestas, así como un complejo proceso de análisis y síntesis. (p.25)

Según Mesa (2015), la psicología ha buscado identificar las características que distinguen a las personas entre sí, y, por lo tanto, las diferencias individuales son esenciales en la comprensión de la inteligencia. Autores como Gardner (1993-2011) argumentan que la inteligencia no es única, sino que es multidimensional, y menciona varios tipos de inteligencia, como la lingüística, lógico-matemática, espacial, cinestésico-corporal, musical, interpersonal, intrapersonal y naturalista.

Para esta investigación es relevante profundizar en la inteligencia interpersonal, que implica la habilidad de entender y responder adecuadamente a las actitudes y personalidad de otras personas, facilitando la comunicación y las relaciones interpersonales. Además, se considera el concepto de inteligencia intrapersonal, que se refiere al conocimiento de uno mismo y la gestión emocional (Garner; 1993; Mesa, 2015). La inteligencia Interpersonal e Intrapersonal, confluyen en la Inteligencia Emocional, un constructo que nace de la necesidad de responder a la interrogante de por qué hay personas que se adaptan mejor que otras a nuevas situaciones y

que tienen más o menos éxito a los diferentes ámbitos de la vida, independientemente de sus niveles de inteligencia cognitiva, Ayala (como se citó en Mesa, 2015, p.54)

1.4.3.5. Inteligencia emocional. La teoría de Gardner de las Inteligencias Múltiples mencionada anteriormente, figura como el origen de la idea de IE, dado que lo que compete a la inteligencia personal, que definió Gardner como inteligencia interpersonal e inteligencia intrapersonal, se encuentran sumamente implicadas tanto en el autoconocimiento, como también el conocimiento de las demás personas (Garner, 1993).

En concordancia con lo anterior, se considera que Salovey y Mayer (1990) fueron los primeros investigadores en exponer y utilizar el concepto de inteligencia emocional. Según los autores la inteligencia emocional es “el subconjunto de la inteligencia social que involucra la capacidad de monitorear los sentimientos y emociones propios y de los demás, para discriminar entre ellos y usar esa información para guiar el pensamiento y las acciones propias” (p. 189). Por lo tanto, se puede decir que la IE es un constructo que permite hacer un uso adecuado de las emociones, para que se pueda orientar la conducta y el pensamiento hacia el éxito en la vida, a través de la correcta toma de decisiones, que va a influir tanto en el bienestar personal, como en los vínculos que se construyen en sociedad.

Años más tarde el concepto introducido por Salovey Mayer se transforma donde se destacan más los aspectos cognitivos. Salovey y Mayer, 1997 (como se citó en Belmonte, 2013), mencionan que se entiende la IE 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

Cabe resaltar que el concepto de IE adoptó una mayor importancia a partir de la publicación del libro *La inteligencia emocional* de Daniel Goleman, en 1995 (Vivas et al., 2007). Conforme con lo señalado por Goleman (2001), la IE, tiene dos elementos fundamentales, el primero es el intrapersonal y el segundo es el interpersonal. El elemento intrapersonal abarca la habilidad para reconocer, entender y dominar las propias emociones, que tienen lugar en la autoconciencia y el autocontrol, mientras que el elemento interpersonal, se vincula con la habilidad de reconocer y entender las emociones en los demás, en otras palabras, esto se relaciona con la empatía y el desarrollo de adecuadas relaciones sociales (Vivas et al., 2007).

Vivas et al. (2007), mencionan que la inteligencia emocional para Goleman (1996) se manifiesta en cómo se relacionan las personas con su entorno, puesto que las personas con alta IE, regularmente tienen en cuenta sus propios sentimientos, pero también los sentimientos de los demás, albergan la capacidad de controlar sus impulsos, poseen una buena introspección y una valoración positiva de sí mismas, se adaptan al entorno, están motivadas y entusiastas constantemente, son perseverantes, disciplinadas y logran comprender las situaciones que viven otras personas.

1.4.3.5.1. Modelos de inteligencia emocional. A lo largo del tiempo los investigadores mediante sus estudios han establecido distintos modelos de IE, con el objetivo principal de fundamentar la existencia de habilidades emocionales que permiten a las personas tener éxito en la vida, y así contribuir de manera positiva, a los procesos de adaptación al medio. Dentro de los modelos de explicación de la IE, hay dos perspectivas, que se pueden considerar como los marcos de referencia en el estudio de la inteligencia emocional: los modelos mixtos y los modelos de habilidades.

En cuanto a los modelos mixtos, los teóricos afirman que estos modelos combinan las dimensiones de personalidad con habilidades de regulación de emociones. Contrarios a los modelos de habilidad, no se refieren exclusivamente a la emoción o a la inteligencia como únicos constructos a estudiar, sino que incluyen otros aspectos relacionados con las características de la personalidad – rasgos estables y variables-, como el optimismo, el asertividad, la empatía, aspectos clave para predecir el éxito social en las personas (Mesa, 2015).

Dentro de este modelo, resaltan las perspectivas de Goleman (1995), quien se orienta en mayor medida a la comprensión de IE en éxito en la empresa o en el ámbito laboral y el de Baron-On (1997), quien asume la IE desde una perspectiva socioemocional en donde la expresión de emociones está estrechamente relacionada con funciones de supervivencia y de adaptación (Belmonte, 2013; Mesa, 2015)

Si bien el modelo de Goleman, denominado como modelo de las competencias emocionales, se originó a partir de los presupuestos de Salovey Mayer, difiere al señalar que la IE se compone de diferentes aspectos, tales como las habilidades cognitivas, rasgos de personalidad, la

motivación, la inteligencia y por supuesto la emoción; en otras palabras, este constructo abarca tanto procesos cognitivos como no cognitivos (Goleman, 1998). Para el autor, una competencia emocional es “una capacidad adquirida basada en la inteligencia emocional” (Goleman, 1998, p.33).

El modelo de Goleman (1998) sugiere que la IE “determina la capacidad potencial de que dispondremos para aprender las habilidades prácticas” (p.33), a partir del desarrollo de autoconciencia, autogestión, conciencia social y gestión de relaciones. Según el autor, estos cuatro dominios están conformados por veinte competencias emocionales sobre las cuales sienta su base la IE. La autoconciencia se conforma de habilidades de autoconciencia emocional, autoevaluación precisa y auto confianza; en la autogestión se encuentra el autocontrol emocional, confiabilidad, escrupulosidad, adaptabilidad, impulso al logro e iniciativa; en cuanto a la conciencia social se conforma de aspectos como la empatía, orientación al servicio y conciencia organizacional; y finalmente dentro de la gestión de relaciones se encuentra, el desarrollando otros, influencia, comunicación, manejo de conflictos, liderazgo visionario, catalizando el cambio, creación de vínculos y trabajo en equipo y colaboración (Goleman y Cherniss, 2001, p.29)

Por su parte Bar-On conceptualiza su modelo de la inteligencia emocional desde una perspectiva socioemocional. Su propuesta se fundamenta principalmente en los trabajos de Darwin acerca de la expresión de las emociones y en cómo esas emociones influyen en la supervivencia y adaptación de los individuos, y de igual manera, retoma los principios de Thorndike sobre la inteligencia social y su importancia para el desempeño humano (Bar-On, 2006)

Según Bar-On (2006), todos los conceptos de IE, consideran en su mayoría factores como la habilidad de identificar, entender y expresar emociones; la habilidad para entender las emociones de los demás y mantener relaciones sociales; la habilidad para gestionar y tener el control sobre las emociones; la habilidad del cambio, adaptación y resolución de conflictos intrapersonales e interpersonales; y la habilidad de mantenerse positivo y de mantener la propia motivación. A partir de lo anterior, el autor conceptualiza un modelo de inteligencia socioemocional con base en 4 componentes principales con sus respectivas habilidades.

Según Mesa (2015) en relación a los componentes de inteligencia socioemocional que propone Bar-On, se encuentra el componente de habilidades intrapersonales, que se conforma por las habilidades de auto consideración y la asertividad; asimismo dentro del componente de las habilidades interpersonales se encuentran las habilidades de empatía y de relaciones Interpersonales como la capacidad para establecer y mantener relaciones satisfactorias; por otra parte dentro del componente de las Habilidades de Adaptabilidad se encuentran inmersas las habilidades de validación y flexibilidad y solución de problemas; y por ultimo están los componentes Factoriales de Manejo del Estrés en el cual se encuentra las habilidades de tolerancia al estrés y el control de impulsos: capacidad para resistir o demorar un impulso.

Por otra parte, en relación al modelo de habilidades, en palabras de Belmonte (2013), este modelo está enfocado en examinar las habilidades involucradas en el procesamiento de la información afectiva. Los autores principales de estos modelos son Salovey y Mayer, quienes en 1990 formularon un primer concepto de IE; concepto que luego fue actualizado en 1997 y en el año 2000.

Los modelos de habilidad, asumen la IE como un tipo de inteligencia que se fundamenta en el uso de la función adaptativa de las emociones y su uso en el razonamiento. Para sus fundadores, Salovey y Mayer, las emociones tienen el papel de contribuir a la resolución de conflictos y facilitar la adaptación al entorno (Extremera y Fernández Berrocal, 2005). Asimismo, este modelo se centra en el estudio de las habilidades para procesar la información afectiva, es decir, la IE, se considera “una habilidad cognoscitiva que permite percibir, responder, genera, comprender y manejar emociones” (Belmonte, 2013, p. 26)

En sus inicios, el Modelo de Mayer y Salovey en 1990 (Belmonte, 2013) contemplaba tres procesos mentales implicados en la información emocional, que de acuerdo a lo planteado por los autores corresponden a: 1. El uso de la emoción, 2. La regulación de la emoción y 3. la valoración y expresión de la emoción. Según Belmonte (2013), los dos últimos procesos, -regulación y valoración-, aplican tanto para el análisis intrapersonal como para el interpersonal. Además, la valoración y expresión emocional, se orientaba al dominio verbal y no-verbal. En cuanto al proceso de uso emocional, que también constituye la inteligencia emocional, Salovey y Mayer (como se citó en Belmonte, 2013), lo subdividieron en cuatro subramas -planteamiento flexible, pensamiento creativo, atención redirigida y motivación-, todas implícitas en la resolución de problemas a través de comportamientos adaptativos.

En la primera actualización del Modelo de Mayer y Salovey, según Mestre et al (2008), se consideró que la IE se conceptualiza a través de cuatro habilidades o dimensiones básicas, que son: 1. La habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, 2. La habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento, 3. La habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y 4. La habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual (Belmonte, 2013)

La Percepción, valoración y expresión de las emociones -primera habilidad-, se comprende como la habilidad para reconocer las propias emociones y las emociones de los demás, de manifestarlas al entorno de manera más apropiada y de etiquetar verbalmente la experimentada. Esta habilidad dirige la observación e interpretación detallada que se le debe dar tanto a la expresión facial, como a los movimientos corporales y tono de voz, que indican la expresión de una emoción en particular. También hace alusión al grado en el que cada persona puede identificar los estados y sensaciones fisiológicas y cognitivas que implica una emoción. Finalmente, esta habilidad supone la facilidad para reconocer apropiadamente la honestidad y sinceridad de las emociones que las otras personas expresan.

De esta categoría se desligan cuatro subhabilidades que de acuerdo Frago (2015) corresponden a:

La habilidad para identificar las emociones en los estados subjetivos, es decir en sensaciones, estados físicos y pensamientos propios; la habilidad para identificar emociones en otras personas, formas de arte, lenguaje, sonidos, apariencia y comportamiento; la habilidad en la precisión para expresar emociones; y la habilidad para la discriminación entre sentimientos, considerando la adecuada o inadecuada, sincera o no sincera expresión de los mismos. (Mayer y Salovey como se citó en Frago, 2015, p.117)

Por otro lado, la facilitación emocional del pensamiento -segunda habilidad-, es la habilidad que le permite a una persona considerar las emociones presentes cuando se razona o se intenta dar una solución a un conflicto (Mayer y Salovey como se citó en Frago, 2015). En otras palabras, esta habilidad se focaliza en entender cómo las emociones influyen sobre la parte cognitiva o del pensamiento en el ser humano y la manera en que los estados afectivos contribuyen a tomar decisiones. Con base a los estados emocionales, la perspectiva de una

persona frente a los problemas o exigencias de la vida se transforma, inclusive para mejorar el pensamiento creativo. Por lo tanto, la facilitación emocional del pensamiento sugiere que cada emoción incide positivamente en la manera de razonar y de procesar la información que se recibe del entorno. Dentro de esta habilidad se encuentran las siguientes subhabilidades:

La redirección y priorización del pensamiento basado en los sentimientos; el uso de las emociones para facilitar el juicio (toma de decisiones); el aprovechamiento de las variaciones en los estados emocionales para permitir al individuo cambiar de perspectiva y considerar diversos puntos de vista; y el uso de las emociones para facilitar el juicio (Mayer y Salovey como se citó en Fragoso, 2015, p.118)

En cuanto a la comprensión de las emociones -tercera habilidad-, Salovey y Mayer (como se citó en Fragoso, 2015), afirman que esta habilidad supone diferir entre la cantidad de señales emocionales existentes, así como también el poder reconocer la clasificación de las emociones que se experimentan y las categorías en las que se pueden agrupar los sentimientos. Incluso, esta habilidad tiene la función de prever y evocar, lo que significa que facilita percatarse de las causas que producen el estado anímico y las posibles consecuencias que puede traer cada acto. De acuerdo a Extremera y Fernández (2005), la comprensión emocional:

Implica conocer la combinación entre los diferentes estados emocionales dando lugar a las emociones secundarias, por ejemplo, los celos pueden considerarse una combinación de admiración y amor hacia alguien junto con un matiz de ansiedad por miedo a perderla. Asimismo, tiene que ver con facilidad para interpretar el significado de emociones complejas, por ejemplo, las generadas durante una situación interpersonal, es decir, el hecho de arrepentirse, tras un sentimiento de culpa y pena por algo dicho a otra persona. Igualmente, esta habilidad es la destreza para reconocer la transición de un estado emocional a otro, como ejemplo la sorpresa por algo no esperado y desagradable, el enojo posterior y su expresión, y por último el sentimiento de culpa debido a la manifestación de ira y la aparición de sentimientos simultáneos y contradictorios, como el sentir amor y odio sobre una misma persona. (p. 70)

Al igual que las otras habilidades, la comprensión emocional se compone también de cuatro sub-habilidades:

La habilidad para etiquetar emociones y comprender cómo se relacionan diferentes emociones, como la relación entre gustar y amar; la comprensión de las causas y las consecuencias de varias emociones en función de relaciones, por ejemplo que la tristeza siempre acompaña a una pérdida; la interpretación de emociones complejas, como la combinación de sentimientos mezclados y estados contradictorios, como por ejemplo de amor y odio o combinaciones de amor y tristeza; la comprensión de las transiciones entre emociones, como el paso de enojo a satisfacción o tristeza (Mayer y Salovey, como se citó en Fragoso, 2015, p.118)

Finalmente, la regulación reflexiva de las emociones -cuarta habilidad-: o también regulación emocional (Extremera y Fernández , 2005), se definen como la habilidad más difícil de desarrollar dentro de la IE, puesto que comprende la capacidad de tolerar o hacer frente a los sentimientos tanto positivos como negativos, y de realizar una reflexión acerca de ellos para manipular la información que acompaña cada uno de esos sentimientos, en función de saber si esa información beneficia o no ante la utilidad que se le pueda dar frente a ciertas circunstancias (Salovey y Meyer citados en Fragoso, 2015). Esta habilidad tiene en cuenta la regulación de las emociones propias, pero también las de los demás, teniendo el control de las emociones negativas y fortaleciendo las positivas, de modo que incluye el manejo de lo intrapersonal e interpersonal, mediante la implementación de estrategias de regulación emocional que ayuden a controlar y regular los propios sentimientos y los de los demás.

La habilidad de regulación reflexiva de las emociones se compone de cuatro subhabilidades que de acuerdo con Fragoso (2015) son:

La apertura a sentimientos tanto placenteros como desagradables; la habilidad para evaluar y reflexionar sobre las emociones; la habilidad para monitorear las emociones -abandonar, prolongar, atraer- de acuerdo a la importancia y utilidad; la habilidad de regular y manejar en uno mismo y en otros las emociones (p.118)

Es necesario resaltar que, para el desarrollo de la presente investigación, se tomara en consideración este modelo de habilidades, desde el cual se desligan las categorías principales que se pretenden estudiar dentro del contexto educativo

1.5. Metodología

1.5.1. Método

A continuación, se especifica el paradigma, enfoque y diseño desde donde se estructura metodológicamente la presente investigación. De la misma manera, también se describe la unidad de análisis y unidad de trabajo

1.5.1.1. Paradigma. La presente investigación se enmarca dentro del paradigma cualitativo, puesto que se considera un estudio interpretativo y a la vez de carácter reflexivo acerca de un fenómeno, en este caso la inteligencia emocional, y una realidad que está presente en el contexto determinado en relación a los estudiantes de grado cuarto de la IEM Eduardo Romo Rosero. El estudio, específicamente busca comprender las características de la IE en la población seleccionada. De este modo se podrá identificar a su vez, las manifestaciones, percepciones, pensamientos y/o conductas de la población de estudio a través de las interpretaciones que serán proporcionadas por los mismos, es decir, la realidad será entendida tanto de lo que se sienten como de lo que vivencian los sujetos (Hernández-Sampieri, et al., 2014).

De esta manera, Hernández-Sampieri, et al. (2014), afirman que la investigación cualitativa se apoya en el empleo de técnicas que permiten recoger información no numérica, es decir, información que se adquiere en función de la percepción o el criterio que tenga cada participante de manera subjetiva, como las emociones, sentimientos, experiencias y significados, para lo cual el investigador tiene la facilidad de realizar interrogantes mediante los cuales la población puede responder de forma libre y diversa, lo que posibilita la obtención de información más detallada y contextualizada de lo que se quiere conocer en el contexto y, que el investigador va a describir, analizar, interpretar y relacionar con sus objetivo de estudio. Es importante resaltar que la investigación cualitativa no tiene pretensiones de generalización de la información, por el contrario, se centra en una realidad o contexto para comprender sus características particulares.

1.5.1.2. Enfoque: La presente investigación se estructura desde un enfoque histórico Hermenéutico. Para Habermas (1985), la hermenéutica es la posibilidad de considerar un acontecimiento desde una doble perspectiva; no sólo como acontecimiento objetivo y material, sino como un evento que puede comprenderse e interpretarse. Habermas (como se citó en Ortiz, 2015) afirma que “la hermenéutica es toda expresión de significado, ya sea una manifestación verbal o no verbal, que se puede identificar desde una perspectiva doble, como acontecimiento material o como una objetivación inteligible de significado” (p. 18). Por tanto, la hermenéutica no es solo observar y registrar un acontecimiento, responde más al hecho de entenderlo, analizarlo e interpretarlo antes que explicarlo (Ortiz, 2015).

De esta manera el enfoque histórico hermenéutico de acuerdo al paradigma cualitativo abarca un conjunto de corrientes y tendencias humanístico-interpretativas, cuyo interés se centra en el estudio de los símbolos, interpretaciones, sentidos y significados de las acciones humanas y de la vida social, utilizando para ello fundamentalmente métodos basados en la etnografía. (Ortiz, 2015, p. 17). Este enfoque hace referencia al estudio de los sucesos, experiencias, vivencias de los individuos o comunidades enfocándose en el sentido comunicativo y en función de su historia, teniendo en cuenta la cultura o costumbres de las personas, lo cual interviene en sus experiencias e interpretaciones de la realidad. Por consiguiente, para poder comprender cuales son las características de la IE en los participantes de esta investigación, el enfoque hermenéutico brinda las herramientas metodológicas para interpretar las respuestas que los niños proporcionen en función de cada categoría a identificar, y de esta manera caracterizar la IE de una población específica y en su ámbito sociocultural concreto.

1.5.1.3. Diseño. La investigación se acoge a un diseño fenomenológico, teniendo en cuenta que, a partir de las respuestas proporcionadas por los estudiantes de grado cuarto, se busca interpretar el estado de la categoría IE, desde la experiencia y perspectiva de cada uno de los estudiantes que serán objeto de estudio en esta investigación. Por lo tanto, este estudio cualitativo se adhiere al diseño fenomenológico puesto que busca descubrir el significado de un fenómeno desde el punto de vista de cada uno de los participantes.

Hernández-Sampieri et al. (2014), hacen mención a algunos autores que proporcionan unas características importantes para comprender mejor el concepto de fenomenología, de este modo explican que para Creswell (2013b), Mertens (2010) y Álvarez-Gayou (2003), el diseño

fenomenológico se sustenta a través de unos componentes que resultan relevantes dentro de la fenomenología y el papel que desempeña el investigador, entre estos señalan que este tipo de diseño busca realizar una descripción de los fenómenos para poder entenderlos a través de la perspectiva de cada participante en construcción de una perspectiva colectiva, que además se enfoca en analizar las opiniones o respuestas para poder darles un significado, así también el investigador hace uso de su imaginación, su capacidad intuitiva y de otras estructuras analíticas para involucrarse en las experiencias directas de los participantes, y también se encargará de organizar los distintos momentos y las experiencias con la comunidad objeto de estudio y de contextualizarlas a través de aspectos espacio-temporales y con respecto a las interacciones e interrelaciones sociales

1.5.2. Unidad de análisis y unidad de trabajo

La unidad de análisis para esta investigación es la Institución Educativa Municipal Eduardo Romo Rosero, que se encuentra en el corregimiento de Buesaquillo centro, brinda educación en jornada única en los niveles de preescolar, primaria, básica y media, atiende a un total de 460 o 480 estudiantes aproximadamente, en primaria con 97 estudiantes, incluyendo a preescolar y en bachillerato con 274 estudiantes. Tiene una trayectoria de aproximadamente 26 años y recibe estudiantes que en su mayoría son de estrato socioeconómico 1 y 2, y de edades entre los 5 años hasta 18, 19 y 20 años.

Para a la unidad de trabajo de la presente investigación se toma a los estudiantes de cuarto de la Institución Educativa Municipal Eduardo Romo Rosero, de edades entre los 9 y 10 años. Es preciso acotar que en la institución educativa hay un solo grado cuarto compuesto por 13 estudiantes.

1.5.2.1. Criterios de inclusión y exclusión. Criterios de inclusión: estudiantes que pertenezcan a la IEM Eduardo Romo Rosero, que sean de grado cuarto de primaria, que tengan edades entre los 9 y 10 años.

Criterios de exclusión: estudiantes mayores de 10 años, estudiantes que no quieran participar en la investigación o que no tengan el consentimiento informado de sus padres.

1.5.3. Técnicas e instrumentos de recolección de información.

A continuación, se describen las técnicas e instrumentos para la recolección de información de la presente de investigación.

En primera instancia, se aplicó una entrevista a la psicóloga y al rector de la Institución Educativa Eduardo Romo Rosero (ver anexo A), con el fin de realizar un primer acercamiento y contextualización de la población participante de esta investigación.

Con el propósito de dar cumplimiento a los objetivos de este estudio, se hizo uso de los siguientes instrumentos de recolección de información.

1.5.3.1. Grupo focal. Esta técnica es un espacio de opinión y discusión abierta sobre un tema específico moderado por los investigadores, que promueve la expresión u opinión libre y sin juicio con el propósito de que cada participante de la investigación exprese su criterio, en este caso en relación al sentir, pensar y vivir de los individuos, provocando narraciones para obtener datos cualitativos. Esta técnica es particularmente útil para explorar los conocimientos y experiencias de las personas en un ambiente de interacción que permite examinar lo que los sujetos piensan, cómo piensan y por qué piensan de una manera específica (Hamui-Sutton y Varela- Ruiz, 2013, p, 56).

Por lo tanto, la aplicación de esta técnica dentro de la presente investigación, facilita que los niños y niñas expresen tanto de manera individual como colectiva sus pensamientos, emociones y percepciones ante ciertas situaciones previamente establecidas, con el fin de obtener información, a partir de la cual sea posible analizar de manera profunda las características de la percepción emocional, la emoción facilitadora del pensamiento y la comprensión y autorregulación emocional en ellos mismo y en los demás, en las diferentes formas o manifestaciones en que éstas se puedan presentar.

1.5.3.2. Entrevista semiestructurada: Según Trejo (2021), la entrevista semiestructurada es una técnica de investigación cualitativa, que permite particularmente conocer situaciones a partir de la expresión natural de percepciones y perspectivas por parte de los participantes de una investigación. La entrevista es un instrumento abierto, flexible, adaptable a distintos contextos empíricos, y moldeable a lo largo de la interacción y tiene como objetivo recolectar información específica de los entrevistados a través de un conjunto de preguntas abiertas con

una guía previa, en relación a un tema o área de interés. Las preguntas abiertas permiten incorporar nuevas preguntas de acuerdo a lo que se estimen conveniente, pedir mayor información o incluso solicitar mayor profundidad en las respuestas.

1.5.4. Matriz de categorías deductivas.

Tabla 1

Matriz de categorización deductiva

Objetivo Específico	Categoría	Conceptualización	Preguntas orientadoras	Subcategorías	Fuentes	Técnicas de recolección de Información
Identificar la percepción, valoración y expresión de las emociones de los estudiantes de grado cuarto de la IEM Eduardo Romo Rosero del municipio de Pasto	Percepción, valoración y expresión de las emociones	Es la habilidad más básica y se refiere a la certeza con la que las personas pueden identificar las emociones y el contenido emocional en ellos mismos y otras personas. Incluye el registro, la atención y la identificación de los mensajes emocionales, su manifestación se observa en expresiones faciales, movimientos corporales, posturas, tonos de voz, etc (Mayer y Salovey, citado en Fragoso, 2015, p.117).	¿Cómo es la percepción, valoración y expresión de las emociones de los estudiantes de grado cuarto de la IEM Eduardo Romo Rosero del municipio de Pasto?	a) Habilidad para identificar las emociones en las sensaciones, estados físicos y pensamientos propios b) Habilidad para identificar las emociones en otras personas, lenguaje, sonidos, apariencia y comportamiento c) Habilidad para expresar emociones adecuadamente y para expresar necesidades relacionadas con esos sentimientos d) Habilidad para discriminar la adecuada o inadecuada, honesta o deshonesto expresión de los sentimientos	Estudiantes de 4to grado IEM Eduardo Romo Rosero	Grupo focal (Ver anexo E)
Explorar la facilitación emocional del pensamiento de los	Facilitación emocional del pensamiento	Esta habilidad se relaciona con el uso de las emociones como una parte de procesos	¿Cómo es la facilitación emocional del pensamiento	a) Redirección y priorización del pensamiento basado en los sentimientos asociados a	Estudiantes de 4to grado IEM Eduardo	Entrevista Semi - Estructurada (Ver anexo E)

<p>estudiantes de grado cuarto de la IEM Eduardo Romo Rosero del municipio de Pasto</p>	<p>cognitivos como la creatividad y resolución de problemas, esto se debe a que los estados emocionales dirigen nuestra atención hacia cierta información considerada relevante, determinando tanto la manera en que procesamos la información como la forma en que enfrentamos problemas (Mayer y Salovey, citados en Fragosos, 2015, p.118).</p>	<p>de los estudiantes de grado cuarto de la IEM Eduardo Romo Rosero del municipio de Pasto?</p>	<p>otras personas, situaciones u objetos b) Uso de las emociones para facilitar el juicio (toma de decisiones) c) Aprovechamiento de las variaciones en los estados emocionales para permitir al individuo cambiar de perspectiva y considerar diversos puntos de vista d) Uso de los estados emocionales para facilitar la solución de problemas de forma creativa</p>	<p>Romo Rosero</p>		
<p>Describir la comprensión emocional de los estudiantes de grado cuarto de la IEM Eduardo Romo Rosero del municipio de Pasto.</p>	<p>Comprensión emocional</p>	<p>La habilidad se refiere al conocimiento del sistema emocional, en otras palabras, a conocer cómo se procesa la emoción a un nivel cognitivo, y cómo afecta el empleo de la información emocional en los procesos de razonamiento; comprende el etiquetado correcto de las emociones, la comprensión del significado emocional, no sólo de emociones</p>	<p>¿Cómo es la comprensión emocional de los estudiantes de grado cuarto de la IEM Eduardo Romo Rosero del municipio de Pasto?</p>	<p>a) Etiquetación de emociones y comprensión de cómo están relacionadas b) Comprensión de las causas y las consecuencias de las emociones c) Interpretación de emociones complejas, como la combinación de sentimientos mezclados y estados contradictorios d) Comprensión de las transiciones entre emociones</p>	<p>Estudiantes de 4to grado IEM Eduardo Romo Rosero</p>	<p>Grupo focal (Ver anexo E)</p>

		sencillas, sino también de emociones complejas, así como la evolución de unos estados emocionales en otros (Mayer y Salovey citados en Fragosos, 2015, p.118).				
Reconocer la regulación reflexiva de las emociones de los estudiantes de grado cuarto de la IEM Eduardo Romo Rosero del municipio de Pasto.	Regulación reflexiva de las emociones	Se relaciona con la capacidad de estar abierto tanto a los estados emocionales positivos como negativos, reflexionar sobre los mismos y determinar si la información que los acompaña es útil sin reprimirla ni exagerarla, así como para la regulación emocional de las propias emociones y las de otros Mayer y Salovey, 1997; Mestre et al., 2008 (citado en Fragosos, 2015, p.118).	¿Cómo es la regulación reflexiva de las emociones de los estudiantes de grado cuarto de la IEM Eduardo Romo Rosero del municipio de Pasto?	a) Apertura a sentimientos tanto placenteros como desagradables b) Habilidad para evaluar y reflexionar sobre las emociones c) Habilidad para monitorear las emociones - abandonar, prolongar, atraer- de acuerdo a la importancia y utilidad. d) Habilidad de regular y manejar en uno mismo y en otros las emociones	Estudiante s de 4to grado IEM Eduardo Romo Rosero	Grupo focal (Ver anexo E)

1.5.5. Descripción del procedimiento metodológico y Cronograma.

Tabla 2

Fases del procedimiento metodológico y cronograma

Fases	CRONOGRAMA			
	SEMESTRE B DE 2023			
	Agosto	Septiembre	Octubre	Noviembre
Aproximación y caracterización de la comunidad	X			
Aplicación de instrumentos de recolección de información		X	x	
Vaciado y análisis de información			x	X
	SEMESTRE A DE 2024			
	Febrero	Marzo	Abril	Mayo
Construcción de la discusión	X	X		
Conclusiones y recomendaciones			x	x
Socialización de resultados con la comunidad				x

1.5.6. Ubicación de la investigación. El presente proyecto investigativo se suscribe al grupo de investigación denominado Desarrollo Humano y Social, y se ubica en la línea de salud y bienestar en los contextos. De igual manera, pertenece al área de procesos y enseñanza – aprendizaje y de acuerdo a la categoría de estudio Inteligencia emocional, se articula al eje de habilidades para la vida. Teniendo en cuenta la población seleccionada, niños y niñas de cuarto grado de la IEM Eduardo Romo Rosero, la investigación se orienta desde el campo educativo de la psicología.

1.6. Elementos Éticos y Bioéticos.

Para dar cumplimiento a los elementos éticos y bioéticos en la presente investigación se toma como principal marco de referencia la ley 1090 de 2006, la cual determina el Código Deontológico y Bioético del Ejercicio de la Psicología en Colombia, y de esta manera,

reglamenta el desempeño profesional del psicólogo definiendo toda la normatividad que debe regir el quehacer psicológico.

En este sentido la investigación establece compromisos desde los siguientes puntos para dar cumplimiento a los principios de la Legalidad y el del Debido Proceso:

Fundamenta los conocimientos para su aplicación de forma válida, ética y responsable a favor de las personas, los grupos y las organizaciones con el fin de crear condiciones que contribuyan al bienestar de los individuos y al desarrollo de la comunidad, de los grupos y las organizaciones para una mejor calidad de vida.

Todas las acciones encaminadas estarán guiadas bajo las disposiciones generales estipuladas en los principios universales de la responsabilidad, la competencia, el cumplimiento de los estándares morales y legales, los anuncios públicos, la confidencialidad, el bienestar del usuario, la evaluación de técnicas y la investigación con participantes humanos. Toma fundamento principal los principios de beneficencia, no-maleficencia, autonomía, justicia, veracidad, solidaridad, lealtad y fidelidad.

De igual manera, teniendo en cuenta que el proceso de investigación se realizará en un contexto educativo, es compromiso de las investigadoras sustentar los objetivos y alcances de la investigación con los directivos de la institución, con el propósito de velar por la claridad del proceso y el bienestar de los participantes. Asimismo, teniendo en cuenta que la población seleccionada es menor de edad, los padres o representantes legales estarán informados del proceso, sus objetivos, procedimientos, resultados, los riesgos o efectos favorables o adversos que puedan ocurrir, su evolución, tiempo y alcance; lo anterior debidamente presentado mediante el documento de consentimiento informado (ver Anexo B) y el asentimiento por parte de los niños participantes (ver Anexo D) como lo refiere el Artículo 36 -Capítulo III. Deberes del psicólogo con las personas objeto de su ejercicio profesional.

Todo el proceso de investigación se ejecutará teniendo en cuenta los requisitos, políticas y condiciones vigentes bajo el marco jurisprudencial Colombiano, en el cual el equipo investigador se compromete a guardar confidencialidad respecto a la información obtenida de los participantes en el desarrollo de la investigación, velar por la integridad y bienestar de los

de los niñas y niños con los cuales se trabajará, reconociendo y respetando la libertad de participación en los procesos -Artículo 2, parágrafo 6-.

Asimismo, es compromiso del equipo investigador evitar el uso indebido de los métodos utilizados, la información recolectada y todo lo correspondiente a lo estipulado en el Artículo 2, parágrafo 8 referente a la evaluación, implementación de técnicas y material psicotécnico.

Adicionalmente, en concordancia con la población de la investigación, la presente investigación asume lo estipulado en la Ley 1098 de 2006 la cual dictamina el Código de Infancia y Adolescencia el cual establece las normas sustantivas y procesales en relación a protección integral de los niños, niñas y adolescentes con el fin de garantizar y proteger sus derechos. De acuerdo a esta ley, se entiende por niño o niña a las personas entre los 0 y los 12 años y los reconoce como sujetos titulares de derechos -Artículo 3- en el marco del contexto colombiano.

Finalmente, teniendo en cuenta que los niños y niñas con los cuales se realizará la presente investigación pertenecen a un contexto rural, el equipo investigador considera importante retomar la Ley General 115 de 1994: El capítulo 4 del TITULO III "Modalidades de atención educativa a poblaciones", donde menciona la importancia de velar por diseño e implementación de los proyectos institucionales de educación rural y campesina y el servicio social en educación, teniendo presente que todos los niños, niñas y adolescentes tienen derecho a participar en programas o proyectos encaminados a apoyar su formación integral en función a su calidad de vida.

2. Resultados

2.1 Descripción general del método de análisis

Con el propósito de dar respuesta al objetivo general de la presente investigación que busca caracterizar la inteligencia emocional de los estudiantes de grado cuarto de la IEM Eduardo Romo Rosero del municipio de Pasto, a partir de la identificación de la percepción, valoración y expresión de las emociones -objetivo específico uno-; la exploración de la facilitación emocional del pensamiento -objetivo específico dos-; la descripción de la comprensión emocional -objetivo específico tres-; y el reconocimiento de la regulación reflexiva de las emociones -objetivo específico cuatro- de la población seleccionada, se aplicaron 4 técnicas de recolección de información, organizadas de la siguiente manera: para los objetivos específicos uno, tres y cuatro se realizaron grupos focales y, para el objetivo específico dos, se aplicó una entrevista semiestructurada, cabe resaltar que la información se recopiló mediante la grabación de audio para cada uno de los instrumentos (Ver anexo F).

Por otra parte, es relevante dar a conocer la manera en la que se llevó a cabo el desarrollo de cada uno de los objetivos. Para la primera sesión que se realizó el 3 de octubre de 2023, una vez obtenido el consentimiento por parte de los padres de familia de los estudiantes, se presentó el asentimiento informado que debía ser diligenciado por parte de los niños para que accedieran libremente a dar su autorización de participar en la investigación. De este modo se pudo dar inicio al primer grupo focal que se planteó, para lo que previamente, se llevó a cabo una actividad rompe hielo, que consistió en poner diferentes géneros musicales con el fin de que los estudiantes bailaran de manera libre por todo el salón de clases, para que pudieran experimentar diferentes emociones y reconocer cómo se siente una emoción en el cuerpo.

De acuerdo con Pazmiño, (2019) a través de la expresión corporal, el cuerpo adquiere la capacidad de generar movimientos que facilitan comunicar las propias emociones, por ejemplo, la danza o cualquier forma de actividad física ofrecen la oportunidad de conectarse con el mundo interior, estar atentos a las señales del cuerpo y experimentar lo que este nos demanda, así la libertad en la expresión corporal refleja la esencia emocional. La danza y el movimiento, tanto en su práctica como en su observación, alimentan la creatividad, evocan emociones y proporcionan a las personas una manera ancestral de experimentar y expresar sentimientos de manera no verbal (Kokkonen, como se citó en Pazmiño, 2019).

Finalmente se procedió a realizar el primer grupo focal, el cual orientó el desarrollo del primer objetivo específico de identificar la percepción, valoración y expresión de las emociones, el cual buscó conocer la precisión con la que los estudiantes pueden identificar las emociones y el contenido emocional en ellos mismos y otras personas, a partir de la manifestación de expresiones faciales, movimientos corporales, posturas, tonos de voz, etc.



Figura 1

Primera sesión, desarrollo grupo focal 1

El 5 de octubre del 2023, se realizó la entrevista semiestructurada y el segundo grupo focal con cada uno de los estudiantes, abordando el segundo y tercer objetivo. Para dar paso a la aplicación de la entrevista se utilizó como estrategia rompe hielo, la música; como una herramienta para que los estudiantes evoquen emociones ligadas a los recuerdos asociados a cada canción. Según Pazmiño (2019), la música conecta y transporta a un viaje de emociones y sentimientos. Asimismo, Pazmiño refiere que Papatzikis (2014) sugiere que la música se presenta como un lenguaje universal que impulsa y despierta emociones profundas, al mismo tiempo que estimula la imaginación, además cada canción conduce inevitablemente hacia experiencias con una gran carga emocional; asimismo al experimentar una pieza musical, el cerebro crea una representación mental vívida que comunica emociones y significados, generando así emociones completamente nuevas.

Posteriormente se aplicó el formato de la entrevista semiestructurada de manera individual abordando el segundo objetivo que buscaba explorar la facilitación emocional del pensamiento. Finalizada la anterior actividad, la segunda parte de la sesión facilitó un espacio para que los

estudiantes colorearan de manera libre mándalas impresas, con el propósito de ser una estrategia previa a la aplicación del siguiente grupo focal sobre describir la comprensión emocional, que hace parte del tercer objetivo, además de convertirse en un espacio de creatividad para los estudiantes. Según lo planteado por Pazmiño, (2019) las forma de arte como pintar, esculpir y dar vida a algo son características esenciales dentro del proceso de creatividad, puesto que cada elección de color, cada trazo y cada movimiento constituyen una manifestación de las emociones en ese instante, además se considera que los colores que se eligen representan de manera directa el estado emocional presente y por lo tanto en ese preciso instante, las personas se tiene la libertad y oportunidad de expresar lo que lleva internamente.



Figura 1

Primera sesión, desarrollo grupo focal.



Figura 3

Coloreando mándalas de emociones.

En la tercera y última sesión que se desarrolló el día 6 de octubre del 2023, se dio inicio con una actividad rompe hielo en la cual se implementó la realización de una cartelera de emociones, donde a cada estudiante se le otorgo cartulina y hojas de expresiones faciales (ojos, bocas, cejas) impresas, de algunas emociones como alegría, tristeza, miedo y enojo, se procede a dividir a los estudiantes en dos grupos; cada niño recorto las partes de un rostro, luego las plasmo en una parte de la cartulina y forma una carita por cada emoción que reconozca, las decora de manera creativa y le da un nombre a cada emoción que iba construyendo. Luego se procede a realizar las preguntas guías del último grupo focal, como parte del cuarto objetivo acerca de reconocer la regulación reflexiva de las emociones. Al finalizar se dispone un momento para agradecer a los estudiantes por su colaboración y participación en las actividades planteadas, dando así por concluida la sesión

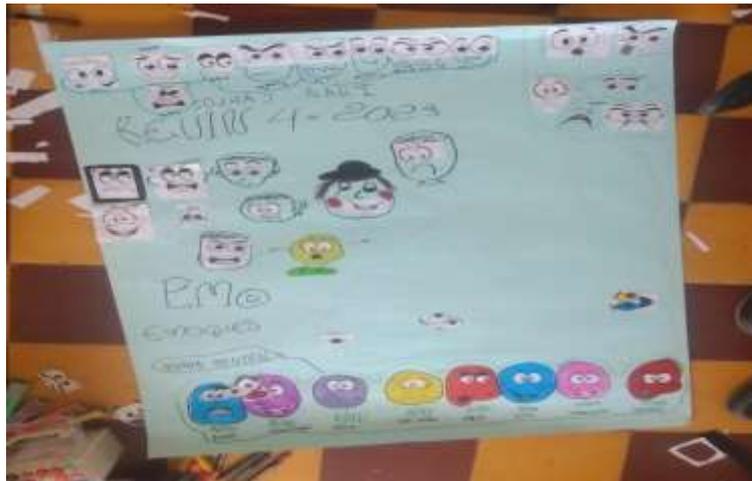


Figura 4

Sesión 3 Actividad rompe hielo.



Figura 5

Cartelera de emociones.

En concordancia con lo anterior, para realizar una primera fase de organización de los datos recolectados, se utilizó la matriz de vaciado de información propuesta por Bonilla y Rodríguez (2005). De esta manera, una vez obtenida la información, ésta fue transcrita en una matriz por cada una de las técnicas de recolección de información mencionadas previamente.

Es importante mencionar que, para la presente investigación se contó con una sola fuente de información -estudiantes de cuarto grado de la IEM Eduardo Romo Rosero del municipio de Pasto- y un instrumento de recolección de información por cada objetivo. Seguido a esto, los datos recolectados se procesaron mediante la técnica de análisis de contenido, entendida como una estrategia de interpretación de información que facilita la comprensión de la misma otorgándole sentido desde la lectura científica, a través de un proceso de análisis y síntesis (Andréu, 2018), en el que se extraen los aspectos más recurrentes, relevantes y significativos de las respuestas obtenidas a través de los instrumentos de recolección, dando paso de esta manera, a la construcción de las proposiciones simples. En segunda instancia, se organizan las proposiciones simples en una segunda matriz, con el propósito analizar y agrupar el contenido e información resultante y a partir de ello, dar paso a la construcción de las proposiciones agrupadas para finalmente, obtener las categorías inductivas.

2.2 Procesamiento de la información

A partir de lo mencionado en la descripción general del método de análisis, a continuación, se presenta en la tabla 3, la matriz taxonómica empleada para la organización y clasificación de las recurrencias de acuerdo con la información analizada.

Tabla 3

Matriz taxonómica

No. Sujetos	Escala ordinal
12	Todos
9	Mayoría
6	Promedio
3	Minoría
1	Uno

Es preciso mencionar que, para cada objetivo, la matriz de vaciado de información (Bonilla y Rodríguez (2005), se construyó de la siguiente manera: Siete filas que contienen 1. Objetivo general, 2. Clasificación taxonómica, 3. Objetivo específico, 4. Categoría, 5. Técnica, y 6. Fuente, y tres columnas en las cuales se organiza 1. Pregunta orientadora, 2. Vaciado de información y 3. Propositiones simples.

La matriz de vaciado de información, se la puede observar en el Anexo A. Anexo B. Anexo C. Anexo D

Es crucial destacar que la elaboración de proposiciones simples implicó la identificación de patrones recurrentes o tendencias en los datos previamente recopilados - proceso de análisis de contenido- a través de los instrumentos de investigación. Asimismo, es fundamental reconocer que, a medida que se identificaron y analizaron las recurrencias en las respuestas de los participantes se asignó un color diferenciador a cada una, y enseguida, se procedió a construir las proposiciones simples asignándoles colores correspondientes de acuerdo a las recurrencias; esto con el propósito de generar una mejor organización y facilitar la construcción de las proposiciones agrupadas y en última instancia, la formación de categorías inductivas.

Una vez construidas las proposiciones simples, se procedió a organizar la información en una segunda matriz, con la siguiente estructura: 1. Categoría, 2. Proposiciones simples y 3., Proposiciones agrupadas, tal y como se evidencia en las tablas 4, 5, 6 y 7

Tabla 4.

Matriz de proposiciones agrupadas

Categoría	Proposiciones simples	Proposiciones agrupadas
¿Qué es una emoción?	<p>Para la mayoría de los participantes la alegría o felicidad están relacionadas con sentirse bien</p> <p>La mayoría de los participantes reconocen que una emoción se relaciona con lo que se siente cuando se experimenta de manera directa o indirecta alegría, tristeza, enojo o preocupación</p> <p>La minoría de los participantes expresan que una emoción corresponde a un estado personal que emerge ante una situación particular</p> <p>La minoría de los participantes reconocen la rabia o el enojo como una respuesta que se presenta ante una situación específica que genera malestar</p>	<p>Para la mayoría de los participantes una emoción es un sentimiento producto de la experiencia directa o indirecta que genera bienestar o malestar</p> <p>Para una minoría de los participantes tanto las emociones agradables como las desagradables son respuestas personales a situaciones particulares</p>
¿Qué emociones conoces?	<p>La mayoría de los participantes reconocen a la tristeza, alegría y el enojo como emociones</p>	<p>La mayoría de los participantes reconocen que las emociones tienen diferentes expresiones siendo la tristeza, la alegría y el enojo las emociones más representativas y</p>

Para el promedio de los participantes el asombro o la sorpresa son emociones

Una minoría de los participantes asumen que la seriedad es un estado emocional

Para un participante la ilusión es una emoción

Un solo sujeto reconoce el miedo como una emoción

el miedo el menos relevante.

Para una minoría la seriedad, el asombro y la ilusión representa expresiones emocionales

El miedo es la emoción menos reconocida dentro de las expresiones emocionales.

Percepción, valoración y expresión de las emociones

Habilidad para identificar las emociones en las sensaciones, estados físicos y pensamientos propios

La mayoría de los participantes son capaces de identificar que el miedo se manifiesta físicamente en sus cuerpos a través entumecimiento, temblores, cosquillas, escalofríos, taquicardia, piquetes y erizamiento.

La mayoría de los participantes reconocen que la tristeza se manifiesta internamente en el cuerpo, con mayor predominancia en la garganta y en el estómago, a través de dolor, ardor, ahogamiento o sensación de asfixia, sensación de vacío y cosquilleo.

La mayoría de los participantes tienen la habilidad de identificar la alegría, la tristeza, el miedo y el enojo a través de manifestaciones físicas como entumecimiento, temblores, cosquillas, escalofríos, taquicardia, piquetes, ardor, rubor facial y erizamiento, así como también la sensación de vacío, nudo en la garganta y ahogamiento. Sin embargo se evidencia mayor dificultad en identificar la alegría y el enojo

La minoría de los participantes identifican el cosquilleo, la inquietud, los piquetes corporales, como manifestaciones internas y comunes que experimentan en su cuerpo frente a la alegría

La minoría de los participantes reconocen que el enojo se manifiesta internamente en el cuerpo, a menudo en el rostro y en la garganta, a través del rubor facial y la sensación de nudo en la garganta o ahogamiento

La mayoría de los participantes expresan que la alegría desencadena una mayor activación comportamental que se refleja en respuestas conductuales como saltar, sonreír, interactuar con otros y jugar.

El promedio de los participantes menciona diversas formas de expresar el enojo, a través de comportamientos como, apretar las manos, agredir a alguien o aislarse.

La minoría de los participantes no identifica las emociones en las sensaciones, estados físicos y

Para la mayoría de los participantes la alegría y el enojo desencadena una activación comportamental y se expresa a través de conductas como saltar, sonreír, jugar, interactuar con otros, aislarse o agredir a otra persona

La minoría de los participantes no logran explicar e identificar cómo la emoción de miedo, tristeza, alegría y

pensamientos asociadas con la experimentación del miedo

Un participante no logra explicar las emociones en las sensaciones, estados físicos y pensamientos asociadas con la experimentación de la tristeza

La minoría de los participantes no expresan como la alegría se manifiesta en las sensaciones, estados físicos y pensamientos asociadas a su experimentación

Dos participantes reconocen sentir la emoción de enojo, sin embargo, no logran explicarla en las sensaciones, estados físicos y pensamientos asociadas con su experimentación.

Una minoría de participantes afirman no experimentar ninguna sensación fisiológica en el cuerpo frente a una experiencia de miedo

Sólo un participante menciona que experimenta incomodidad frente al miedo sin embargo no expresa cómo ésta se manifiesta corporalmente

enojo se experimentan en el cuerpo

La minoría de los participantes refieren que cuando experimentan miedo, enojo y tristeza, sienten impotencia,

Un participante refiere que cuando siente enojo tiene sentimientos de impotencia, pero no explica cómo se expresa esta emoción en su cuerpo.

La minoría de los participantes asocian la sensación de incomodidad o soledad frente a la tristeza, sin embargo, no logran relacionar ninguna respuesta física con la experimentación de esta emoción

Habilidad para identificar las emociones en otras personas, lenguaje, sonidos, apariencia y comportamiento

La mayoría de participantes pueden identificar la tristeza en otras personas a través de la expresión facial y el lenguaje, como la apariencia de desánimo, ojos llorosos y cambios en la forma de hablar

La mayoría de los participantes reconocen que el miedo se manifiesta internamente en la persona, pero esta lo exterioriza en su lenguaje verbal y corporal, a través de

soledad e incomodidad, pero no logran explicar cuáles son las respuestas corporales al sentir dichas emociones

La mayoría de los participantes tienen la habilidad de identificar en otras personas las emociones de alegría, tristeza, miedo y enojo, a través de expresiones faciales, como sonreír, ojos llorosos, temblores en el cuerpo, escalofríos, rubor facial, expresión de seriedad y cambios en la forma de hablar. No obstante, la emoción de enojo la logran identificar con más dificultad en otras personas

temblores en el cuerpo, escalofríos y con una expresión facial de seriedad

La mayoría de los participantes reconocen que la alegría se manifiesta en el lenguaje corporal de las personas en particular a través de las expresiones faciales, donde la sonrisa es el mayor indicativo de alegría en una persona.

La minoría de los participantes afirman que a través del lenguaje verbal y corporal se puede identificar la expresión del enojo en otras personas siendo más evidentes las respuestas faciales de ruborización.

Para un participante la felicidad y el enojo tienen formas incompatibles de expresión emocional

La minoría de los participantes asumen que la alegría desencadena una activación comportamental que se refleja en respuesta conductuales como jugar

Una minoría de los participantes reconocen que el miedo se puede identificar en otra persona a través de la presencia de comportamientos como llorar, huir, aislarse

La minoría de los participantes reconocen que la alegría, el enojo y el miedo en otras personas se puede identificar a través de comportamientos como jugar, aislarse, gritar y agredir a otros, además de conductas como llorar, huir o buscar apoyo y contacto físico como mecanismo de protección. Aunque logran identificar con más facilidad

o buscar apoyo y contacto físico como mecanismo de protección

los comportamientos desencadenados por el enojo en otras personas

Para la mayoría de las personas las manifestaciones conductuales más comunes de la expresión del enojo en las personas son los comportamientos de aislamiento y de impulsividad, como gritar y agredir a otros

La minoría de los participantes no logran explicar la tristeza en otras personas, a través del lenguaje, la apariencia y el comportamiento asociados con su experimentación

La minoría de los participantes no tiene la habilidad de explicar cómo se manifiestan en otras personas las emociones de tristeza, miedo y enojo, ni de manera corporal ni comportamental.

Una minoría de los participantes no logra identificar en otras personas las manifestaciones en el lenguaje, apariencia y comportamiento asociadas con la experimentación del miedo, solo mencionan acciones que posiblemente podrían realizarse como ayuda a otros para que se sientan mejor

La minoría de los participantes no identifica cuales son los comportamientos característicos del enojo en otras personas.

Una minoría de los participantes expresa que cuando experimentan tristeza, también siente simultáneamente la emoción de enojo, aunque no proporcionan detalles sobre cómo estas emociones se manifiestan físicamente

Un solo sujeto señala que cuando otra persona está experimentando tristeza, también puede experimentar simultáneamente otra emoción como el aburrimiento

Habilidad para expresar emociones adecuadamente y para expresar necesidades

La mayoría de los participantes identifican que la felicidad se la expresa a otros a través de respuestas conductuales como jugar, sonreír y comentando con los demás lo que se está sintiendo.

La minoría de los participantes mencionan que comportamientos como aislarse, llorar, tirar objetos y

La minoría de los participantes refieren que cuando una persona siente tristeza de manera simultánea experimenta otras emociones como el enojo y el aburrimiento

La mayoría de los participantes tienen la habilidad de expresar adecuadamente emociones de alegría, enojo, miedo y tristeza hacia los demás, a través de respuestas conductuales como jugar, sonreír, aislarse, llorar, gritar, tirar objetos y agrediendo a una persona, además de hablar con otros sobre las emociones que están experimentando y

golpear a una persona son formas de dar a conocer el enojo.

La mayoría de los participantes manifiestan que la forma de pedir ayuda y expresar que sienten miedo es gritando y avisando a un familiar lo que están sintiendo para sentir seguridad

La minoría de los participantes refieren que expresan la tristeza a los demás a través de comportamientos como asilarse, escuchar música triste, llorando y manifestandola de manera verbal

Solo un participante explica que el enojo se manifiesta a través de respuestas corporales como rubor facial.

La minoría de los participantes refieren que la tristeza se manifiesta a través de respuesta corporales como rubor facial, escalofríos y nerviosismo

La minoría de los participantes indica que ocultar o evitar el enojo son las formas de expresión más comunes

acudiendo a un familiar para sentir seguridad en especial frente al miedo. Sin embargo muestran un poco más de dificultad en expresar el enojo y la tristeza

La minoría de participantes mencionan que la tristeza se expresa a los demás a través de las respuestas corporales, como rubor facial , escalofríos y nerviosismo, además un solo participante afirma que el enojo se expresa también con una respuesta corporal, no obstante no explican los comportamientos que llevan a cabo para expresar a otras personas la emoción que están experimentando y las necesidades asociadas a esos sentimientos

La minoría de los participantes aseguran que cuando experimentan emociones como enojo, miedo y tristeza prefieren ocultar sus emociones y no expresarlas a los

solo un participante afirma no pedir ayuda cuando se siente con miedo, lo que permite comprender dificultad para expresar emociones adecuadamente y las necesidades relacionadas con esos sentimientos

La minoría de los participantes manifiestan que prefieren no expresar la tristeza y optan por ocultar sus emociones para no hacer saber a los demás lo que están sintiendo

La minoría de los participantes asocian la felicidad con acontecimientos importantes y agradables que han experimentado, pero no identifican cómo se expresan emociones adecuadamente y las necesidades relacionadas con la alegría

Un solo participante afirma no haber experimentado alegría y no refiere ninguna forma de expresión de esta emoción o necesidades asociadas a la misma

La minoría de los participantes no logran explicar la manera en la que pueden expresar el miedo a los demás y las necesidades relacionadas con esa emoción

demás, lo cual permite comprender que no cuentan con la habilidad para expresar emociones adecuadamente y las necesidades relacionadas con sus sentimientos

La minoría de los participantes tienden a asociar la felicidad con acontecimientos agradables y afirman no haber experimentado alegría, pero no logran explicar cómo se expresan esas emociones adecuadamente hacia los demás

La minoría de los participantes no menciona como expresan la tristeza a otras personas, manifestando dificultad para expresar las emociones adecuadamente

Habilidad para discriminar la adecuada o inadecuada, honesta o deshonesto expresión de los sentimientos

La minoría de los participantes catalogan como normal o correcto que la tristeza tenga formas de expresión diferentes a las esperadas puesto que justifican que esta situación depende de la interacción de circunstancias personales y del entorno

Una minoría de los participantes manifiesta que la expresión de tristeza mediante formas diferentes a lo esperado o conocido es incoherente y lo asumen como algo negativo

La mayoría de los participantes manifiesta que las respuestas conductuales como saltar, jugar, escuchar música y reír es una manera de expresar la alegría de manera sincera y auténtica

La minoría de los participantes tienen la habilidad para discernir entre una expresión adecuada o inadecuada de las emociones, mirándolo desde un punto de vista negativo o positivo, ya que por un lado algunos argumentan que las diversas formas de expresar emociones como la tristeza es comprensible y dependen de las circunstancias tanto internas como externas, mientras que otros participantes tienden a percibir la expresión de la tristeza de manera diferente a lo esperado como algo incoherente o negativo

La minoría de los participantes indica que ocultar o evitar el enojo son las formas de expresión más comunes

La minoría de los participantes reconoce como adecuado camuflar la tristeza si hay una justificación que lo respalde

La minoría de los participantes afirma que la risa puede ser un mecanismo de evitación y afrontamiento para el temor o miedo

Una minoría de los participantes expresan que la risa puede asumirse como un enmascaramiento del miedo que sirve para no demostrar o evitar la expresión de esta emoción

La minoría de los participantes no logran justificar si es adecuado o inadecuado, honesta o deshonesto la expresión de la tristeza en la situación planteada

El promedio de los participantes no logra explicar si en la situación planteada es adecuada o inadecuada, honesta

Para la mayoría de participantes la alegría se expresa de manera auténtica y sincera a través de qué respuestas conductuales como saltar, jugar, escuchar música y reír. Sin embargo, para una minoría sostienen que camuflar la tristeza y el enojo; y enmascarar el miedo a través de la risa, funcionan como mecanismos de evitación o afrontamiento y como formas adecuadas de expresar dichas emociones.

Todos los participantes no logran explicar si una emoción como el enojo se expresa de manera coherente y honesta. Mientras una minoría de los participantes no explica si es adecuada o inadecuada la manera de expresar el miedo, la tristeza y alegría, por lo que no cuentan con la habilidad para explicar si es adecuada o inadecuada la expresión de estas emociones.

o deshonesto la manera en la que se puede expresar la emoción del miedo

Todos los participantes responden de manera descontextualizada al interrogante, donde se expone una situación en la cual se podría identificar si una emoción como el enojo se expresa de manera coherente y honesta.

La mayoría de participantes no logran explicar cómo se expresa comúnmente la alegría de manera auténtica y sincera

Facilitación emocional del pensamiento

Redirección y priorización del pensamiento basado en los sentimientos asociados a otras personas, situaciones u objetos

Todos los participantes asocian estados emocionales como la tristeza, alegría o sorpresa frente a una situación, persona u objeto evocado mediante canciones

La mayoría de los participantes mencionan que al escuchar las canciones recuerdan momentos agradables y de melancolía especialmente con su familia

Todos los participantes tienen la capacidad de redirigir sus pensamientos hacia algunos recuerdos o situaciones agradables y de melancolía que evocan emociones como la alegría, sorpresa o la tristeza a través de la influencia de un estímulo externo como son las canciones

Uso de las emociones para facilitar el juicio (toma de decisiones)Uso de los estados emocionales para facilitar la solución de problemas de forma creativa

La minoría de los participantes reconoce y comprende que sus emociones afectan a la realización de sus actividades, además conllevan a realizar acciones impulsivas y explican que las emociones agradables benefician y las emociones desagradables perjudican

La minoría de los participantes reconocen que emociones como la tristeza y alegría ejercen influencia en la toma de decisiones

La minoría de los participantes reconocen que el miedo los lleva a tomar decisiones asociadas a una conducta evitativa y de protección ante situaciones desagradables

La minoría de los participantes manifiestan que al tomar una decisión estando enojados, llevarían a cabo comportamientos de huida y aislamiento

La minoría de los participantes reconocen que emociones como la alegría, la tristeza, el miedo y el enojo ejercen influencia sobre las situaciones en las que deben tomar decisiones, afirmando que mientras las emociones agradables benefician, las emociones desagradables perjudican y estas últimas inciden en la realización de comportamientos de huida y aislamiento, de evitación y protección, que además conducen a elecciones equivocadas, a la dificultad para pensar con claridad y tomar decisiones, dando lugar a resultados desagradables. No obstante reconocen con mayor facilidad que la alegría y la tristeza tienen influencia sobre sus decisiones

La mayoría de los participantes reconoce que la tristeza afecta la toma de decisiones, ya que creen que tomar decisiones en ese estado conduce a elecciones equivocadas, a la dificultad para pensar con claridad, al aislamiento y al arrepentimiento luego de tomar una decisión en este estado emocional, lo cual indica que las decisiones tomadas al experimentar tristeza dan lugar a resultados desagradables.

Un solo participante menciona que al tomar una decisión estando enojado posiblemente le va a ocurrir alguna situación negativa

Un solo participante afirma que tomar decisiones mientras está triste lo lleva a actuar de manera positiva, reconociendo que este estado no le impide actuar con responsabilidad.

Un solo participante menciona sentirse acorralado lo cual manifiesta que no puede tomar decisiones por causa de la emoción de miedo.

La mayoría de los participantes consideran que sus decisiones son positivas cuando experimentan alegría, lo cual se manifiestan a través de conductas afectivas hacia otros y motoras como jugar y dibujar

Un participante manifiesta que no puede tomar una decisión al experimentar enojo, puesto que no logra pensar con claridad

La minoría de los participantes dan una apreciación positiva a las decisiones que toman cuando sienten alegría

El promedio de los participantes no explica cómo sus emociones afectan en la toma de decisiones

La minoría de los participantes no explican como la tristeza afecta a la toma de sus decisiones

La minoría de los participantes no describen como son sus decisiones cuando experimentan miedo

La minoría de los participantes no logran explicar cómo son sus decisiones cuando sienten enojo, por el contrario,

La minoría de los participantes no logran explicar cómo las emociones de tristeza, miedo, enojo y alegría influyen en la toma de decisiones, por el contrario, algunos de los participantes describen las reacciones físicas y comportamentales a las que dichas emociones conllevan

mencionan los estados físicos que manifiestan ante el enojo y las reacciones comportamentales a las que esta emoción conlleva

La minoría de los participantes no brindan una descripción de cómo son sus decisiones cuando experimentan alegría

Aprovechamiento de las variaciones en los estados emocionales para permitir al individuo cambiar de perspectiva y considerar diversos puntos de vista

La minoría de los participantes orientan su perspectiva hacia otros aspectos que generan bienestar, considerando un punto de vista positivo frente a la situación planteada

La minoría de los participantes actúa desde la comprensión y la búsqueda de soluciones ante una situación desagradable que le sucede a otra persona pero que indirectamente le afecta a él.

Dos participantes afirman que no llevarían a cabo ninguna acción frente a una situación que podría ser vista como desagradable

En la minoría de los participantes, se observa un uso efectivo de las variaciones emocionales para modificar su perspectiva en situaciones específicas, ya que frente a eventos agradables que causan alegría y otros considerados desagradables e inesperados que provocan enojo, miedo y tristeza, son capaces de adoptar puntos de vista más flexibles y positivos, que les permita beneficiarse y contribuir significativamente a la búsqueda de soluciones.

La minoría de los participantes actúan desde algunas conductas evitativas y de confrontamiento frente a esta situación

La minoría de los participantes el no cumplimiento de las expectativas, generan tristeza, desánimo o soledad, pero no se evidencia un cambio de perspectiva y su forma de actuar frente a esta situación

La minoría de los participantes no explican cual reacción emocional o comportamental tendrían frente a una situación que posiblemente genere malestar.

Para la minoría de los participantes esta situación les genera emociones desagradables de tristeza y enojo, pero no actúan considerando otra perspectiva dentro de la situación que están experimentando

La minoría de los participantes logran reconocer las variaciones emocionales, sin embargo, no se evidencia el uso de esas emociones en su pensamiento y forma de actuar para cambiar de perspectiva frente a la situación

La minoría de los participantes sostiene que, al enfrentarse a situaciones desagradables o inesperadas, no adoptarían pensamientos o comportamientos que les permitan contemplar perspectivas diferentes en una situación en particular. En cambio, señalan que acontecimientos desagradables simplemente desencadenarían respuestas emocionales, como tristeza, enojo, desánimo y soledad; y conductas de evitación y confrontación. Además, ante situaciones inesperadas, manifiestan respuestas emocionales como alegría, sorpresa y aburrimiento, lo cual permite evidenciar dificultad en el aprovechamiento de las variaciones emocionales para considerar otros puntos de vista. Otra minoría de participantes tienden a confundir una emoción con la ejecución de un comportamiento

La mayoría de los participantes mencionan respuestas emocionales como la alegría, la sorpresa y el aburrimiento frente a una situación inesperada, sin embargo, no reconocen pensamientos y formas de actuar como respuesta a la situación

La minoría de los participantes confunden una emoción con la ejecución de un comportamiento

Comprensión emocional [Etiquetación de emociones y comprensión de cómo están relacionadas](#)

La mayoría de los participantes reconocen y etiquetan la tristeza a través de expresiones faciales en otras personas

La mayoría de los sujetos reconocen que el rostro de la imagen expresa alegría

La mayoría de participantes logran identificar que el rostro que aparece en la imagen expresa miedo

Todos los participantes logran etiquetar la emoción de enojo que está expresando el rostro de la imagen

Un solo participante identifica que algunas expresiones

La mayoría de los participantes logra etiquetar y reconocer las emociones de alegría, tristeza, miedo y enojo a través de las expresiones faciales y de algunas conductas como morderse las uñas particularmente en la experimentación del miedo

faciales son un indicador del enojo

Un solo sujeto reconoce que hábitos o conductas como morderse las uñas se relacionan con la experimentación del miedo

La minoría de los participantes justifican que la emoción de tristeza expresada en el rostro de los personajes se debe al acontecimiento de una situación desagradable

La mayoría de los participantes justifican que la alegría es una emoción que se relaciona con la presencia de situaciones agradables y con el sentimiento de amor

La mayoría de participantes comprenden que el miedo aparece tras experimentar situaciones desagradables o posiblemente aversivas, como mirar algo extraño

La mayoría de los participantes comprenden que el enojo se produce frente a una situación que genera malestar o es desagradable

Solo un participante identifica que la emoción de la imagen

La mayoría de los participantes comprenden que sentir emociones como alegría está relacionadas con la experimentación de situaciones agradables y sentimientos de amor, mientras que la tristeza, miedo y enojo se asocian a situaciones desagradables o aversivas. No obstante relacionan con un poco de dificultad la tristeza con situaciones desagradables

es de miedo al observar la expresión facial que está indicando tristeza

Comprensión de las causas y las consecuencias de las emociones

La mayoría de los participantes comprenden que una situación desagradable que le acontece a sí mismo, es un desencadenante de la tristeza

Para un participante la tristeza puede generarse de manera indirecta a través de situaciones desagradables que experimentan otras personas.

En la mayoría de los participantes se evidencia una comprensión de las causas de la alegría, manifestada frente a situaciones de agrado como recibir regalos, elogios, sacar buenas calificaciones y compartir con sus familias

La mayoría de los participantes tienen la capacidad de comprender que una situación desagradable produce una emoción como el miedo, permitiendo así identificar la causa de una emoción.

La mayoría de los participantes expresan su comprensión

En la mayoría de los participantes se puede determinar que logran tener una comprensión de las causas de experimentar emociones como la alegría, tristeza, miedo y enojo, ya que describen que situaciones agradables como recibir regalos, elogios, buenas calificaciones y la familia generan alegría, mientras que situaciones desagradables en su vida diría producen tristeza, miedo y enojo

emocional al identificar las causas específicas del enojo, asociándolas a situaciones de desagrado en su vida diaria

La minoría de los participantes logran relacionar sus comportamientos o acciones, como llorar, aislarse y escuchar música triste, como una consecuencia de experimentar tristeza

La minoría de los participantes comprende que una emoción como la alegría les permite realizar conductas que les genera agrado, como jugar, sonreír y escuchar música

La mayoría de los participantes relacionan sus acciones vinculadas a la búsqueda de protección, como una consecuencia ante la experimentación del miedo

Cuando experimentan enojo, el promedio de participantes asocian la manifestación de actos de impulsividad y agresividad como gritos, ofensas verbales y físicas, como consecuencias ante la experimentación de dicha emoción

La minoría de los participantes confunden las respuestas fisiológicas de escalofríos y erizamiento, con la ejecución

La minoría de los participantes logran comprender las consecuencias de las emociones y expresan que llorar, aislarse, escuchar música triste, los actos de impulsividad y agresividad como gritos, ofensas verbales y físicas, además de acciones vinculadas a la búsqueda de protección, son una consecuencia de sentir tristeza, enojo y miedo, mientras que por otra parte realizar conductas de agrado como jugar y sonreír son una respuesta de sentir alegría

La minoría de los participantes confunden las respuestas fisiológicas como escalofríos, erizamiento y rubor facial

de acciones relacionadas a las consecuencias frente el miedo

con acciones que se desencadenan a partir de experimentar emociones de miedo y enojo

Un solo participante confunde las respuestas fisiológicas como la ruborización, con acciones que se asocian a las consecuencias de sentir enojo

Interpretación de emociones complejas, como la combinación de sentimientos mezclados y estados contradictorios

El promedio de los participantes afirma que, frente a una situación compleja, experimentan distintas emociones contradictorias al mismo tiempo, como la alegría, tristeza o el miedo.

La mayoría de los participantes explican que en situaciones difíciles a las que posiblemente se pueden enfrentar, aparecen sentimientos mezclados y contradictorios de alegría, tristeza, miedo y enojo al mismo tiempo, mientras que una minoría de participantes logran interpretar emociones complejas como el rencor, desilusión y decepción que también aparecen de manera simultánea en una situación determinada

La mayoría de los participantes refieren presentar emociones encontradas, de agrado y desagrado, como la alegría, tristeza o enojo frente a una situación que resulta compleja para ellos

Solo un participante indica que, en una situación en la que posiblemente se pueden asociar diferentes sentimientos contradictorios, efectivamente experimenta enojo y alegría de manera simultanea

En la minoría de los participantes se observan emociones desagradables como el enojo y aburrimiento y algunos sentimientos complejos como el rencor y la decepción, que se entrelazan y se expresan en situaciones que probablemente generan malestar emocional

La mayoría de los participantes expresan sentir una sola emoción, como el enojo o la tristeza, pero también manifiestan experimentar emociones complejas como la desilusión, cuando se enfrentan a situaciones que les resultan incómodas o desagradables

La minoría de los participantes mencionan que, al estar en la situación planteada, experimentarían una sola emoción, ya sea alegría o tristeza

La minoría de los participantes afirma que, cuando se enfrentan a situaciones que probablemente pueden generar múltiples emociones, experimentarían una sola emoción a la vez, particularmente de alegría o tristeza.

La mayoría de los participantes expresan manifestar una

La minoría de los participantes no logran interpretar sentimientos complejos, mezclados y contradictorios en una situación específica, ya que refieren sentir una sola emoción al tiempo, como alegría, enojo, tristeza o aburrimiento

sola emoción que puede ser de agrado o desagrado, como la alegría, el enojo o el aburrimiento, frente a una situación determinada

Comprensión de las transiciones entre emociones

La mayoría de los participantes demuestran que pueden evaluar si una acción es correcta o incorrecta en el comportamiento de otra persona, sin embargo, no logran identificar la transición de una emoción a otra, como pasar de la tristeza al enojo

La mayoría de los participantes identifican situaciones desagradables que llevan a experimentar una emoción como el enojo, sin embargo, no logran explicar la transición de una emoción a otra

La mayoría de los participantes reconocen que la emoción que experimenta la persona es el enojo, pero no identifican la transición del enojo a la tristeza como se menciona en la situación planteada

La mayoría de los participantes reconocen las emociones que experimenta otra persona, sin embargo, no logran identificar la transición de una emoción a otra

Regulación reflexiva de las emociones

Apertura a sentimientos tanto placenteros como desagradables

La mayoría de los participantes presenta una apertura a

Aunque la tristeza, el enojo y la desilusión se presentan como sentimientos desagradables, la mayoría de los participantes la aceptan como una respuesta emocional coherente ante una situación específica

Una minoría de los participantes experimentan la sorpresa como una respuesta emocional lógica ante la no ocurrencia de algo esperado

La mayoría de los participantes tienen apertura a sentimientos desagradables ya que reconocen la tristeza o el enojo como emociones de desagrado que se experimentan ante situaciones que generan malestar.

Para un sujeto la tristeza es una emoción que se presenta de manera coherente ante una situación desagradable y ésta debe ser expresada

La mayoría de los participantes reconocen que una respuesta emocional agradable como la alegría y la gratitud es coherente cuando alguien más resalta una

experimentar tanto sentimientos placenteros como desagradables, ya que reconocen que emociones como la tristeza, el enojo y la desilusión surgen como respuestas coherentes en situaciones que generan malestar. Por otra parte, explican que la manifestación de emociones y sentimientos agradables, como la alegría, la gratitud y la motivación, se atribuye a la vivencia de situaciones positivas.

característica positiva en ellos, evidenciando una apertura a sentimientos agradables

La minoría de los participantes manifiestan que recibir elogios por parte de otros, puede considerarse un estímulo motivacional, resaltando una apertura a sentimientos agradables

Una minoría de los sujetos afirman no experimentar emociones ni agradables ni desagradables ante situaciones consideradas opuestas o inesperadas en relación con sus expectativas puesto que superponen otros aspectos considerados más importante

Un solo participante señala que el no cumplimiento de sus expectativas al contrario de generar malestar, desencadena alegría puesto que considera más importantes los aspectos familiares

La minoría de los participantes refieren que no experimentan ni emociones agradables ni desagradables frente a una situación determinada

En una minoría de los participantes, se puede identificar una falta de apertura tanto a los sentimientos placenteros como desagradables, puesto que por un lado, manifiestan la aparición de emociones opuestas que deberían surgir en respuesta a un hecho particular, experimentan alegría en situaciones que deberían generar malestar y tristeza en eventos que normalmente provocarían alegría; y por otro lado, algunos participantes indican la ausencia de cualquier tipo de emoción frente a situaciones específicas.

Un solo sujeto menciona que se sentiría triste frente a esta situación considerada como agradable, lo que implica la aparición de una emoción contradictoria en ese contexto, por lo tanto, no existe apertura a sentimientos agradables

Habilidad para evaluar y reflexionar sobre las emociones

La mayoría de los participantes realizan una reflexión de que, luego de manifestar un comportamiento negativo hacia otra persona, surgen en emociones y sentimientos frecuentes de tristeza, culpa y arrepentimiento

La mayoría de los participantes puede evaluar que tras vivir una experiencia agradable en el entorno escolar cómo obtener una alta calificación, lo más común es experimentar alegría

En promedio, los participantes reconocen que la emoción agradable que experimentan en esta situación se asocia con la satisfacción de tener una alta calificación y con el valor que dan a su propio esfuerzo

La minoría de los participantes menciona que sentiría

La mayoría de los participantes tiene la habilidad para evaluar sus emociones ante situaciones agradables y desagradables, puesto que luego de enfrentarse a circunstancias negativas reflexionan al reconocer que estas desencadenan otras emociones como tristeza, culpa, arrepentimiento, desánimo y en ocasiones centran su pensamiento en los aspectos positivos de una situación de malestar. Por otro lado, tras experimentar eventos agradables relacionados con la alegría razonan que efectivamente surgen emociones de felicidad, tranquilidad, que generan una sensación de bienestar. Sin embargo son pocos los que no logran realizar una reflexión de lo que sienten luego de experimentar vergüenza

tranquilidad y motivación a partir de una situación agradable que genera una sensación de bienestar e impulso para mejorar

El promedio de los participantes indica que después de experimentar vergüenza en determinada situación, sienten otras emociones como tristeza, enojo, alegría y desánimo

La minoría de los participantes evalúan que después de sentir vergüenza en determinada situación, aprenden a enfocarse en los aspectos positivos, a superar el malestar que genera esta emoción y tienden a ver la situación como una oportunidad para mejorar

La minoría de los participantes expresan que frente a esta situación provocada por la experimentación de enojo, no experimentan ninguna emoción intensa de desagrado

La minoría de los participantes explican que no sentirían ningún tipo de emoción frente a una situación que comúnmente origina emociones agradables

La minoría de los participantes no presentan la habilidad para realizar una evaluación y reflexión de lo que sucede luego de experimentar situaciones y emociones particulares, ya que afirman que no percibirían ningún tipo de emoción a partir de acontecimientos de agrado o desagrado vivenciados previamente

La minoría de los participantes manifiestan que no experimentarían ni emociones agradables ni desagradables al estar en una situación que genera vergüenza

Habilidad para monitorear las emociones -abandonar, prolongar, atraer- de acuerdo a la importancia y utilidad.

La mayoría de los participantes manifiestan que calmarse es una forma de manejar o dejar de sentir su enojo

La minoría de los participantes menciona que en esa situación emplearían estrategias de autorregulación o acciones dirigidas a mitigar la sensación de malestar asociada a la emoción de enojo.

La mayoría de los estudiantes mencionan que cuando sienten miedo ante una situación, buscan calmarse, utilizar estrategias de autorregulación, y exponerse directamente a la situación que genera temor para manejar esa emoción

Habilidad de regular y manejar las emociones en uno mismo y en otros

Todos los participantes expresan que consolar a una persona que se encuentra triste, manifestar palabras

La mayoría de los participantes se observa la habilidad para monitorear sus emociones y a partir de esto abandonar específicamente sentimientos desagradables como el enojo y el miedo, además de la sensación de malestar asociada a estos, a través de estrategias de autorregulación o de acciones orientadas a disminuir o manejar emociones que no son beneficiosas en un determinado momento

amables o invitar a realizar una actividad como jugar, puede ayudar a que una persona disminuya la sensación de malestar que evoca esa emoción

La mayoría de participantes muestran una actitud comprensiva, al asumir que expresar palabras agradables, brindar calma y apoyo, o proponer estrategias de autorregulación, podría ayudar reducir la excitación emocional en una persona enojada,

El promedio de los participantes al experimentan malestar ante las respuestas agresivas de otras personas, se alejan, dejan de interactuar con esa persona, como una manera de regular y manejar las emociones en sí mismo y en otros, y poder mitigar la incomodidad que genera la situación

Solo la minoría de los estudiantes menciona que, actuarían de una manera comprensiva y empática a través de palabras de calma y con expresiones afectivas, para contribuir a que la otra persona que siente enojo gestione mejor su emoción

La mayoría de los participantes tiene la habilidad de ayudar a regular y manejar las emociones en otras personas, a través de estrategias de autorregulación asociadas a comportamientos de comprensión y empatía, como brindar apoyo, expresar palabras reconfortantes, teniendo muestras de afecto hacia los demás y asimismo sugiriendo técnicas de respiración que contribuyen al manejo emocional

La mayoría de participantes manifiestan que la comprensión a través de las palabras y del contacto físico como un abrazo y de relacionarse a través del juego, tiene el propósito de ayudar a manejar la emoción de miedo en una persona que la está experimentando

La minoría de los participantes menciona que una manera de reducir el miedo en otra persona es recomendar técnicas de autorregulación, como la respiración, lo que demuestra la capacidad de regular las emociones en los demás.

Un solo estudiante manifiesta que no puede tener autocontrol sobre el enojo

La minoría de los participantes manifiesta evitación ante esa situación y no emplearán ninguna estrategia para regular y manejar el enojo en otras personas

La minoría de los participantes manifiestan que no cuentan con la habilidad para regular y manejar emociones en sí mismos, ya que expresan que no logran tener autocontrol sobre emociones como el enojo ni tampoco emplean estrategias para su regulación

Finalmente, a partir de un proceso mucho más exhaustivo de análisis y síntesis se procedió a establecer las categorías inductivas, entendidas como conceptos, temas o patrones emergentes que surgen a partir de los datos recopilados (Bonilla y Rodríguez, 2005) durante la presente investigación. En este sentido, la matriz de categorías inductivas cuenta con la siguiente estructura: 1. Categoría, 2., Propositiones agrupadas, 3. Categorías inductivas, tal y como se evidencia en las tabla 7, que corresponde a la categoría percepción, valoración y expresión de las emociones -objetivo específico uno-; tabla 8, que abarca la categoría facilitación emocional del pensamiento -objetivo específico dos-; tabla 9, que corresponde a la categoría comprensión emocional -objetivo específico tres-; y tabla 10, que aborda la categoría regulación reflexiva de las emociones -objetivo específico cuatro-. A continuación, se presentan las matrices de categorías inductivas.

Tabla 5

Matriz de categorías inductivas, percepción, valoración y expresión de las emociones

Categoría	Proposiciones agrupadas	Categorías inductivas
Percepción, valoración y expresión de las emociones	<p>La mayoría de los participantes tienen la habilidad de identificar la alegría, la tristeza, el miedo y el enojo a través de manifestaciones físicas como entumecimiento, temblores, cosquillas, escalofríos, taquicardia, piquetes, ardor, rubor facial y erizamiento, así como también la sensación de vacío, nudo en la garganta y ahogamiento. Sin embargo, se evidencia mayor dificultad en identificar la alegría y el enojo</p>	Manifestaciones físicas de las emociones
	<p>Para la mayoría de los participantes la alegría y el enojo desencadena una activación comportamental y se expresa a través de conductas como saltar, sonreír, jugar, interactuar con otros, aislarse o agredir a otra persona</p>	
	<p>La minoría de los participantes no logra explicar e identificar cómo la emoción de miedo, tristeza, alegría y enojo se experimentan en el cuerpo.</p>	Habilidades de identificación emocional

La minoría de los participantes refieren que cuando experimentan miedo, enojo y tristeza, sienten impotencia, soledad e incomodidad, pero no logran explicar cuáles son las respuestas corporales al sentir dichas emociones

La mayoría de los participantes tienen la habilidad de identificar en otras personas las emociones de alegría, tristeza, miedo y enojo, a través de expresiones faciales, como sonreír, ojos llorosos, temblores en el cuerpo, escalofríos, rubor facial, expresión de seriedad y cambios en la forma de hablar. No obstante, la emoción de enojo la logran identificar con más dificultad en las respuestas corporales de otras personas

La minoría de los participantes reconocen que la alegría, el enojo y el miedo en otras personas se puede identificar a través de comportamientos como jugar, aislarse, gritar y agredir a otros, además de conductas como llorar, huir o buscar apoyo y contacto físico como mecanismo de protección. Aunque logran identificar con más facilidad los comportamientos desencadenados por el enojo en otras personas

Activación comportamental de las emociones

La minoría de los participantes no tiene la habilidad de explicar cómo se manifiestan en otras personas las emociones de tristeza, miedo y enojo, ni de manera corporal ni comportamental.

La minoría de los participantes refieren que cuando una persona siente tristeza de manera simultánea experimenta otras emociones como el enojo y el aburrimiento

Ambivalencia emocional

La mayoría de los participantes tienen la habilidad de expresar adecuadamente emociones de alegría, enojo, miedo y tristeza hacia los demás, a través de respuestas conductuales como jugar, sonreír, aislarse, llorar, gritar, tirar objetos y agrediendo a una persona, además de hablar con otros sobre las emociones que están experimentando y acudiendo a un familiar para sentir seguridad en especial frente al miedo. Sin embargo, muestran un poco más de dificultad en expresar el enojo y la tristeza

Habilidades de expresión emocional

La minoría de participantes mencionan que la tristeza se expresa a los demás a través de las respuestas corporales, como rubor facial, escalofríos y nerviosismo, además un solo participante afirma que

el enojo se expresa también con una respuesta corporal, no obstante, no explican los comportamientos que llevan a cabo para expresar a otras personas la emoción que están experimentando y las necesidades asociadas a esos sentimientos

Experiencia emocional

La minoría de los participantes aseguran que cuando experimentan emociones como enojo, miedo y tristeza prefieren ocultar sus emociones y no expresarlas a los demás, lo cual permite comprender que no cuentan con la habilidad para expresar emociones adecuadamente y las necesidades relacionadas con sus sentimientos

La minoría de los participantes tienden a asociar la felicidad con acontecimientos agradables y afirman no haber experimentado alegría, pero no logran explicar cómo se expresan esas emociones adecuadamente hacia los demás

Asociación emocional

La minoría de los participantes tienen la habilidad para discernir entre una expresión adecuada o inadecuada de las emociones, mirándolo desde un punto de vista negativo o positivo, ya que por un lado algunos argumentan que las diversas formas de expresar emociones como la tristeza es comprensible y dependen de las

circunstancias tanto internas como externas, mientras que otros participantes tienden a percibir la expresión de la tristeza de manera diferente a lo esperado como algo incoherente o negativo

Para la mayoría de participantes la alegría se expresa de manera auténtica y sincera a través de qué respuestas conductuales como saltar, jugar, escuchar música y reír. Sin embargo, para una minoría sostienen que camuflar la tristeza y el enojo; y enmascarar el miedo a través de la risa, funcionan como mecanismos de evitación o afrontamiento y como formas adecuadas de expresar dichas emociones.

Enmascaramiento emocional

Todos los participantes no logran explicar si una emoción como el enojo se expresa de manera coherente y honesta. Mientras una minoría de los participantes no explica si es adecuada o inadecuada la manera de expresar el miedo, la tristeza y alegría, por lo que no cuentan con la habilidad para explicar si es adecuada o inadecuada la expresión de estas emociones.

Tabla 6

Matriz de categorías inductivas, facilitación emocional del pensamiento

Categoría	Proposiciones agrupadas	Categorías inductivas
Facilitación emocional del pensamiento	<p>Todos los participantes tienen la capacidad de redirigir sus pensamientos hacia algunos recuerdos o situaciones agradables y de melancolía que evocan emociones como la alegría, sorpresa o la tristeza a través de la influencia de un estímulo externo como son las canciones</p>	Evocación emocional
	<p>La minoría de los participantes reconocen que emociones como la alegría, la tristeza, el miedo y el enojo ejercen influencia sobre las situaciones en las que deben tomar decisiones, afirmando que mientras las emociones agradables benefician, las emociones desagradables perjudican y estas últimas inciden en la realización de comportamientos de huida y aislamiento, de evitación y protección, que además conducen a elecciones equivocadas, a la dificultad para pensar con claridad y tomar decisiones, dando lugar a resultados desagradables. No obstante, reconocen con mayor facilidad que la alegría y la tristeza tienen influencia sobre sus</p>	Influencia emocional externa e interna

decisiones

La minoría de los participantes no logran explicar cómo las emociones de tristeza, miedo, enojo y alegría influyen en la toma de decisiones, por el contrario, algunos de los participantes describen las reacciones físicas y comportamentales a las que dichas emociones conllevan

En la minoría de los participantes, se observa un uso efectivo de las variaciones emocionales para modificar su perspectiva en situaciones específicas, ya que frente a eventos agradables que causan alegría y otros considerados desagradables e inesperados que provocan enojo, miedo y tristeza, son capaces de adoptar puntos de vista más flexibles y positivos, que les permita beneficiarse y contribuir significativamente a la búsqueda de soluciones.

Flexibilidad emocional

La mayoría de los participantes sostienen que, al enfrentarse a situaciones desagradables o inesperadas, no adoptarían pensamientos o comportamientos que les permitan contemplar perspectivas diferentes en una situación en particular. En cambio, señalan que acontecimientos desagradables simplemente desencadenarían respuestas emocionales, como tristeza, enojo,

Patrones de respuesta emocional

Variación y aprovechamiento emocional

desánimo y soledad; y conductas de evitación y confrontación. Además, ante situaciones inesperadas, manifiestan respuestas emocionales como alegría, sorpresa y aburrimiento, lo cual permite evidenciar dificultad en el aprovechamiento de las variaciones emocionales para considerar otros puntos de vista. Otra minoría de participantes tienden a confundir una emoción con la ejecución de un comportamiento

Tabla 7

Matriz de categorías inductivas, comprensión emocional

Categoría	Proposiciones agrupadas	Categorías inductivas
Comprensión emocional	<p>La mayoría de los participantes logra etiquetar y reconocer las emociones de alegría, tristeza, miedo y enojo a través de las expresiones faciales y de algunas conductas como morderse las uñas particularmente en la experimentación del miedo</p> <p>La mayoría de los participantes comprenden que sentir emociones como alegría está relacionadas con la experimentación de situaciones agradables y sentimientos de amor, mientras que la tristeza, miedo y enojo se asocian a situaciones desagradables o aversivas. No obstante, relacionan con un poco de dificultad la tristeza con situaciones desagradables</p> <p>En la mayoría de los participantes se puede determinar que logran tener una comprensión de las causas de experimentar emociones como la alegría, tristeza, miedo y enojo, ya que describen que situaciones agradables como recibir regalos, elogios, buenas calificaciones y la familia generan alegría, mientras que situaciones</p>	<p>Reconocimiento y denominación de las emociones</p> <p>Vínculo emocional y vivencia de experiencias</p>

desagradables en su vida diría producen tristeza, miedo y enojo

Causas y consecuencias de las emociones

La minoría de los participantes logran comprender las consecuencias de las emociones y expresan que llorar, aislarse, escuchar música triste, los actos de impulsividad y agresividad como gritos, ofensas verbales y físicas, además de acciones vinculadas a la búsqueda de protección, son una consecuencia de sentir tristeza, enojo y miedo, mientras que por otra parte realizar conductas de agrado como jugar y sonreír son una respuesta de sentir alegría

La minoría de los participantes confunden las respuestas fisiológicas como escalofríos, erizamiento y rubor facial con acciones que se desencadenan a partir de experimentar emociones de miedo y enojo

La mayoría de los participantes explican que en situaciones difíciles a las que posiblemente se pueden enfrentar, aparecen sentimientos mezclados y contradictorios de alegría, tristeza, miedo y enojo al mismo tiempo, mientras que otra minoría de participantes logran interpretar emociones complejas como el rencor, desilusión y decepción que también aparecen de manera simultánea en una

Ambivalencia emocional

Reconocimiento de emociones complejas

situación determinada

La minoría de los participantes no logran interpretar sentimientos complejos, mezclados y contradictorios en una situación específica, ya que refieren sentir una sola emoción al tiempo, como alegría, enojo, tristeza o aburrimiento

La mayoría de los participantes reconocen las emociones que experimenta otra persona, sin embargo, no logran identificar la transición de una emoción a otra

Transición emocional

Tabla 8

Matriz de categorías inductivas, regulación reflexiva de las emociones

Categoría	Proposiciones agrupadas	Categorías inductivas
Regulación reflexiva de las emociones	<p>La mayoría de los participantes presenta una apertura a experimentar tanto sentimientos placenteros como desagradables, ya que reconocen que emociones como la tristeza, el enojo y la desilusión surgen como respuestas coherentes en situaciones que generan malestar. Por otra parte, explican que la manifestación de emociones y sentimientos agradables, como la alegría, la gratitud y la motivación, se atribuye a la vivencia de situaciones positivas.</p>	Atribución emocional
	<p>En una minoría de los participantes, se puede identificar una falta de apertura tanto a los sentimientos placenteros como desagradables, puesto que por un lado, manifiestan la aparición de emociones opuestas que deberían surgir en respuesta a un hecho particular, experimentan alegría en situaciones que deberían generar malestar y tristeza en eventos que normalmente provocarían alegría; y por otro lado, algunos participantes indican la ausencia de cualquier tipo de emoción frente a situaciones específicas.</p>	Apatía emocional
	<p>La mayoría de los participantes tiene la habilidad para evaluar sus</p>	

emociones ante situaciones agradables y desagradables, puesto que luego de enfrentarse a circunstancias negativas reflexionan al reconocer que estas desencadenan otras emociones como tristeza, culpa, arrepentimiento, desánimo y en ocasiones centran su pensamiento en los aspectos positivos de una situación de malestar. Por otro lado, tras experimentar eventos agradables relacionados con la alegría razonan que efectivamente surgen emociones de felicidad, tranquilidad, que generan una sensación de bienestar. Sin embargo, son pocos los que no logran realizar una reflexión de lo que sienten luego de experimentar vergüenza

Introspección emocional

La minoría de los participantes no presentan la habilidad para realizar una evaluación y reflexión de lo que sucede luego de experimentar situaciones y emociones particulares, ya que afirman que no percibirían ningún tipo de emoción a partir de acontecimientos de agrado o desagrado vivenciados previamente

Apatía emocional

En la mayoría de los participantes se observa la habilidad para monitorear sus emociones y a partir de esto abandonar específicamente sentimientos desagradables y la sensación de malestar asociada a estos, a través de estrategias de autorregulación

o de acciones orientadas a disminuir o manejar emociones que no son beneficiosas en un determinado momento

La mayoría de los participantes tiene la habilidad de ayudar a regular y manejar las emociones en otras personas, a través de estrategias de autorregulación asociadas a comportamientos de comprensión y empatía, como brindar apoyo, expresar palabras reconfortantes, teniendo muestras de afecto hacia los demás y asimismo sugiriendo técnicas de respiración que contribuyen al manejo emocional

Estrategias de regulación emocional inter e intrapersonal

La minoría de los participantes manifiestan que no cuentan con la habilidad para regular y manejar emociones en sí mismos, ya que expresan que no logran tener autocontrol sobre emociones como el enojo ni tampoco emplean estrategias para su regulación

2.3. Análisis e interpretación

La presente investigación asume la inteligencia emocional desde los presupuestos de Salovey y Mayer (1997) quienes sugieren que este constructo es la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder 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. Por lo tanto se puede reconocer que el conocimiento y desarrollo de la IE es importante en los niños, ya que se considera que la capacidad para identificar, comprender, controlar y regular emociones tiene un impacto beneficioso en la salud mental, física, el proceso de aprendizaje, el desempeño académico y las conexiones interpersonales (Gómez, 2021).

En concordancia de lo anterior, se planteó como objetivo general identificar las características de la inteligencia emocional en los estudiantes de cuarto grado de la IEM Eduardo Romo Rosero, con el fin de realizar una lectura y descripción de los procesos emocionales y las respuestas conductuales de los niños en relación con el reconocimiento de sus propias emociones, así como las emociones de los demás, los procesos de regulación emocional y sus consecuencias en el desarrollo de habilidades sociales. Además, se consideró relevante la población de estudio puesto que pertenece a un contexto rural en el cual, en concordancia con algunas investigaciones, las implicaciones de los procesos educativos están permeados por características socioculturales que marcan una diferencia en los procesos de alfabetización emocional de los niños (Herrera y Buitrago, 2017; Buitrago et al., 2019).

En consonancia al paradigma cualitativo en el cual se enmarcó la presente investigación, ya que es un estudio interpretativo y de carácter reflexivo acerca de un fenómeno, como la inteligencia emocional, a través del cual se llevó a cabo la aplicación de instrumentos para recolectar información, entre ellos se encuentran tres grupos focales, encaminados en promover un espacio de opinión y discusión sobre un tema particular, para la expresión libre de opiniones, en relación a los pensamientos, emociones y percepciones de los participantes. También se utilizó una entrevista semiestructurada para explorar situaciones a través de los puntos de vista expresados por los entrevistados, con el propósito de recopilar información mediante una serie de preguntas abiertas, siguiendo una guía previamente establecida.

Por consiguiente, para dar inicio a la presentación de resultados y análisis de información es preciso mencionar que la información se abordará de lo particular a lo general, empezando de esta manera con la respuesta a los objetivos específicos.

Es importante mencionar que en general los participantes reconocen que una emoción surge a partir de la experiencia directa o indirecta que genera bienestar o malestar, como lo refiere el S2 “*cuando por ejemplo me compran algo y uno está feliz y de sentimientos, cuando ve uno a una persona se siente alegre, feliz*” o el S12 “*para mi es una emoción cuando uno está supongamos uno está bravo por alguna necesidad entonces pues uno para poder uno estar feliz uno se va como para a un parque, uno se va como a un parque o a jugar como para uno tener la dirección*”. Por otra parte identifican que la tristeza, la alegría y el enojo son las emociones más representativas como se muestra en las narrativas del S1 “*tristeza, la felicidad, y estar bravo*”, S3 “*bravo feliz triste serio*” y el S8: *triste, feliz, enojado, sorprendido*”, (falta autor). Por otra parte el miedo posiblemente es la emoción menos reconocida o relevante para los participantes ya que solo es mencionada por el S11 “*triste callado miedo y serio*”. Respecto a esto Gao & Maurer (como se citó en Gordillo et al, 2015) argumentan que desde los 5 años, la alegría es más fácilmente reconocible, pero las emociones negativas tienen un desarrollo más pausado.

2.3.1. Percepción, valoración y expresión de las emociones

En este orden de ideas, el primer objetivo específico asume como categoría deductiva la percepción, valoración y expresión de las emociones, entendida como la habilidad para reconocer las propias emociones y las emociones de los demás, de manifestarlas al entorno de manera más apropiada y de etiquetar verbalmente la experimentada (Salovey y Mayer, 1997). Con respecto a esta primera categoría deductiva, el análisis de información arrojó las siguientes categorías inductivas: manifestaciones físicas de las emociones, activación comportamental de las emociones, habilidades de identificación emocional, habilidades de expresión emocional, ambivalencia emocional, experiencia emocional, asociación emocional y enmascaramiento emocional.

Ahora bien, de acuerdo a Solovey y Mayer (citado en Fragoso, 2015), la percepción, valoración y expresión de las emociones se refiere a la “certeza con la que las personas pueden identificar las emociones y el contenido emocional en ellos mismos y otras personas. Incluye

el registro, la atención y la identificación de los mensajes emocionales y su manifestación se observa en expresiones faciales, movimientos corporales, posturas, tonos de voz, etc” (p.117), postulado que guarda similitud con lo propuesto por Goleman (1996), quien manifiesta que la inteligencia emocional, requiere indiscutiblemente del desarrollo de diversas habilidades, entre las cuales, se destaca como aspecto crucial, la identificación emocional, la cual permite, un punto inicial para facilitar el reconocimiento tanto de las emociones propias como ajenas. Esta habilidad implica percibir y etiquetar con precisión las sensaciones, estados físicos y pensamientos asociados a diferentes emociones, como el miedo, la alegría, el enojo o la tristeza. También abarca la observación de expresiones faciales, movimientos corporales, tonos de voz y otros indicadores de las emociones.

Por consiguiente, tener una habilidad sólida para identificar las emociones es esencial para el bienestar emocional, ya que facilita la autorregulación, la empatía y la comunicación efectiva en las relaciones interpersonales. Además, permite a las personas responder de manera más adecuada a las propias necesidades emocionales y a las de los demás (Goleman, 1996).

En correspondencia a lo anterior, las narrativas de los participantes permiten evidenciar un adecuado desarrollo de la capacidad de identificar en ellos mismos las emociones en las sensaciones, estados físicos y pensamientos propios del miedo “*siento que se me ponen los pelos de punta y siento cosquillas en el cuerpo*” (S3), “*yo sentiría, como una que se me paran los pelos y me dan como escalofríos por dentro del cuerpo*” (S7), “*mi cuerpo puede tener un ataque al corazón*” (S8); de la alegría “*Me siento muy feliz y mi cuerpo siente como cosquillas*”(S3), “*Yo en mi cuerpo me siento como me coge un piquete por la alegría que estoy y tengo mucha alegría porque me dicen algo bonito*” (S6), “*Eh Yo me sentiría que.. que estoy que mi cuerpo se siente inquieto o sea no no para de hacer unas cosas*”(S8); del enojo “*a mí me da rabia, pues empiezo como que ha ponerme rojo*”(S3), “*yo me empiezo poner rojo y empiezo ah ah..., pues a gritar*” (S4), “*yo siento demasiada y siento un nudo aquí [garganta]* (S8), “*emm yo cuando siento una rabia eeh es como que se me queda algo acá adentro*” (S11); y de a tristeza “*como un vacío en mi cuerpo*” (S2), “*siento un nudo en la garganta*” (S3), “*yo pierdo la respiración*” (S6), y “*siento como que no tengo nada y siento como un nudo en el estómago*” (S7), “*cuando yo cuando estoy llorando y así... cuando estoy triste siento un cosquilleo*” (S12); por lo tanto, con base en lo referido, es posible inferir que los participantes, de acuerdo con Canales, et al (2010), reconocen las manifestaciones físicas de las cuatro emociones, comprendiendo que éstas “desencadenan ciertas reacciones físicas tales como una aceleración

en las pulsaciones cardiacas, tensión muscular, erizamiento del vello entre otros” (p. 30) – en el miedo-; producen cambios biológicos que incrementan la actividad de una región cerebral que suprime los sentimientos negativos y calma la preocupación, aumentando de la energía – en la alegría- (Goleman, 1996); suscitan respuestas como taquicardia, sudoración, rubor facial y en ocasiones hasta con náuseas (Canales. et al., 2010) – en el enojo-; y se evidencian síntomas como ganas de llorar, sentir vacío en el estómago, opresión en el pecho, nudo en la garganta o sueño (Sánchez-Aragón y Sánchez-Ruiz, 2009) -en la tristeza-.

Resulta relevante reconocer que específicamente en la alegría y el enojo, un porcentaje menor de los participantes, presentan dificultad en el reconocimiento de las manifestaciones físicas de estas emociones. Esto se lo puede explicar desde el punto de vista de Denham, et al, (2012) quienes exponen que la habilidad de los niños para identificar las expresiones corporales de la alegría o el enojo se ve afectada por su desarrollo cognitivo, emocional y social en curso. Durante la infancia y la niñez, los niños están inmersos en un constante proceso de aprendizaje y desarrollo de habilidades, y la comprensión de las emociones constituye un aspecto crucial de este proceso. El desarrollo cognitivo desempeña un papel significativo en la capacidad de los niños para reconocer y comprender las emociones.

Lo expuesto anteriormente se logra comprender también a partir de las habilidades de identificación emocional, que desde Daniel Goleman se explica que las habilidades emocionales, como la capacidad de reconocer y gestionar las emociones propias y ajenas, desempeñan un papel fundamental en el éxito en diferentes aspectos de la vida. La identificación emocional, que implica reconocer y comprender las emociones en uno mismo y en los demás (Goleman et al., 2009)

En este mismo orden, de acuerdo a los relatos, es posible afirmar que los participantes han desarrollado la habilidad para identificar en otras personas, emociones como el miedo, la alegría, la rabia y la tristeza, a partir del lenguaje, los sonidos, la apariencia y el comportamiento, siendo éste último, el referente con mayor prevalencia en las respuestas de los niños. Así las cosas, la activación comportamental de las emociones, que de acuerdo a Sevilla (2015), es la manifestación visible y observable que da cuenta de la vivencia de una emoción ante una situación determinada, se evidencia en el presente estudio en el reconocimiento del miedo “*que está como, algo como que está queriendo irse de ese lugar*” (S1), “*que se empieza*

a acercar [abrazo a su compañero] (S2), “pues a mí, que, si tiene terror, eh pues si ve una película de miedo pues se va asustar y va a llorar” (S3), “eh yo sé cómo está porque está temblando, no quiere avisar a nadie y es como que no quiere jugar con nadie”(S11); y que concuerda con lo referido por Pérez (2000), quien explica que los comportamientos que aparecen en respuesta al miedo a menudo muestran diferencias notables, puesto que por un lado, existe la posibilidad de quedarse inmóvil o en silencio, mientras que por otro lado, también puede manifestarse con una reacción de escape y huida, acompañada de gritos y movimientos agitados.

Por su parte, Sevilla (2015), sugiere que “las manifestaciones conductuales de la alegría son evidentes, y la expresión facial de la sonrisa y la risa son, quizá, sus máximos exponentes” (p.48), descripción que concuerda con las narrativas de los participantes como la del S5, quien relata: “lo siento contento porque tiene sonrisen y cuando uno le dice cualquier cosa se ríe” o la del S6: “yo sé que está feliz porque le miro la energía le miró la sonrisa le miro la cara cuando está contento y todo eso” o S12: “cuando él coge y corre es juguetón ehh con la felicidad en la boca o en los ojos”. De igual manera, ante la identificación de la activación comportamental correspondiente al enojo en otras personas, resaltando que es la emoción que logran identificar con mayor facilidad, los participantes mencionaron que como respuesta de esta emoción “se pone roja, es como que aprieta las manos muy duro y es como que rabioso y se pone rojo” (S1), “puede empezar a gritar y a tirar cosas como, pegarle a...” (S3), “que empieza a empujar y a pegar” (S4), “yo le miro que a lo que está sentado así se mira que se pone rojo, no quiere decir nada, no se junta con nadie solo está él solo” (S8), “la cara esta brava como que están haciendo desorden, por que grita durísimo”(S9). En función de lo anterior, es importante resaltar que, en términos de comportamiento, los participantes identifican y leen el enojo en los demás, mediante dos formas expresión comportamentales opuestas, por una parte, se refleja en la búsqueda de serenidad, intentando tranquilizarse, mantener el silencio y apartarse del estímulo que provocó la emoción, y por otro lado, se evidencia en impulsos de pelear, explosión emocional, discusión, agresividad, lanzamiento de objetos y reacciones instintivas en el momento (Sánchez Aragón y Sánchez Ruíz, 2009).

Finalmente, se puede determinar que en esta misma línea, los participantes reconocen la activación comportamental desencadenada por la tristeza, de acuerdo a lo que verbaliza el S6 ehh yo sé que están tristes porque en sus ojos se les mira la tristeza la melancolía que tiene ehh la forma de ser los ojos la boca toda la cara”, o el S7 “cuando una persona está triste yo miro

que tiene los ojos aguados y que y que cuando habla no habla normal”, asimismo el S9 “como que esta como que aburrido que no quiere hablar con nadie” y el S12 “Ojos llorosos o la voz como así, eh bueno la voz de otra forma ya no como todo el tiempo”, relatos que encuentran correspondencia en lo que mencionan Retana-Franco y Sánchez-Aragón (2008), quienes en términos de expresión comportamental de la tristeza destacan patrones conductuales caracterizados por la tendencia a hablar de manera limitada o incluso abstenerse de hacerlo, comunicarse en tono bajo y mostrar principalmente emociones y experiencias de índole melancólica.

Por otra parte, la habilidad para identificar emociones en otras personas, se evidencia en algunas de las narrativas de los participantes al aceptar la posibilidad de la concomitancia de dos emociones, en este caso el enojo y la tristeza, como se muestra a continuación “*me siento enojado porque me pueden insultar y yo lloro y de la rabia no puedo coger de aquí y no puedo por acá*” (S9), situación que también es factible observar en los demás, cuando al percibir que ante la tristeza también se identifica que el otro “*como que esta como que aburrido que no quiere hablar con nadie*” (S9). En este sentido, esta forma de comprender la presencia simultánea de las emociones se relaciona con la ambivalencia emocional, la cual según Ortiz (como se citó en Abarca, 2003) es una característica que facilita que los niños entre los 5 o 6 años, entiendan que las emociones contrarias pueden estar presentes juntas aunque no al mismo tiempo, sino una después de otra, y ya posteriormente hacia los 7 u 8 años, comienzan a comprender que dos emociones pueden estar presentes simultáneamente. Durante estas edades, los niños aceptan cognitivamente, que hay situaciones que pueden suscitar la experiencia de dos sentimientos simultáneos. En un principio, tienen apertura ante la posibilidad de sentir dos emociones similares ante un mismo evento, -ejemplo, si un amigo dañara mi consola de videojuegos, experimentarían enojo hacia él y tristeza por perderla-, y con el tiempo y un avance en el desarrollo cognitivo, fortalecen la capacidad de reconocer que ciertas circunstancias generan al tiempo dos emociones que pueden ser opuestas o complementarias, -ejemplo: puede resultar fastidioso tener que ordenar la habitación, pero al mismo tiempo esto genera agrado al verla ordenada una vez que se termina- (Gallardo, 2007).

También es relevante resaltar que se puede afirmar que los participantes tienen la habilidad para expresar emociones adecuadamente y para expresar necesidades relacionadas con esos sentimientos, ya que los participantes explican la manera en la que expresan la alegría, enojo, miedo y tristeza. Refiriendo frente a la alegría “*eh yo empiezo a avisarle a todo el mundo que*

me paso algo y empiezo como a jugar” (S1), “yo me siento feliz cuando me dan algo y expreso mi felicidad, juego con otros, me da felicidad, soy inquieto” (S11). Así mismo en relación a la expresión del enojo manifiestan “a mí es como que me da ganas de golpear a esa persona y me pongo como... me quedo quieto yo” (S1), “me quedo callado y hacer como que estoy feliz y” (S2), “yo expreso rabia ósea si alguien se me acerca la rabia de la ira me pongo a llorar” (S6) “cuando estoy enojado me encierro en mi cuarto, me pongo a ver vídeos y siento que me tengo que calmar porque siento que fue un error mío también” (S8). En cuanto a la expresión del miedo sugieren “también un sentimiento, como que, como gritar” (S3), “ehh como era la pregunta?...eh, yo pido ayuda.. eh pues yo cuando estoy asustado mi mamá me abraza eh me rasca la cabeza y a si me logro calmar no más” (S8) y “yo cuando estoy asustado eh yo sé decir a mi hermana que estoy asustado” (S10). Además en referencia a la tristeza afirman S6: “ehh pues yo yo me encierro en mi cuarto me pongo triste me encierro por días no salgo por días de mi cuarto, cuando no hay clases y ya ahí demuestro, aunque casi mi mama no me hace caso” (S6), “eh yo escucho música triste siempre me pongo a llorar se me pone la cara roja y siento escalofríos” (S7), ninguno, yo mismo guardo mis sentimientos” (S2). Por consiguiente, las habilidades de expresión emocional que de acuerdo con Vivas et al, (2007) sugieren que el primer paso para expresar emociones es ser consciente emocionalmente, ya que es importante identificar qué emoción se está sintiendo antes de determinar cómo, cuándo y con quién comunicarla. Este acto de expresión cumple con las necesidades de comunicación, pues al reconocer y compartir sentimientos se facilita la expresión de las propias necesidades y se mejora la comprensión de las necesidades de los demás. En ese sentido también es importante resaltar que un porcentaje menor de los participantes muestra más dificultad para expresar emociones de enojo y tristeza

No obstante, son muy pocos los participantes que consideran que las emociones como el enojo y la tristeza se las pueden expresar adecuadamente a través de sus respuestas corporales y desde su experiencia, en ese sentido, de la experiencia emocional, Fontaine (2000), explica que las sensaciones que experimenta un niño desde que nace generan emociones y él va a responder a la sensación física como a la emoción que surge, dentro de un entorno relacional específico, ya que a través de las interacciones con quienes lo cuidan, desarrollara el significado de sus experiencias emocionales. Por otra parte, Simón (1997), sugiere que la experiencia emocional no solo se compone de la evaluación del estímulo que ocurre en el sistema nervioso central, ni de la respuesta visceral y corporal generada por esta evaluación, sino también de cómo el cerebro interpreta estos cambios que han acontecido en el organismo. Lo anterior se lo

puede observar en las narrativas de los participantes donde en relación a cómo según ellos expresan el enojo menciona el S7 “no quiero estar con nadie siempre estoy y se me pone la cara roja”; y en cuanto a cómo expresan la tristeza refiere el S7: *eh yo escucho música triste siempre me pongo a llorar se me pone la cara roja y siento escalofríos*” y el S8 “yo pues yo también mi cuerpo como que se me pone en blanco me dan nervios y pues ahí en ese momento como que dejo de funcionar... (Interferencia)”

Al mismo tiempo también son pocos los participantes que no explican cómo expresan las emociones adecuadamente y las necesidades relacionadas a esos sentimientos, sus respuestas solo se orientan a explicar su tendencia de asociar situaciones de agrado con la alegría, como se muestra a continuación “cuando me compran un juguete siento felicidad”(S3), “yo expreso felicidad cuando sueño a mi abuelita y a veces quiero que ella esté conmigo en mi cumpleaños” (S5), “yo como cuando estoy cumpliendo años y siento que estoy con las personas que más quiero y pues me siento muy alegre por estar con mi hermana y mi mamá y yo los 3 juntos” (S8), “cuando a mí me compraron unos juguetes de dragón bol sentí como algo aquí en mi pecho y se me quería venir toda la comida” (S10). Por lo tanto la asociación emocional desde la perspectiva de Ortiz (como se citó en Abarca, 2003) a los 3 y 4 años de edad, los niños comienzan a entender que ciertas situaciones desencadenan ciertas emociones, por ejemplo, reconocen que celebrar un cumpleaños está relacionado con la felicidad, mientras que la pérdida de un juguete con la tristeza, por eso a medida que experimentan estas vivencias, los niños van identificando la asociación entre los eventos externos que experimentan y las sensaciones internas que sienten.

Desde otra perspectiva, en relación al desarrollo de la habilidad para discriminar la adecuada o inadecuada, honesta o deshonesto expresión de los sentimientos, entendida como la capacidad para discernir y evaluar la autenticidad y la idoneidad de las expresiones emocionales, tanto propias como de los demás (Salovey y Mayer, 1997), los resultados obtenidos permiten evidenciar que los participantes hasta el momento, han desarrollado esta habilidad puntualmente para algunas emociones y en ciertas situaciones específicas.

De esta manera, los resultados de la investigación permiten inferir que en general, los participantes logran identificar de manera auténtica e idónea de las formas de expresión de la alegría, ya que al indagar sobre la autenticidad de su expresión, se obtuvieron respuestas como las del S2 “por ejemplo, las mías es como correr, saltar, divertirme, reírme, S4 “que puede

invitarla a jugar y uno, y le empieza hacer jugar demasiado y él quiere jugar más”, S7 *“brinco, escuchando música de la que le gusta y sonriendo así”*, respuestas que se observan tanto en la identificación auténtica en los propios comportamientos como en los de los demás. Ante esto, la autenticidad emocional se transmite naturalmente a través de la expresión facial, los gestos y la entonación, trascendiendo las limitaciones del lenguaje verbal (De Pelekais et al., 2006)

Por el contrario, se puede observar que en general los participantes aún no desarrollan la habilidad para distinguir entre las expresiones genuinas y sinceras de aquellas que son falsas o manipuladoras (Salovey y Mayer, 1997), en emociones como el enojo, la tristeza y la rabia, debido a que ante una situación hipotética en la que se proponía una respuesta no esperada ante estas emociones, el razonamiento de los participantes se guio hacia generar verbalizaciones de experiencias o vivencias, más no hacia el análisis de su autenticidad, tal y como se evidencia en lo manifestado ante el enojo por el S3 *“la otra pues, yo digo que si, como que si golpeo a un niño y la profesora puede llamar a mi papá y me regaña”*, S5 *“eh mi papá el si es bravo conmigo cuando saco malas notas o cuando me porto mal o me dice que no tengo que volverlo hacer”*, y S6 *“eh yo pues no conozco a mi papa ni nada yo vivo con mi padrastro mi mama y el hermano, pero nunca me ha demostrado así pero yo le digo ay ya y ella se pone a reír jaja y como que mmm que paso ahí”*; ante el miedo por el S6 *“yo siento que él por dentro está asustado, pero por fuera no yo no tengo que hacerme ver que estoy asustado y como cuando uno ve una película dice no yo no estoy asustado, pero por dentro está que llora”* o el S8 *“eh una persona que a lo que está viendo así películas de terror ellos no quieren expresar esos sentimientos de asustado de estar asustado y pues no quieren llevar ese sentimiento a otra persona”*; y finalmente, ante la tristeza por el S7 *“muchas personas así sienten mucha tristeza, pero no quieren hacer sentir mal a los demás con su tristeza que sienten por dentro”* y el S12 *“yo pienso que está bien para que a uno no le de pena ni nada”*. Frente en esta última, la tristeza, es importante mencionar que un porcentaje menor si evidenció habilidad para identificar de manera auténtica entre la expresiones adecuadas y honestas correspondientes a esta emoción, puesto que algunos participantes analizaron la contradicción presentada en la pregunta orientadora como una forma de expresión descontextualizada o con una intención negativa o desagradable, tal y como lo afirma el S1 *“que es hipócrita”*, S2 *“no sé, odiosa y mentirosa, porque está diciendo que está triste y se está riendo, no está triste”*.

En concordancia con lo anterior, Goleman (1996), afirma que la capacidad cognitiva para identificar si alguien está manipulando los estados emocionales es parte del desarrollo de la

inteligencia emocional y la habilidad para comprender, evaluar, analizar y manejar las propias emociones y las de los demás. Esta habilidad se desarrolla gradualmente a lo largo de la infancia y la adolescencia, pero sigue evolucionando en la adultez. En la infancia temprana -desde el nacimiento a los 6 años aproximadamente-, los niños comienzan a aprender sobre las emociones y a reconocer las expresiones faciales básicas asociadas con diferentes estados emocionales. Durante la infancia media y tardía –entre los 6 y 12 años de edad aproximadamente-, los niños comienzan a entender mejor las emociones complejas y a desarrollar habilidades para interpretar las señales emocionales en el comportamiento de los demás. Lo mencionado por el autor, para el caso de esta investigación, no se evidencia, puesto que únicamente para la alegría, los niños han desarrollado esta habilidad cognitiva, dejando a un lado las otras tres emociones.

Sin embargo, Abarca (2003), sugiere que culturalmente existen ciertas reglas de expresión emocional que se basan en imponer modelos que obedecen a las circunstancias o roles sociales e impactan en este proceso y muchas veces desencadenan represión y enmascaramiento de las emociones. Además, el mismo autor sugiere que los niños asumen que para expresar sus emociones se debe considerar las normas aceptadas culturalmente, que para el caso de la investigación, las habilidades de reconocimiento y expresión emocional están posiblemente mediadas por un contexto rural.

2.3.2. Facilitación emocional del pensamiento

En relación al segundo objetivo, la investigación buscó explorar la facilitación emocional del pensamiento en los participantes, es decir, la habilidad para emplear las emociones en los procesos cognitivos, tales como la creatividad y la resolución de problemas, puesto que esto es esencial para comprender cómo los estados emocionales influyen en la atención hacia la información relevante e implica analizar la forma en que procesa la información y se abordan los problemas (Fragoso, 2015).

En este orden de ideas, como parte esencial de la facilitación emocional, la redirección y priorización del pensamiento basado en los sentimientos asociados a otras personas, situaciones u objetos requiere el desarrollo de la capacidad de dirigir y dar importancia a ciertos pensamientos, acciones o decisiones en función de las emociones que se experimentan hacia ellos (Salovey y Mayer, como se citó en Fragoso, 2015), capacidad que, de acuerdo a los resultados obtenidos, está adecuadamente desarrollada en los participantes, evidenciándose en

las narrativas donde se manifiesta emociones a partir de recuerdos ante la alegría y la tristeza al manifestar *“ahh, el villancico cuando la escuché me da felicidad porque uno vuelve otra vez y el otro año de vida y uno pues le gusta la navidad como a tantas personas y a la vez me da tristeza porque familiares y amigos ya no van a estar conmigo. Y la del cumpleaños cuándo uno alguna familiar tenemos un cumpleaños y nosotros pues festejamos todos juntos y cuando falta alguna así algunas personas, algunos familiares que también han muerto y ya han partido de este mundo, da pues uno se siente alegré también de los cumpleaños y pues triste porque ya no están ellos”* (S1), *“siento felicidad y recuerdo a mi familia cantando los villancicos, eh que yo me siento feliz porque me celebran mi cumpleaños y y mi familia está feliz porque estoy cumpliendo un año más de vida, felicidad y estando feliz y mi familia también”* (S5) o *“recuerdo la imagen de mi abuela y me siento triste porque ella falleció”* (S6)

En relación a lo anterior, es importante mencionar que la evocación emocional, que surge a partir de un estímulo como la música -técnica aplicada en el grupo focal-, se refleja en las verbalizaciones de los participantes cuando expresan que a partir de dicho estímulo surgen emociones y recuerdos. En ese contexto, Juslin (como se citó en Mosquera, 2013), sugiere que las emociones evocadas por la música podrían ayudar a recordar experiencias personales, posiblemente vinculadas a eventos significativos que están llenos de emociones intensas, tal y como se evidencia en el S7, cuando refiere *“me siento bien y alegre de compartir momentos lindos con mis abuelos”*. De la misma manera, Solís, (2012), sostiene que las emociones ejercen una influencia crucial en los recuerdos y que en la actualidad, se comprende que las emociones impactan directamente en la percepción, pensamiento y toma de decisiones, así como en lo que se recuerda y los detalles con los que se recuerdan ya sean situaciones, personas u objetos. Lo anterior permite inferir que todos los participantes tienen la capacidad de direccionar y priorizar su pensamiento tomando como base las emociones que a partir del proceso de evocación (Juslin como se citó en Mosquera, 2013), asocian a otras personas, situaciones u objetos, lo cual, seguramente implica la influencia en cómo se perciben, procesan y actúan frente a ellos. Por consiguiente, de acuerdo con (Salovey y Mayer, como se citó en Fragoso, 2015), la redirección y priorización del pensamiento se basa en la valoración emocional que se tiene hacia diferentes aspectos de la vida, y que puede influir en la toma de decisiones y en la forma en que se interactúa con el entorno.

Por otra parte, a partir de las respuestas de los participantes se puede determinar que en general los estudiantes aún no tienen desarrollada la capacidad de hacer uso de las emociones

para facilitar el juicio, o tomar de decisiones, lo cual implica el empleo consciente de las emociones como parte integral del proceso de evaluación y selección entre diferentes opciones (Salovey y Mayer, citados en Fragoso, 2015), puesto que al indagar cómo se ven influenciadas las decisiones cuando experimentan una emoción determinada, las verbalizaciones indican que las decisiones tienen una influencia a nivel interno cuando por ejemplo, en cuanto a cómo afecta la tristeza en la toma de decisiones, afirma el S3 *“que me pasa algo malo”*, el S6 *“cuando estoy triste me encierro en mi cuarto hasta que pase un día”*, el S7 *“me pongo a llorar cuando tomo decisiones malas”*, y el S9 *“emm me pues mmm no puedo no puedo pensar en nada”*. Asimismo, en cuanto al enojo refiere el S3 *“que algo, alguna cosa mala”*, S4 *“no puedo pensar bien”*, S7 *“yo no salgo a ningún lado, me quedo en la casa”*. Asociado a la alegría explica el S2 *“Salgo a jugar si quiero puedo dibujar, yo dibujo le doy un detallito a alguna persona y no me siento aburrido y no me siento solo”*, S9 *“ehhh buenas y muy lindas”*, S11 *“ahh son muy buenas como ponerme a hacer mis deberes, jugar”*. Por otra parte a nivel externo los participantes señalan que sus decisiones se ven influenciadas por sus emociones, cuando explican qué tipo de decisiones toman en situaciones que experimentan miedo, incluyendo en éstas a otras personas como lo refiere el S3 *“ir a buscar a mis papas, S7 “cuando me siento atemorizada por la oscuridad me tapo con las cobijas”*.

En este sentido, Salovey y Mayer, (como se citó en Fragoso, 2015) mencionan que las emociones actúan como señales internas que proporcionan información sobre la relevancia, satisfacción o riesgo asociados a las distintas alternativas y por lo tanto, integrar las emociones en la toma de decisiones permite considerar aspectos subjetivos, valores personales y preferencias individuales, lo que puede llevar a decisiones más alineadas con las necesidades y objetivos de quien decide. No obstante, en los participantes de la presente investigación se evidencia la influencia externa e interna que las emociones pueden tener en cómo los niños razonan y toman decisiones, especialmente ante las interacciones sociales más cercanas (Damasio, cómo se citó en Sánchez Aragón y Sánchez Ruiz, 2009).

Asimismo, de esta manera, cabe resaltar que en general los participantes no han desarrollado la capacidad de cambiar de perspectiva y considerar diversos puntos de vista, lo que implica utilizar las fluctuaciones en el estado emocional como una herramienta para promover la flexibilidad cognitiva y la apertura a nuevas ideas. Esto significa que las diferentes emociones experimentadas los niños no logran influir de manera adaptativa en cómo ellos

perciben y evalúan diversas soluciones ante situaciones, problemas o desafíos (Salovey y Mayer, citados en Fragoso, 2015).

Por lo tanto, es posible afirmar que a nivel general en el grupo no se evidencia flexibilidad emocional, una capacidad que se encuentra estrechamente ligada a la flexibilidad cognitiva, y que se entiende como una habilidad compleja que implica cambiar la atención de un contexto perceptivo a otro, con el fin de ajustar la actividad mental y el comportamiento según las demandas del entorno. Es decir, de acuerdo a las narrativas, los niños no tienen la capacidad de abordar situaciones desde diferentes perspectivas, cambiar ágilmente entre enfoques diversos y adaptarse rápidamente a los cambios según las exigencias y prioridades, (Diamond y Korzeniowski, como se citó en Ison, 2019). Lo anterior, se evidencia en las respuestas obtenidas, dado que frente a situaciones hipotéticas en donde se planteó una respuesta externa no esperada frente a un logro personal que desencadena alegría, los participantes manifestaron respuestas como *“sigo feliz con mi propia nota” (S5)*, *“Ehhh no más a hablar con mi hermana que saque una buena nota” (S8)*. En relación a situaciones que involucran el enojo, ellos sostienen que *“Le digo que le pasó me cuenta le aconsejo y le digo” (S2)*, *“Normal a veces hay malos y días buenos” (S4)*, *yo le ayudo para que no tenga rabia (S5)*. En cuanto a situaciones que implica la vivencia de miedo, los participantes manifiestan *“pues cuando yo saco buenas notas no le, ah no si saco malas notas o hago algo, pues yo cuando ellos me dicen que vaya adelante yo le digo si voy a ir adelante, voy a llevar las tareas y así” (S1)*, *“yo actuaría como que siga adelante actuaría que que yo seguiría adelante con el estudio” (S8)*. Y finalmente cuando experimentan una situación que podría generar tristeza afirman *“mmm...agradecer, me sentiría bien” (S3)*, *“feliz, les doy un abrazo y les doy las gracias” (S4)*.

Además esta falta de esta habilidad se la puede evidenciar también en narrativas como las siguientes donde los participantes en situaciones en la que experimentan alegría, pero sucede algo que genera tristeza, afirmando por ejemplo el S3 *“me pongo triste”* y el S4 *“yo me desanimo a volver a sacar buenas notas”*. Además frente a situaciones en las que otra persona podría expresar enojo hacia ellos, asegura el S1 *“yo pues, yo cogiera y le dijera que porque me regaña si yo no le hecho nada a ella y me iría”*, S3 *“sigo enojado”*, S6 *“le digo a mi mama que, porque se pone así, y me pongo triste porque yo no he hecho nada*. En el mismo sentido en circunstancias en las que podrían experimentar miedo pero al mismo tiempo les sucede algo agradable, expresa el S6 *“me pongo triste y me pongo a llorar porque saque mala notas”*, o el S10 *“pues que tengo que estudiar y repasar pues a la vez un poco asustado mm y a la vez un*

poco triste porque pues saque una mala nota y tengo que volver a recuperar”. Lo anterior, permite establecer que los participantes asumen ciertos patrones de respuesta emocional, cuando señalan que frente a acontecimientos desagradables se desencadenan respuestas emocionales, como tristeza, enojo, desánimo y conductas de evitación y confrontación, y que además, ante situaciones inesperadas, manifiestan respuestas emocionales como alegría, sorpresa y aburrimiento, según Choliz, (2005), se puede considerar que hay ciertos patrones de respuestas emocionales que son característicos, universales y tienden a exhibir una serie de atributos compartidos por todos los seres humanos y estos patrones incluyen emociones como alegría, tristeza, ira, sorpresa, miedo y asco.

En concordancia con lo anterior, los participantes carecen de la capacidad para utilizar conscientemente sus estados emocionales, ya sean positivos o negativos, como recursos para influir en su pensamiento, comportamiento y toma de decisiones, y por consiguiente, manifiestan dificultades para reconocer y gestionar las emociones de manera efectiva para obtener beneficios en diferentes aspectos de la vida, como el bienestar personal y las relaciones interpersonales, aspectos que de acuerdo con Fernández-Berrocal,(2010), están relacionados con la facilidad de incluir diversas perspectivas para observar una situación desde distintos ángulos.

2.3.3. Comprensión emocional

En cuanto al tercer objetivo, se buscó indagar sobre la capacidad de los participantes para comprender y manejar tanto sus propias emociones como las de los demás de manera efectiva, ahondando en el grado conciencia de las emociones propias y ajenas, así como la capacidad de interpretarlas y responder de manera adecuada a ellas (Salovey y Mayer, como se citó en Fragoso, 2015). En relación a la comprensión emocional -tercera categoría deductiva-, De Damas y Gomáriz, (2020) manifiestan que el reconocimiento y denominación de las emociones, evoluciona significativamente a partir 3 años y los niños aprenden comunicar sus emociones verbalmente y a través de gestos; e identificar y nombrar emociones positivas antes que negativas, por lo que se entiende que a los 9 años los niños ya pueden etiquetar emociones con más facilidad (Del Barrio como se citó en Zorrilla-Silvestre, et al., 2019). En función de lo anterior, se puede inferir que los participantes cuentan con la habilidad para etiquetar las emociones y comprender cómo estas están relacionadas, dado que gran parte de los estudiantes son capaces de identificar emociones a través de las expresiones faciales de personajes

presentados en imágenes. Por ejemplo en relación a la expresión de la tristeza reconocen “que ella está triste y el hombre está sintiendo los efectos de ella” (S2), “está triste” (S6). “los dos están tristes” (S10). En referencia a la manifestación de la alegría afirman “*están felices*” (S5), “están felices” (S6), “están felices por amor” (S7). Concerniente a la expresión del miedo expresan “asustado” (S1), “está asustado por algo” (S5), “está asustado porque le ah pasado algo” (S3). Y finalmente en cuanto al reconocimiento del enojo sugieren “él está enojado porque miro algo que no le gusto” (S5), “está enojado porque en su expresión da la cara enojada” (S7) y “está enojado porque le paso algo” (S10).

Asimismo, es posible analizar que además de reconocer y etiquetar las emociones, los participantes de acuerdo a sus narrativas, denotan que logran establecer una relación entre las experiencias o vivencias y las emociones, concluyendo de esta manera la presencia de lo que Marmolejo-Ramos y Jiménez, (2006) denominan como vínculo emocional y vivencia de experiencias, es decir, una condición que se refiere, en primer lugar, a la conexión afectiva y significativa que se establece entre dos o más personas, objetos, situaciones o incluso conceptos y que puede ser positivo o negativo dependiendo del contexto en donde surja - vínculo emocional-; y en segunda instancia, a la forma en que una persona experimenta y procesa diferentes situaciones, eventos o circunstancias a lo largo de su vida, de acuerdo a la influencia del entorno social, cultural, familiar, personal y emocional (Marmolejo-Ramos y Jiménez, 2006).

En concordancia con lo anterior, los participantes expresan ante la alegría, verbalizaciones que dan cuenta de la vinculación emocional a las vivencias de experiencias, como lo manifestado por el S3 “*ehh que ella le ha pasado algo por eso están tristes*, el S4 “*que a ella le paso algo y el hombre está sintiendo lo mismo*”. Además explican que cuando alguien experimenta alegría esta emoción tiene nexos con la creación de vínculos afectivos con otras personas como lo menciona el S1 “*está feliz porque consiguió una novia y están juntos*” o el S3 “*que ellos están feliz porque están enamorados*”, o también S8 “*están felices porque en la vida de ellos hay mucho amor*”. Del mismo modo identifican que el miedo en otras personas aparece ante un evento aversivo como lo explica el S2 “*está asustado por que vio una cosa extraña*” o él S8 “*está asustado por qué pues vio algo terrorífico*”, y el S11 “*ehh porque la expresa por que puede haber visto algo que le dé que le de miedo*”. Finalmente en cuanto el enojo infieren que esta emoción se vincula también a situaciones desagradables mencionando

él S2 “*él está enojado porque lo echaron del trabajo*”, él S4 “*él está enojado porque su hija se portó mal*” y el S9 “*porque le puede haber pasado algo de mal humor*”.

En cuanto a la comprensión de las causas y consecuencias de las emociones, podemos inferir que los niños a los 9 años ya deben tener desarrollada esta habilidad ya que desde la perspectiva de autores como Álvarez, (2014), se explica que el desarrollo de operaciones concretas va desde los 7 a 11 aproximadamente y que si se combina esta etapa del desarrollo con la comunicación emocional de las personas, se puede deducir que los niños podrían llegar a comprender sus propios sentimientos, las causas inmediatas de esas emociones y en qué desencadena. Incluso hay pruebas de que a los cinco años, los niños desarrollan la habilidad de hacer inferencias causales más complejas y detalladas sobre situaciones interpersonales, pueden imaginar posibles causas y consecuencias para diferentes emociones en situaciones hipotéticas (Stein y Trabasso como se citó en Armstrong, 2011). Por tal razón, es posible inferir que una muestra representativa de los participantes a los 9 años ya cuentan adecuadamente con la habilidad de reconocer las causas y entender los factores que desencadenan ciertas emociones en sí mismos y en los demás, así como también de comprender cómo esas emociones pueden influir en el pensamiento, el comportamiento y las relaciones, aspecto que implica tener conciencia de los factores internos y externos que provocan diferentes estados emocionales, así como también entender cómo las emociones pueden afectar las acciones y experiencias (Salovey y Mayer, citados en Frago, 2015).

Lo anterior se evidencia en los participantes, puesto que en un principio logran identificar cuáles son las situaciones que posiblemente pueden causar tristeza afirmando “*que de pronto me caí, o haber como que fuera mi cumpleaños y no me dan nada*” (S2), “*eee a mí me regañan mucho y que me regañan mucho y me pongo triste*” (S3), “*ehhh a mí me siento tristeza cuando yo ehh me golpeo o me pasa algo malo como algo de mi familia que me regañen por nada o así etc*” (S11). También reconocen cuales son las circunstancias que podrían provocar alegría como “*jugar con mi perro*” (S1), “*cuando me regalan un regalo o cuando me llevan a comer o así*” (S5), “*pues yo me sentiría feliz pues que mmm haber porque pues sacaría una buena nota*” (S9). Al mismo tiempo reconocen que les causa miedo refiriendo “*me causa miedo cuando cuentan historias de terror y siempre abrazo a mi abuelo*” (S6), “*yo siento miedo cuando me siento solo en la casa, esconderme en la cama*” (S7), “*yo siento miedo cuando miro las, cuando siento ruidos y cuando miro las cosas que, cosas así miro y solo*” (S8). Y por último exponen los eventos que para ellos producen enojo, “*a mí me causa mucha rabia que estén maltratando*

a los animales y cuando mi prima la regaña que es bebe y cuando se pelean mis papas” (S3), “a mí me causa rabia cuando otras personas vienen a dañar el pueblo y vienen a robar eso me causa mucha rabia y pues eso quisiera porque a si vamos a terminar todos en mal camino” (S6), “a mí me da rabia cuando saco malas notas se me pone la cara roja y me pongo muy seria” (S8)

Sin embargo, por el contrario son pocos los participantes que logran comprender las consecuencias de las emociones, es decir, específicamente los efectos que las emociones pueden tener en el pensamiento, el comportamiento y las relaciones, y la influencia que esto tiene en las decisiones, los comportamientos y la interacción con el entorno. Ante lo anterior, los participantes refieren que cuando sienten tristeza que *”los ojos se me ponen aguados y escucho canciones tristes” (S7), “pues encerrarme en mi cuarto y llorar, pues que saque alguna nota mal” (S9)*. Respecto a experimentar alegría mencionan *“cuando yo estoy alegre pues salto de alegría y siempre juego con mis juguetes” (S3), “eh yo yo que hago feliz cuando estoy feliz juego y lo que me hace feliz es estar con mi familia” (S10)*. Asimismo, al experimentar miedo afirman *“a mí me causa miedo cuando estoy asustado por las noches y que hago yo abrazo a mi mama” (S1), “yo siento miedo cuando me siento solo en la casa, esconderme en la cama” (S7)*. Además al sentirse enojados sugieren que *“ehh a mí me causa rabia que pues que le peleen a un perrito y empiezo a gritar” (S2), “a mí me da rabia cuando me regañan, cuando qué? ehhh me encierro en mi cuarto y me acuesto” (S9), “a mí me da rabia cuando me molestan y de la rabia cojo y no sé qué hacer y les pego” (S11)*

Por otra parte se puede determinar que una parte representativa de los estudiantes cuentan con la habilidad interpretación de emociones complejas, como la combinación de sentimientos mezclados y estados contradictorios, ya que en sus narrativas por ejemplo expresó el S2 *“sentiría a la vez alegría y asustado porque me pueden hacer daño”, también el S4 “yo a la vez tristeza porque no estaría con mis padres y a la vez miedo porque no estarían conmigo y a la vez felicidad”, o el S2 “pues yo sentiría felicidad y también mmm un poco de tristeza porque pues es mi juguete favorito”, S3: yo me enojaría porque me estaría alegre, pero a la vez también enojado porque regalan mi juguete favorito, S8 “yo me siento feliz si me regalan juguete que más he querido que me lo compren y sentiría tristeza porque regalan el juguete que es mi favorito”*. Lo anterior se lo puede comprender a partir de la ambivalencia emocional que resulta ser una característica de la inteligencia emocional y que además al respecto conviene decir que Ortiz (como se citó en Abarca, 2003) explica que a partir de los 5 o 6

años, los niños entienden que las emociones contrarias pueden estar presentes, pero no al mismo tiempo, sino una después de otra, y posteriormente hacia los 7 u 8 años, comienzan a comprender que dos emociones pueden estar presentes simultáneamente. Durante estas edades, los niños empiezan a entender que hay situaciones que pueden suscitar la experiencia de dos sentimientos simultáneos. Al principio, aceptan la posibilidad de sentir dos emociones similares ante un mismo evento, -ejemplo, si un amigo dañara mi consola de videojuegos, experimentarían enojo hacia él y tristeza por perderla-. Con el tiempo, también reconocen que ciertas circunstancias pueden generar emociones opuestas, -ejemplo, me resulta fastidioso tener que ordenar mi habitación, pero al mismo tiempo me gusta verla ordenada una vez que termino- (Gallardo, 2007).

Esto también permite considerar el reconocimiento de emociones complejas, donde Díaz y Silva (2008), aseguran que el reconocimiento consciente y explícito de estas emociones secundarias se desarrollará más tardíamente, entre los 6 y 8 años de edad. Además algunos autores señalan que sentir decepción, sentirse desanimado la desesperación y además el rencor pueden ser consideradas como emociones secundarias (Ortony & Turner, como se citó en Rodríguez, Juárez y Ponce de León, 2011; Rosero Gracia, Rosero Arcos y Mora, 2015). Lo anterior se lo puede observar en las narrativas de los participantes desde el sentido en el cual se les planteó una situación hipotética con el fin de analizar cómo es la interpretación de emociones complejas frente a un evento determinado, por lo que se les interrogó sobre qué sienten si un amigo al que quieren mucho hablan de ellos, a lo que responden *“yo me sentiría desilusionado porque mi mejor amigo me estaría cambiando y me haría sentir triste y desilusionado” (S2)*, o *“yo me sentiría con rabia y rencor” (S6)*, y también *“yo me sentiría enojado decepcionado porque hablan mal de uno y al decepcionar habla mal porque no lo quiere y no es el mejor amigo” (S11)*.

Ahora bien, es necesario señalar que gran parte de los participantes no cuentan con la habilidad para comprender las transiciones entre emociones ya que en situaciones hipotéticas planteadas a través de las preguntas orientadoras, en las cuales los estudiantes deberían comprender cómo una persona puede pasar de una emoción a otra, los participantes solamente realizaron una evaluación de lo correcto o incorrecto de la situación y también se enfocaron en mencionar las causas de las emociones, no obstante, no lograron explicar cómo una persona puede tener una transición emocional. Así frente a situaciones asociadas con pasar de la tristeza al enojo afirma el S4 *“que Juan le pegó a la niña, pero la niña María no tuvo*

la culpa” de la misma manera el S6 “*que está muy mal porque no debería porque desquitarse con María*”, o el S8 “*juan se desquito con María y eso no debería de hacer el, porque ella no tenía la culpa y debería disculparse con ella*”. Del mismo modo en situaciones donde se planteó que una persona puede sentir enojo y luego pasar a sentir tristeza señaló el S2 “*que le quitó un juguete y pues se puso a llorar y pues enojada, S3: estaba enojada y de tal vez la hermana le dijo cosas ofensivas que la ofendieron y se puso a llorar y por eso estaba enojada*” y el S7 “*ella ella estaba enojada porque le hizo algo a la hermana y como se salió de la casa llorando fue por la pena*”. En ese contexto, la transición emocional, según Fernández-Berrocal y Extremera, (2009), que se refiere al proceso mediante el cual una persona experimenta un cambio en su estado emocional, pasando de un estado emocional a otro, requiere la habilidad de entender e identificar cómo una emoción lleva a otra a lo largo del tiempo, como por ejemplo, sentir sorpresa ante algo inesperadamente desagradable, seguido de enojo y su expresión, y por último, experimentar sentimientos de culpa por haber mostrado ira de manera excesiva, habilidad que en general, de acuerdo a los resultados no está desarrollada en los participantes.

2.3.4. Regulación reflexiva de las emociones

Dentro del cuarto objetivo se realiza el análisis desde la habilidad de regulación reflexiva de las emociones, también regulación emocional, que se definen como la habilidad más difícil de desarrollar dentro de la IE, puesto que comprende la capacidad de tolerar o hacer frente a los sentimientos tanto positivos como negativos, y de realizar una reflexión acerca de ellos para manipular la información que acompaña cada uno de esos sentimientos, en función de saber si esa información beneficia o no ante la utilidad que se le pueda dar frente a ciertas circunstancias (Salovey y Meyer como se citó en Fragoso, 2015). Cabe resaltar que dentro de esta habilidad, se encuentra unas subhabilidades denominadas, apertura a sentimientos tanto placenteros como desagradables; la habilidad para evaluar y reflexionar sobre las emociones; la habilidad para monitorear las emociones -abandonar, prolongar, atraer- de acuerdo a la importancia y utilidad; la habilidad de regular y manejar en uno mismo y en otros las emociones

En ese contexto se logra identificar que un gran porcentaje de los participantes tiene la habilidad de apertura a sentimientos tanto placenteros como desagradables, teniendo en cuenta que esta habilidad se refiere a la capacidad de una persona para experimentar y aceptar una amplia gama de emociones, independientemente de si son positivas o negativas. Por lo que

esto es posible analizarlo en los participantes ya que logran valorar situaciones agradables y desagradables y atribuirles emociones de agrado y desagrado respectivamente, demostrando además el estar dispuestos a explorar y experimentar tanto las emociones placenteras, como la alegría o el amor, como las emociones desagradables, como la tristeza o el miedo, sin juzgarlas ni reprimirlas. Por ejemplo ante situaciones desfavorables los participantes señalan que lo más seguro es sentir tristeza, como se muestra a continuación *“pasaría que si yo me porto bien y no me dan nada estaría muy triste” (S1)*, o *“yo estaría triste y desilusionado porque no me dieron el regalo” (S10)*, *“yo ehh... Me sentiría triste porque también hay que expresar las emociones” (S3)*, *“yo me sentiría triste y me voy a una parte donde nadie esté conmigo” (S5)*. Por el contrario frente a experiencias positivas es más probable sentir alegría expresándose así *“yo cuando me dijeran una cosa agradable me sentiría feliz y a la vez contento” (S1)* o *“yo me sentiría feliz y también agradecido con esa persona” (S3)*, y también *“yo estaría feliz” (S8)*. Al respecto se puede observar que los participantes realizan una atribución emocional a situaciones como se ha mencionado previamente, esta atribución puede estar relacionada con lo que asumen Fernández-Abascal y Jiménez, (2020), quienes exponen que las emociones surgen como resultado de evaluar ciertas situaciones como positivas o negativas, de la misma manera Cervantes et al, (2015) indican que expresar emociones permite a cualquier individuo mostrar sus sentimientos y pensamientos ya sean de agrado o desagrado como respuesta a la evaluación o experiencias pasadas frente a un estímulo específico.

No obstante, son muy pocos los participantes que muestran cierta dificultad para tener apertura a sentimientos tanto placenteros como desagradables, ya que hipotéticamente al estar frente a situaciones que generan tristeza, refiere el S6 *“yo sería normal porque me he portado bien y he hecho bien las cosas y ya en cualquier oportunidad me darán un regalo”* o el S8 *“yo estuviera bien porque me dan la comida y el techo”*, S12 *“yo estaría feliz porque tengo a mi familia y una casa donde vivir”*. Asimismo en situaciones que provocan alegría afirma el S4 *“yo me sentiría normal y feliz”*, S9 *“yo me sentiría triste porque es la primera vez que me dicen eso”*. Estas narrativas se las puede explicar por medio del concepto de apatía emocional que se caracteriza por una falta continua de motivación, una ausencia o disminución de sentimientos, emociones o intereses que resultan en una notable disminución de las acciones voluntarias orientadas hacia un objetivo (Levy y Dubois, como se citó en Agüera-Ortiz, et al., 2011).

Al mismo tiempo es posible afirmar que un porcentaje mayor de los participantes presentan la habilidad para evaluar y reflexionar sobre las emociones, dado que en situaciones donde resulta típico sentir tristeza por circunstancias desagradables afectivamente explican que S3 *“Yo ehh... me sentiría triste porque también hay que expresar las emociones”*, S5 *“yo me sentiría triste y me voy a una parte donde nadie esté conmigo”*, también ante la posibilidad de tener reacciones desagradables con otros como consecuencia de experimentar enojo, reflexionan y afirman que luego de actuar de una manera negativa se sentirían así *“ehh, yo me sentiría triste porque lo grite a mi compañero”*(S1), *“yo después de gritarlo a él me sentiría con pena y luego ya y luego me arrepentiría”* (S5), *“yo me sentiría muy triste después de decirle cosas”* (S10). Además señalan que luego de vivir eventos favorables reflexionan por qué sentirían alegría así *“yo me sentiría muy alegre y les mostraría a mis papas la calificación porque me esforcé mucho”* (S3), *“yo me sentiría feliz porque he sacado una buena nota en un examen y me esforcé mucho”* (S6), *“yo me sentiría con las ganas de volver a sacar una buena nota y emocionada”* (S8). Por otro lado razonan sobre lo que sentirían después de sentir vergüenza en determinada situación así *“yo me sentiría triste y enojado”* (S1), *“yo me sentiría normal y a la vez un poquito pues como desanimado y ya”* (S2), *“yo me sentiría feliz porque no importara lo que digan las personas igual hice las cosas bien”* (S8), *“yo aprendería a no sentir vergüenza y a hacer mejor educado para que no me dé más vergüenza de lo que se ser y aprendo a comportarme mejor”* (S12). Por lo tanto lo anterior desde la perspectiva de la introspección emocional, que en otras palabras representa auto conocerse, significa adquirir la capacidad de enfocar la atención en el mundo interior y ser conscientes de sí mismos, comprendiendo las emociones, su impacto en las vivencias y comportamientos, y expresándolas de manera apropiada según el entorno (Chernicoff y Rodríguez, 2018). Es importante señalar que es de los 4 a los 5 años cuando los niños empiezan a desarrollar una mayor capacidad de evaluar emociones, lo que facilita la introspección y el crecimiento emocional (Valiente et al, como se citó en López-Pereyra, et al., 2021)

Mientras tanto es relevante mencionar que son muy pocos los que no logran evaluar y reflexionar sobre las emociones, en particular frente a emociones como el enojo, la alegría y la vergüenza, mostrando cierta apatía emocional que se caracteriza por una falta continua de motivación, una ausencia o disminución de sentimientos, emociones o intereses que resultan en una notable disminución de las acciones voluntarias orientadas hacia un objetivo (Levy y Dubois, como se citó en Agüera-Ortiz, et al., 2011). Puesto que afirman que después de sentir enojo y actuar de una manera desagradable con otros refiere por ejemplo el S2: *yo me sentiría*

normal y pues a la vez, pues pensaría porque le pegue, S6: yo si gritara a mi compañero o compañera me sentiría normal porque yo sé que estaba con estrés y pues no me puede controlar, entonces le pediría disculpas le dijera que no lo volvería a hacer. Reflexionan que luego de vivenciar situaciones donde sienten alegría no sentirán ninguna otra emoción como lo afirma el S1 “yo me sentiría normal”, S2 “pues yo me sentiría normal porque siempre así he tenido notas no”. Y que después de experimentar vergüenza S5 “yo no sentiría nada”, S6 “yo aprendo que, me siento normal porque igual hice las cosas bien y si y no me importara lo que digan las otras personas ni nada de eso”

Con respecto a las estrategias de regulación emocional inter e intrapersonal, se refiere a la capacidad de una persona para reconocer, comprender y gestionar tanto sus propias emociones como las de los demás de manera efectiva. Es importante referirse en primer lugar a las estrategias de regulación emocional interpersonal, la cual tiene que ver con los esfuerzos conscientes que realizan las personas para ayudar a otras a gestionar sus respuestas emocionales, logrando así que se sientan mejor, es decir implica la capacidad de comprender y responder empáticamente a las emociones de los demás, proporcionando apoyo emocional y ayudando a regular sus propias emociones en el proceso (Gómez-Rivera y Acosta-Silva, 2021). De esta manera, los participantes narran que cuando observan que otra persona está triste llevan a cabo estrategias como “yo pues le dijera que vayamos a jugar y que ya no este triste” (S3), “yo la consolaría” (S4), “yo lo consolaría y le dijera que no esté triste, que juegue conmigo, que no se preocupe” (S6). Del mismo modo cuando una persona está enojada refieren que “yo le diría que se calmara y que hablemos normal” (S3), o “yo le diría que cuente hasta 10, que se calme y que le baje la adrenalina” (S5), “yo cuando estuviera una mi amigo enojado yo le dijera que se calmara y que vamos a jugar” (S12). Además cuando se les plantea una situación en la que hipotéticamente alguien es grosero con ellos manifiestan que “yo pues le dijera que ya se calmara y deje de pelearme y etc” (S3) y “yo le diría que se tranquilice” (S7).

En lo concerniente a las estrategias de regulación intrapersonal, es esencial resaltar que según Gallardo (2007) entre los 4-5 años, ya es posible usar estrategias se pueda ayudar a modificar estados emocionales y cambiar las situaciones que lo generan, por otros estados emocionales positivos, un ejemplo podría ser el juego, como una estrategia que involucre a los niños en una acción que les genere emociones positivas. Parkinson y Totterdell (como se citó en Company, Oberst y Sánchez, 2012) diferencian entre dos tipos de estrategias para

manejar las emociones, por un lado, están las estrategias conductuales que involucran acciones físicas (como alejarse de la situación, relajarse, o hacer ejercicio), y por otro lado, las estrategias cognitivas que involucran acciones mentales (como distraerse pensando en otras cosas, reevaluar la situación, etc.). Además, los autores distinguen estrategias de aproximación y de evitación. Este tipo de estrategia se deriva de las narrativas en las cuales los participantes reportan que cuando se enfrentan a situaciones que desencadenan emociones como el enojo realizarían lo siguiente *“yo me calmaría porque mi mamá fue la que me dio a mí la vida y me calmaría y contara hasta 10, así 1,2,3,4,5 me calmaría y ya salgo a jugar”* (S3), o *“yo me sentiría con rabia y me pondría a llorar, pero cuando mi mamá me dice que me calme y me voy a mi pieza y me encierro”* (S6), o también *“yo me sentiría, si estoy con rabia y mi mamá me pide que me calme yo me sentaría y a meditar y me quedara tranquila para que mi mamá no tenga rabia conmigo”* (S9). Además sugieren que cuando se encuentran ante eventos en los cuales sienten miedo harían lo siguiente *“yo primero que todo inhalaría y suspiraría”* (S1), *“yo me calmaría y exponiera”* (S4), o *“yo respiraría y me calmaría”* (S7). Asimismo cuando se enfrentan a momentos en los que alguien más está expresando enojo hacia ellos afirman que *“yo ya no le hablaría más porque está siendo grosero conmigo”* (S4), *“yo simplemente no le hablaría y ya”* (S10). Desde todo lo expuesto previamente se puede afirmar que gran parte de los participantes tienen la habilidad para monitorear las emociones - abandonar, prolongar, atraer- de acuerdo a la importancia y utilidad y también tienen la habilidad de regular y manejar las emociones en uno mismo y en otros.

3. Conclusiones

La inteligencia emocional según Salovey y Mayer, 1997 (como se citó en Belmonte, 2013), se entiende 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, razón por la cual fue importante caracterizar esta habilidad en los estudiantes de la I.E.M. Eduardo Romo Rosero.

Los resultados evidencian que los estudiantes tienen desarrollada medianamente la habilidad de percepción, valoración y expresión de las emociones, entendida como la habilidad para reconocer las propias emociones y las emociones de los demás, y de manifestarlas al entorno de manera más apropiada (Salovey y Mayer, 1997); debido a que se evidenció que los participantes identifican las emociones en las sensaciones, estados físicos y pensamientos propios del miedo, alegría, enojo, tristeza, en sí mismo. No obstante, este reconocimiento se presentó con mayor dificultad en relación a las sensaciones corporales de emociones como alegría y enojo. Se podría afirmar también que han desarrollado la habilidad para identificar en otras personas, emociones como el miedo, la alegría, la rabia y la tristeza, a partir del lenguaje, los sonidos, la apariencia y el comportamiento.

De igual manera, los resultados concluyen que los participantes tienen la habilidad para expresar emociones adecuadamente y para expresar necesidades relacionadas con esos sentimientos, ya que explican la manera en que manifiestan la alegría, enojo, miedo y tristeza. Además se puede inferir que los participantes logran identificar de manera auténtica e idónea de las formas de expresión de la alegría, situación que no ocurre en relación a distinguir las expresiones genuinas y sinceras de las que no lo son, en emociones como el enojo, la tristeza y el miedo.

De igual manera, los hallazgos encontrados demuestran que en los estudiantes no está completamente desarrollada, la habilidad para la facilitación emocional del pensamiento, es decir, la habilidad para emplear emociones en los procesos cognitivos, como la creatividad y la resolución de problemas, en asuntos que incluyen la presencia de emociones como el miedo y el enojo, siendo esto esencial para comprender cómo los estados emocionales influyen en la atención hacia la información relevante, (Mayer y Salovey como se citó en Fragoso, 2015).

Solamente ante emociones como la tristeza y la alegría, los participantes demostraron tener facilidad para generar procesos de redirección y priorización del pensamiento.

Por otro lado, se puede concluir que los estudiantes no tienen desarrollada la capacidad de hacer uso de las emociones para facilitar el juicio, o tomar decisiones y el uso de los estados emocionales para facilitar la solución de problemas de forma creativa, frente a emociones como tristeza, enojo, alegría y miedo; y del mismo modo los participantes no han desarrollado la capacidad de cambiar de perspectiva y considerar diversos puntos de vista en emociones como alegría, enojo, miedo y tristeza.

En cuanto al tercer objetivo, que buscó describir la comprensión emocional, una habilidad que se refiere a conocer cómo se procesa la emoción a un nivel cognitivo, y cómo afecta el empleo de la información emocional en los procesos de razonamiento; comprende el etiquetado correcto de las emociones, la comprensión del significado emocional, no sólo de emociones sencillas, sino también de emociones complejas, así como la evolución de unos estados emocionales en otros, (Salovey y Mayer como se citó Fragoso, 2015), los resultados arrojan que esta habilidad está desarrollada de manera parcial en los estudiantes. Por un lado, los participantes cuentan con la capacidad para etiquetar las emociones y comprender cómo estas están relacionadas, en emociones como la tristeza, alegría, miedo y enojo. Además se infiere que logran comprender las causas de las emociones de la alegría, tristeza, miedo y enojo. Sin embargo, son pocos los participantes que logran entender las consecuencias de estas emociones.

Por otra parte, se puede determinar que los estudiantes cuentan con la habilidad de interpretación de emociones complejas, como la combinación de sentimientos y estados contradictorios como tristeza-alegría y alegría-enojo. No obstante los estudiantes no cuentan con la habilidad para comprender las transiciones entre emociones, ya que no logran explicar cómo frente a eventos de tristeza es posible pasar al enojó y viceversa.

El cuarto objetivo que implicó reconocer la regulación reflexiva de las emociones, que es la capacidad de estar abierto tanto a los estados emocionales positivos como negativos, reflexionar sobre los mismos y determinar si la información que los acompaña es útil sin reprimirla ni exagerarla, así como para la regulación emocional de las propias emociones y las de otros, se logra identificar que los participantes cuentan con el desarrollo adecuado de esta habilidad (Salovey y Meyer citados en Fragoso, 2015). A su vez tienen una apertura a sentimientos tanto

placenteros como desagradables dispuestos a explorar y experimentar tanto las emociones placenteras, como la alegría, o las emociones desagradables, como la tristeza.

Al mismo tiempo es posible afirmar que los participantes presentan la habilidad para evaluar y reflexionar sobre las emociones, tanto de tristeza, alegría como de enojo y vergüenza y que además tienen la habilidad para monitorear las emociones -abandonar, prolongar, atraer- de acuerdo a la importancia y utilidad y también tienen la habilidad de regular y manejar las emociones en sí mismos y en otros, en emociones como el enojo, miedo y tristeza.

4. Recomendaciones

De acuerdo a las conclusiones obtenidas en la ejecución del presente proyecto, a partir de la caracterización de la Inteligencia emocional en los estudiantes de grado cuarto de la Institución Educativa Municipal Eduardo Romo Rosero, se deja a consideración que el establecimiento educativo se enfoque en promover y fortalecer las habilidades de la inteligencia emocional en las cuales se encontraron mayores dificultades, como en la percepción, valoración y expresión de emociones, facilitación emocional y comprensión emocional y que de esta manera la institución continúe avanzando en el desarrollo continuo de estrategias que fomenten las habilidades emocionales y puedan reconocer la inteligencia emocional como un aspecto esencial en la formación de los estudiantes, en su calidad de vida, en la salud mental y física, en el aprendizaje, el rendimiento académico y las relaciones interpersonales

Se sugiere a los docentes que, además de abordar los aspectos intelectuales, se involucren en la enseñanza y promoción del autoconocimiento y la gestión emocional entre los estudiantes. Esto puede lograrse mediante la implementación de talleres y actividades prácticas, con el objetivo de preparar a los estudiantes para hacer frente a las demandas de la vida cotidiana y enfrentar con éxito situaciones conflictivas, reduciendo así el riesgo de dificultades emocionales y psicológicas. Es crucial que este esfuerzo se realice en colaboración con las familias, ya que desempeñan un papel importante en el desarrollo de estas habilidades. Trabajar en conjunto con los estudiantes y sus familias garantizará una atención integral y efectiva en la formación emocional y psicológica de los niños y adolescentes.

Se recomienda que los talleres destinados a promover la inteligencia emocional en los niños se lleven a cabo mediante diversas formas artísticas, como los talleres implementados en el contexto de esta investigación. Puesto que se ha observado que actividades que involucran música, pintura, dibujo y danza tienen una especial acogida por los niños, teniendo en cuenta que el arte se considera como una forma de expresar, comunicar y representar diferentes emociones.

Se sugiere a los futuros profesionales en psicología que se animen a continuar implementando prácticas dirigidas hacia el desarrollo de la inteligencia emocional en la infancia, comenzando desde las primeras etapas, puesto que es fundamental retomar y cultivar

la inteligencia emocional desde una edad temprana debido a las significativas contribuciones que ofrece al bienestar personal y social.

Se recomienda que los profesionales que trabajen con niños o desarrollen proyectos dirigidos a ellos se capaciten específicamente en el trabajo con esta población. Es esencial que los talleres y actividades que se realicen sean adecuados a la edad, etapa de desarrollo y nivel escolar de los estudiantes. De esta manera, se logra que los niños se sientan motivados a participar activamente en las actividades, obteniendo así un aprendizaje significativo. En este caso, el objetivo es desarrollar la inteligencia emocional.

Referencias Bibliográficas

- Abarca, M. (2003). La educación emocional en la Educación Primaria: Currículo y Práctica, [Tesis de doctorado, universidad de Barcelona]. [https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/42457/2/01.MMAC_PRIMERA_PART E.pdf](https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/42457/2/01.MMAC_PRIMERA_PART_E.pdf)
- Acevedo, H., Londoño, D. y Restrepo, D. (2017). Habilidades para la vida en jóvenes universitarios: una experiencia investigativa en Antioquia. *Revista Katharsis*, 24, 157-182. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6134479>.
- Agüera-Ortiz, L., Cruz-Orduña, I., Ramos-García, M., Valentí-Soler, M., Gil-Ruiz, N., Osorio-Suárez, R., Dobato, J., Olazarán-Rodríguez, J., León-Salas, B. y Martínez-Martín, P. (2011). Proceso de creación de la escala APADEM-NH para la medición de la apatía en pacientes con demencia institucionalizados. *Psicogeriatría*, 3(1), 29-36. https://www.viguera.com/sepg/pdf/revista/0301/PSICO_0301_029_O_2611006_Aguera.pdf
- Alcaldía de Pasto, (2020). Secretaría de educación del municipio de Pasto subsecretaría de calidad educativa. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-319469_recurso_14.pdf
- Alvarez, M. (2014). Reconocimiento y comprensión de emociones en educación infantil: Diseño de una Unidad Didáctica para Educación Infantil. [Tesis de pregrado, Universidad Internacional de la Rioja] <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/2462/alvarez.martinez.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Alviárez, L. y Pérez, M. (2009). Inteligencia emocional en las relaciones académicas profesor-estudiante en el escenario universitario. *Laurus*, 15(30), 94-117. <https://www.redalyc.org/pdf/706/70600505.pdf>
- Anasi, J., (2022). Actividad física y la inteligencia corporal kinestésica: una revisión sistemática. *Revista Científica*, 2(3), 21-39. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8772398.pdf>
- Arias, W., (2013). Teoría de la Inteligencia: una aproximación neuropsicológica desde el punto de vista de Lev Vigotsky.. *Cuadernos de Neuropsicología / Panamerican*

- Journal of Neuropsychology*, 7(1), 22-37.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=439643140002>
- Armstrong, L. (2011). *emotion language in early childhood: relations with children's emotion regulation strategy understanding and emotional self-regulation*. [Tesis de doctorado, La Universidad Estatal de Pensilvania].
https://etda.libraries.psu.edu/files/final_submissions/12808
- Bar-on, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema* 18, 13-25. <https://www.psicothema.com/pdf/3271.pdf>
- Belmonte, M. (2013). *Inteligencia emocional y creatividad: Factores predictores del rendimiento académico*. [Tesis de doctorado, Universidad de Murcia].
<https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/120450/TVMBL.pdf>
- Bericat, E. (2012). *Emociones*, Universidad de Sevilla, España. Editorial Arrangement of *Sociopedia.isa*. , DOI: 10.1177/205684601261
- Camacho, N., Ordoñez, J., Roncancio, M. y Vaca, P. (2017). Convivencia escolar y cotidianidad: una mirada desde la inteligencia emocional. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 11(1), 24-47. DOI: [org/10/18359/reds.2649](https://doi.org/10.18359/reds.2649).
- Canales, E., Abaunza, G., Dimas, S., Martínez, R., Ramos, L. y Benítez, L. (2010). *Cómo convertirte en el detective de tus propias emociones*. Ángeles Editores, S.A de C.V.
https://www.uaeh.edu.mx/investigacion/icshu/LI_PolitEdu/Emma_Canales/detective.pdf
- Castillo, K. Greco, C. (2014). Inteligencia emocional: un estudio exploratorio en escolares argentinos de contextos rurales *Revista de Psicología*, 23(2), 116-132.
<https://www.redalyc.org/pdf/264/26435341010.pdf>
- Ceballos, G. y Suárez, Y. (2012). Características de inteligencia emocional y su relación con la ideación suicida en una muestra de estudiantes de Psicología. *Revista CES Psicología*, 5(2), 88-100. <https://www.redalyc.org/pdf/4235/423539471008.pdf>
- Cervantes, W., Fajardo, E., y Buena Hora, Y. (2015). Emociones positivas y factores de riesgo psicosocial en contextos educativos vulnerables de la región caribe. [Tesis de maestría, Universidad Cooperativa de Colombia]. <https://hdl.handle.net/20.500.12494/193>
- Cherniss, C. y Goleman, D. (2001). *The Emotionally Intelligent Workplace*. Jossey-Bass.
<https://www.researchgate.net/publication/40942935>
- Chernicoff, L. y Rodriguez, E. (2018). Autoconocimiento: una Mirada Hacia Nuestro Universo Interno. *Didac* 72, 29-37. <https://biblat.unam.mx/hevila/Didac/2018/no72/6.pdf>

- Chóliz, M. (2005). Psicología de la Emoción: el proceso emocional
<https://www.uv.es/choliz/Proceso%20emocional.pdf>
- Company, R. Oberst, U. y Sánchez, F. (2012). Regulación Emocional Interpersonal de las Emociones de Ira y Tristeza. *Boletín de Psicología*, 104, 7-36.
<https://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N104-1.pdf>
- Cutiva, J. (2017). Intervención en Inteligencia Emocional en un Grupo de Estudiantes de Sexto Grado [Tesis de pregrado, Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD]. Archivo digital.
<https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/12400/INTERVENCION%20EN%20INTELIGENCIA%20EMOCIONAL%20EN%20UN%20GRUPO%20DE%20ESTUDIANTES%20DE%20SEXTO%20GRADO%20-%20FINAL.pdf;jsessionid=24BD2B3BAB0593AB356CF09B7ADB0A20.jvm1?sequence=3>
- De Damas, M., y Gomáriz, M. (2020). La verbalización de las emociones en Educación Infantil. Evaluación de un Programa de Conciencia Emocional. *Estudios Sobre Educación*, 38, 279–302. <https://revistas.unav.edu/index.php/estudios-sobre-educacion/article/download/38786/33991>.
- Denham, S., Bassett, H., & Zinsser, K. (2012). Los maestros de educación infantil como socializadores de la competencia emocional de los niños pequeños. *Early Childhood Education Journal*, 40(3), 137-143.
- Enrique, G., Fernández, A. y Jiménez M. (2007). Psicológica de la emoción. En Tomas Breton (Ed.), *Psicología de la emoción* (pp, 17-74). Editorial centro de estudios Ramón Areces, S.A.
- Espitia, L., Isaza, A. Vélez, S., Escobar, G., Correa, R., Arrieta, D. y Salvador, G. (2021). Habilidades para la vida: Aproximaciones conceptuales. Medellín, Antioquia–Colombia. Fondo Editorial Universidad Católica Luis Amigó
https://www.funlam.edu.co/uploads/fondoeditorial/702_Habilidades_para_la_vida_Aproximaciones_conceptuales.pdf
- Fernández, P. y Extremera, N. (2009). La Inteligencia Emocional y el Estudio de la felicidad. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*. 66(23), 85-108.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3098211>
- Fernández-Berrocal, P. (2010). Inteligencia emocional para médicos del siglo XXI. *El médico*. 1112, 22-25. https://coachingdesalud.com/files_download/IE_para_medicos.pdf

- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, 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. https://extension.uned.es/archivos_publicos/webex_actividades/4980/ieimaci03.pdf
- Fragoso, R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto?. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 6(16), 110-125. <https://www.redalyc.org/pdf/2991/299138522006.pdf>
- Freire, M., (2019). La inteligencia emocional y su relación con la violencia de Género en parejas. *Universidad Internacional SEK*. <https://repositorio.uisek.edu.ec/bitstream/123456789/3502/1/inteligencia%20emocional.pdf>
- Gallardo, P. (2007). El Desarrollo Emocional en la Educación Primaria (6 a 12 años). *Cuestiones Pedagógicas*, 18, 143-159. https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://institucional.us.es/revistas/cuestiones/18/09%2520desarrollo%2520emocional.pdf&ved=2ahUKEwiKxfs909eFAxUflokEHUgCA_4QFnoECC4QAQ&usg=AOvVaw3q4bku-uU2vNfSadjfR5N
- Gallego, A. (2021). Inteligencia emocional en la infancia: su aporte al desarrollo social e influencia en las relaciones personales en niños de primaria. [Tesis de pregrado, Universidad Tecnológica de Pereira]. <https://repositorio.utp.edu.co/server/api/core/bitstreams/18892a5f-bc5d-4292-8733-fa1894ea445a/content>
- García del Castillo, J., García del Castillo-López, Álvaro., Gázquez, M y Marzo, J. (2013). La Inteligencia Emocional como estrategia de prevención de las adicciones Salud y drogas, 13(2), 89-97. <https://www.redalyc.org/pdf/839/83929573001.pdf>
- García-Fernández, M. y Giménez-Mas, S. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 3(6), 43 - 52. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3736408.pdf>
- Gardner, H. (1993). *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books. https://www.academia.edu/36707975/Frames_of_mind_the_theory_of_multiple_intelligences
- Gendron, M. y Feldman, L. (2009). Reconstructing the Past: A Century of Ideas About Emotion in Psychology. *Emot Rev.* 1(4), 316-339. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2835158/pdf/nihms175684.pdf>

- Goleman, D. (1996) Emotional Intelligence. Library of Unviolent Revolution.
- Goleman, D. (1998). La práctica de la inteligencia emocional. Barcelona España Editorial Kairós. S.A.
<https://mendillo.info/Desarrollo.Personal/La.practica.de.la.inteligencia.emocional.pdf>
- Gómez-Rivera, Y. y Acosta- Silvana, D. (2021). Ayudar y recibir ayuda de otros: precisiones sobre la regulación emocional interpersonal. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 17(2), 62-74. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67972044006>
- Gordillo, F. Mestas. L, Salvador, J. Pérez, A. Arana, J.M y López, M. (2015). Diferencias en el Reconocimiento de las Emociones en Niños de 6 A 11 Años. *Psychological Research Records*, 5(1), 1846-1859.
<https://www.redalyc.org/pdf/3589/358941542004.pdf>
- Goyes, S, Bastidas, E. Delgado, L. (2017). Características competitivas y asociativas de los cultivadores de cebolla junca en el corregimiento de Buesaquillo, Repositorio Institucional. <http://repositorio.unicesmag.edu.co:8080/xmlui/handle/123456789/84>
- Gross, J., & Thompson, R., (2007). Regulación emocional: fundamentos conceptuales. En J. J. Gross (Ed.), pp. 3-24. Manual de regulación emocional
- Guerra, S. y Herrera, P. (2021) Psicología de la educación. Universidad Politécnica Salesiana. <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/20369/4/PSICOLOGI%CC%81A%20DE%20LA%20EDUCACIO%CC%81N%2018-8.pdf>
- Guil, R; Mestre, J., Gil-Olarte, P., De la Torre, G., Zayas, A. (2018) Desarrollo de la inteligencia emocional en la primera infancia: una guía para la intervención. *Universitas Psychologica*, 17(4), 1-17.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64757109015>
- Gutiérrez, L. (2018). La importancia de la Inteligencia Emocional en Educación Infantil, [Trabajo fin de grado, Universidad de Valladolid]. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/34273/TFG-O-1447.pdf?sequence=1>
- Hamui-Sutton, A. y Varela-Ruiz, M. (2012). la técnica de grupos focales, México. v2n5a9.pdf (scielo.org.mx)
- Hernández, A. (2012). Procesos psicológicos básicos. *Tercer Milenio S.C.*
https://www.academia.edu/17547282/Procesos_psicologicos_basicos_Parte2_1
- Hernández, M., Ortega A. y Tafur, Y. (2020). Inteligencia emocional y su relación con el rendimiento académico. [Tesis de pregrado, Universidad de la costa CUC]. LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y SU RELACIÓN CON EL RENDIMIENTO ACADÉMICO.pdf (cuc.edu.co)

- Hernández, R. Fernández, C. y Baptista, M. (2014). Metodología de la investigación. México D, F. McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A. <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Herrera, L. Buitrago, R. E. Cepero, S. (2017). Emotional Intelligence in Colombian Primary School Children. Location and Gender Analysis. *Universitas Psychologica*, 16(3), 1-10. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-3.eipsDOI>
- Instituto Nacional de Medicina Legal. (2020). Forensis, datos para la vida. https://www.medicinalegal.gov.co/documents/20143/787115/Forensis_2020.pdf
- Ison, M. (2019).flexibilidad Cognitiva: su Promoción en la Infancia. *Enciclopedia Argentina de Salud mental*. (E.d) https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/126271/CONICET_Digital_Nro.1fcd44f9-34ee-47d5-a7f9-96a2d0d3a522_A.pdf?sequence=2
- Jiménez, A. (2018). Inteligencia emocional. *Lúa Ediciones* 3(0), 457-469. https://www.aepap.org/sites/default/files/457-469_inteligencia_emocional.pdf
- Ley 1098 del 2006. (2006, 8 de noviembre). Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. <https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/codigoinfancialey1098.pdf>
- López-Pereyra, M., Armenta-Hurtarte, C., Gómez, M. y Puerto, O. (2021). El bienestar emocional en las niñas y los niños. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 1(2), 53-59. https://www.rieeb.org/rieeb_01_02_53.pdf (ibero.mx)
- Manrique, Z. López, J. Flores, A. Ecos, A. Sato, J. y Moran, Y. (2022). Violencia familiar e inteligencia emocional: Un Enfoque Sistémico. *Editorial Mar Caribe De Josefrank Pernalete Lugo*. <https://osf.io/jxd42/download>
- Mantilla, L. y Chahín, I. (2012). Habilidades para la vida. EDEX. <https://habilidadesparalavida.net/pdf/Capitulo-2-De-que-estamos-hablando.pdf>
- Marmolejo-Ramos, F., y Jiménez, A. (2006). Inferencias, modelos de situación y emociones en textos narrativos. El caso de los niños de edad preescolar. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 8(2), 93-138. <https://www.redalyc.org/pdf/802/80280207.pdf>
- Martínez, I. (2015). Inteligencia emocional como fundamento en la educación de los niños. [Tesis de pregrado, Universidad de San Carlos de Guatemala]. <https://core.ac.uk/download/pdf/35292986.pdf>
- Melamed, F., (2016). Las teorías de las emociones y su relación con la cognición: un análisis desde la filosofía de la mente. *Cuadernos de La Facultad de Humanidades y Ciencias*

- Sociales* - *Universidad Nacional De Jujuy*, (49), 13-38.
<https://www.redalyc.org/comocitar.oi?id=18551075001>
- Mesa, J. (2015). *Inteligencia Emocional, Rasgos de Personalidad e Inteligencia Psicométrica en Adolescente*. [Tesis de doctorado, Universidad de Murcia].
<https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/310420/TJRMJ.pdf>
- Mestre, J. Brackett, M. y Guil, R. (2008). *Inteligencia emocional: Definición, Evaluación y aplicaciones desde el modelo de habilidades de Mayer y Salovey*. McGraw-Hill.
https://extension.uned.es/archivos_publicos/webex_actividades/5413/inteligenciaemocionaldefinicionevaluacionyaplicaciones.pdf
- Mollón, O. (2015). *Educación emocional en la familia. Escuela de padres: "Emociones"* [Tesis de maestría, Universidad Jaume]. <https://educrea.cl/wp-content/uploads/2017/08/DOC2-educ-emocional.pdf>
- Mosquera, LL. (2013). *Influencia de la Música en las Emociones: una Breve Revisión*. *Realitas: Revista de Ciencias Sociales, Humanas y Artes*, 1(2), 34-38.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4766791>
- Nieves-Gytierras, Á., (2022). *Repercusiones emocionales de la violencia escolar: influencia en la inteligencia emocional*. *Acción psicol.* (16)1. p.p. 144-156.
https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1578-908X2019000100010
- Niño, M., Ramírez, C., y Rangel, L. (2021). *Fortalecimiento de la inteligencia emocional en niños y niñas de 3 a 6 años mediante estrategias pedagógicas que involucran el juego en la ciudad de Bucaramanga*. [Tesis de pregrado, Universidad Santo Tomás]. Repositorio USTA.
<https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/35566/2021mariani%C3%B1olaurarangelclaudiar Ramirez.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Orozco, M. (2021). *Inteligencia emocional, empatía y buen trato como factores protectores frente a la agresión física en adolescentes*. *Rev. CES Psico*, 14(2), 1-19.
<http://www.scielo.org.co/pdf/cesp/v14n2/2011-3080-cesp-14-02-1.pdf>
- Ortiz, A. (2015). *Enfoques y métodos de investigación en las ciencias humanas y sociales*. Bogotá-Colombia, Editorial buena semilla. (PDF) [Enfoques y métodos de investigación en las ciencias humanas y sociales \(researchgate.net\)](https://www.researchgate.net/publication/275111111)
- Pallares, M. (2010). *Emociones y sentimientos*.
https://www.academia.edu/30023959/Emociones_y_Sentimientos

- Pazmiño, M. (2019). El arte en el desarrollo emocional. *Revista para el aula, edición 29*. 19-20. https://www.usfq.edu.ec/sites/default/files/2020-07/pea_029_0007.pdf
- Pelekais, C. Nava, A. y Tirado, L. (2006). Inteligencia emocional y su influencia en el clima organizacional en los niveles gerenciales medios de las PYMES. *Telos*, vol. 8, núm. 2, pp. 266-288. <https://www.redalyc.org/pdf/993/99318557008.pdf>
- Pérez, M. (2000). El Miedo y sus Trastornos en la Infancia. *Prevención e Intervención Educativa. Ediciones Universidad de Salamanca*, 123-144. https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/69368/El_miedo_y_sus_trastornos_en_la_infancia.pdf;sequence=1
- Ponce, M. (2020). La autorregulación en alumnos del nivel preescolar para fomentar el ambiente de convivencia. [Tesis de pregrado, Escuela Normal de Ixtlahuaca]. https://ade.edugem.gob.mx/bitstream/handle/acervodigitaledu/62703/DEMRTT16_La%20autorregulaci%C3%B3n%20en%20alumnos%20del%20nivel%20preescolar%20para%20fomentar%20el.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Ramesh, A. (2013.) A comparative study of urban and rural students on emotional intelligence and adjustment. *Indian Association of Health, Research and Welfare*. 4(1), 169-171. <https://www.proquest.com/openview/225a7c8272b90136276d25873a23c579/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2032133>
- Reeve, J. (2009). Motivación y emoción. McGRAW-HILL/INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V. https://www.academia.edu/29224888/Motivacion_y_Emocion_John_Marshall_Reeve
- Retana-Franco, B. y Sánchez-Aragon, R. (2008) Rastreado en el pasado... formas de regular la felicidad, la tristeza, el amor, el enojo y el miedo. *Univ. Psychol*, 9(1), 179-197. <http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v9n1/v9n1a15.pdf>
- Rizo, K. (2019). Relación entre la inteligencia emocional y conductas de riesgo en adolescentes de dos escuelas públicas de lima metropolitana. [Tesis de pregrado, Universidad de Lima]. https://repositorio.ulima.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12724/10603/Lelkes_Relaci%C3%B3n_entre_la_inteligencia_emocional.pdf?sequence=6&isAllowed=y
- Rodriguez G., Juárez, C., y Ponce de León, M. (2011). La culturalización de los afectos: Emociones y sentimientos que dan significado a los actos de protesta colectiva. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 45(2), 193-201. <https://www.redalyc.org/pdf/284/28422741010.pdf>

- Rodríguez, L. (2015). Desarrollo de la inteligencia emocional en los niños y niñas de pre jardín del jardín infantil de la uptc. [Tesis de grado, universidad pedagógica y tecnológica de Colombia]. <https://repositorio.uptc.edu.co/bitstream/001/1415/2/TGT-165.pdf>
- Rosero, L., Mora, L. y Rosero, V. (2015). Reflexión sobre víctimas de minas antipersonales a partir de las emociones, el sentido de vida y su contexto familiar. *Revista Criterios*, 22(1), 293–305. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8736303>
- Salovey, P. y Mayer, J. (1989). Emotional emotional, Imagination, cognition and personality http://gruberpeplab.com/3131/SaloveyMayer_1989_EmotionalIntelligence.pdf
- Sánchez Aragón, R., y Sánchez Ruíz, A. (2009). Correlatos cognoscitivos, afectivos y conductuales de la tristeza, el enojo y el miedo. *Revista Costarricense de Psicología*, 28(41-42), 41-57. Correlatos cognoscitivos, afectivos y conductuales de la tristeza, el enojo y el miedo (redalyc.org)
- Sanjuan, L. (2019). La observación participante. Barcelona, Oberta UOC Publishing, SL
- Serna, O. Sánchez, J. (2017). Alumnos Violentos o Inteligentes Emocionales *Atenas*, 4, (40), 17-23. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=478055150002>
- Sevilla, D. (2015). Estudio de la Alegría: Análisis y Validación de un Instrumento para Medir la Alegría Estado-Rasgo en Niños. [Tesis de doctorado, Universidad de Murcia]. <https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/370852/TASM.pdf?sequence=1>
- Silva, J. Barrientos, J y Espinoza-Tapia R. (2013). Un modelo metodológico para el estudio del cuerpo en investigaciones bibliográficas: Los mapas corporales. *ALPHA*. 163-182. https://scielo.conicyt.cl/pdf/alpha/n37/art_12.pdf
- Simón, V. (1997). La participación emocional en la toma de decisiones. *Psicothema*, 9(2), 365-376. <https://www.psicothema.com/pdf/106.pdf>
- Soler, J. Aparicio, L. Díaz, O. Escolano, E. y Rodríguez, A. (2016). Inteligencia emocional y bienestar II. Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones. Ediciones Universidad San Jorge. UNE. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/libro/655308.pdf>
- Solís-Vivanco, R. (2012). Modulación Emocional de la Memoria: Aspectos Neurobiológicos, *Arch Neurocien (Mex)*, 17(2), 119-128. <https://www.medigraphic.com/pdfs/arcneu/ane-2012/ane122g.pdf>
- Suárez, P. Vélez, M. (2018). El papel de la familia en el desarrollo social del niño: una mirada desde la afectividad, la comunicación familiar y estilos de educación parental. *Revista Psicoespacios*, 12(20), 173-198. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6573534.pdf>

- Tejero, J. (2021). *Técnicas de investigación cualitativa en los ámbitos sanitario y sociosanitario*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. <https://ruidera.uclm.es/xmlui/bitstream/handle/10578/28525/TECNICAS-INVESTIGACION%20LIBRO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Torres, D., Sotelo, N. y Rosero, M. (2013). Inteligencia emocional para fortalecer el desempeño académico de los estudiantes del programa de grupos juveniles creativos del municipio del Chachagüí. [Tesis de posgrado, Universidad de Nariño]. Archivo digital. <https://sired.udenar.edu.co/2435/1/89853.pdf>
- Urdaneta, Y. (2021). Propuesta didáctica para el fortalecimiento de la dimensión socioafectiva en pro del desarrollo de la Inteligencia Emocional en los niños y niñas del grado preescolar del Centro Etnoeducativo N° 9 de Riohacha – Guajira. [Tesis de pregrado, Universidad Antonio Nariño]. http://repositorio.uan.edu.co/bitstream/123456789/6482/3/2022_YesicaBeatrizUrdanetaSierra.pdf
- Vivas, M. Gallego, D y González, B. (2007). *Educación de las emociones*. Venezuela, Producciones Editoriales C. A. https://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2016/05/libro_educar_emociones.pdf
- Weerdt, M. y Rossi, G. (2012). The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Evaluation of Psychometric Aspects in the Dutch Speaking Part of Belgium. Vrije Universiteit Brussel (VUB). https://www.researchgate.net/publication/236343565_The_Bar-On_Emotional_Quotient_Inventory_EQi_Evaluation_of_Psychometric_Aspects_in_the_Dutch_Speaking_Part_of_Belgium
- Woolfolk, A. (2010). *Psicología Educativa*, México. Pearson Educación de México, S.A. de C.V. <https://crecerpsi.files.wordpress.com/2014/03/libro-psicologia-educativa.pdf>
- Zorrilla-Silvestre, L., Valverde, T., Carreguí, J., y Gómez, A. (2019). Estrategias emocionales en educación física a través del aprendizaje servicio: aplicación del programa siente jugando en alumnado de primaria. *Publicaciones*, 49(4), 165–181. doi:10.30827/publicaciones.v49i4.11734.

Anexos

Anexo A. Matriz vaciado de información objetivo específico 1

Taxonomía	
No. Sujetos	Escala ordinal
12	Todos
9	Mayoría
6	Promedio
3	Minoría
1	Uno

Objetivo 1:	Identificar la percepción, valoración y expresión de las emociones de los estudiantes de grado cuarto de IEM Eduardo Romo Rosero del municipio de Pasto	
Categoría:	Percepción, valoración y expresión	
Técnica:	Grupo focal	
Fuente:	Estudiantes de grado cuarto de la IEM Eduardo Romo Rosero	
Preguntas orientadoras	Información	Proposiciones simples

¿Qué es para ti una emoción? (Preguntas de apertura y reconocimiento)

S1: cuando estoy feliz y alegre

S2: cuando por ejemplo me compran algo y uno está feliz y de sentimientos, cuando ve uno a una persona se siente alegre, feliz.

S3: es un sentimiento de emoción, la alegría

S4: para mí la alegría es a lo que uno siente una emoción cuando uno ve a unas personas alegres y uno pues se siente bien porque uno piensa que la otra persona está preocupada

S5: que expresan sentimientos

S6: la emoción es la, lo que uno siente, tristeza felicidad

S7: como que, si estoy triste, entonces...

S8: para mí una emoción son las actitudes que nosotros tomamos, como feliz, bravo o triste

S9: un sentimiento que siente una persona al ver una persona moderada

S10: para mí cuando mi hermana me pelea yo me pongo muy enfadado

Para la mayoría de los participantes la alegría o felicidad están relacionadas con sentirse bien

La minoría de los participantes expresan que una emoción corresponde a un estado personal que emerge ante una situación particular

La minoría de los participantes reconocen la rabia o el enojo como una respuesta que se presenta ante una situación específica, genera malestar

La mayoría de los participantes reconocen que una emoción se relaciona con lo que se siente cuando se experimenta de manera directa o indirecta alegría, tristeza, enojo o preocupación

S11: eh para mi es cuando los sentimientos experimentan diferentes características como bravo cuando me pelean triste cuando me siento muy mal y feliz cuando le hacen alegrar

S12: para mi es una emoción cuando uno está supongamos uno está bravo por alguna necesidad entonces pues uno para poder uno estar feliz uno se va como para a un parque, uno se va como a un parque o a jugar como para uno tener la dirección

¿Qué emociones
conoces? (Preguntas de
apertura y
reconocimiento)

- S1:** tristeza, la felicidad, y estar bravo
S2: ehh la tristeza la melancolía,
S3: bravo feliz triste serio
S4: enojado feliz sorprendido eh
S5: enfadado, triste, feliz, y sorprendido, triste
S6: enfadado, triste, feliz y ya
S7: triste, feliz, admirado, enojado y ilusionado
S8: triste, feliz, enojado, sorprendido
S9: Serio, feliz, triste, sorprendido y enojado
S10: ehh triste, feliz, asombrado y ilusionado
S11: triste callado miedo y serio

La mayoría de los participantes reconocen a la tristeza, alegría y el enojo como emociones

El promedio de los participantes identifica el asombro o la sorpresa como emociones

Una minoría de los participantes asumen que la seriedad es un estado emocional

Para un participante la ilusión es una emoción

S12: feliz contento, emocionado ehh bravo
(interferencia) etc.

Un solo sujeto reconoce el miedo como una emoción

Imagina que estás por hacer algo que te da un poco de miedo, como subirte a una montaña rusa, ¿cómo se siente ese miedo en tu cuerpo?

S1: no siento mi cuerpo y siento temblor

S2: ehh yo mirando todo me daría miedo

S3: siento siento que se me ponen los pelos de punta y siento cosquillas en el cuerpo

S4: yo no sentí nada, no sentí absolutamente nada

S5: a mí me daría felicidad, me sentiría incomodo, me sentiría bien incomodo

S6: felicidad

S7: yo sentiría, como una que se me paran los pelos y me dan como escalofríos por dentro del cuerpo

S8: mi cuerpo puede tener un ataque al corazón

S9: yo sentiría miedo y felicidad

S10: ehh yo sentiría que me dan unos piquetes en el cuerpo y se me paran los pelos de punta del miedo

S11: yo cuando yo una vez me subí a la rueda que es grandísima a la, a lo primero a lo que ya empezó haciendo la rueda pues yo sentí un poco de miedo,

La mayoría de los participantes son capaces de identificar que el miedo se manifiesta físicamente en sus cuerpos a través entumecimiento, temblores, cosquillas, escalofríos, taquicardia, piquetes y erizamiento

Una minoría de participantes afirman no experimentar ninguna sensación fisiológica en el cuerpo frente a una experiencia de miedo

Sólo un participante menciona que experimenta incomodidad frente al miedo sin embargo no expresa cómo ésta se manifiesta corporalmente

La minoría de los participantes no identifica las emociones en las sensaciones, estados físicos y

mejor dicho arto miedo y cuando ya complete de hacerla toda a lo que ya venía de primero así no me daba miedo pues no y como esos asientos pues se mueven de lo, por encima entonces pues yo pensaba que me iba a caer, entonces pues eso cuando ya empezó a bajar yo sentí como miedo como un escalofrío a mí me daba y sentí como miedo y quererme bajar y pues ya no podía bajarme, entonces ya cuatro veces sentí miedo y de ahí ya se me fue bajando ya que ya no tengo miedo ya estaba ya me hace rato, entonces ya no tenía tanto miedo

S12: yo no sentí miedo porque sabía que era mi imaginación y no sentí miedo

pensamientos asociadas con la experimentación del miedo

¿Cómo te sientes físicamente cuando estás triste?

S1: Emm ahhh como incomodes
S2: como un vacío en mi cuerpo
S3: siento un nudo en la garganta
S4: siento un nudo en la garganta y me da rabia a la vez
S5: es como que me duele aquí [señala la garganta], pero es un dolor duro, arde artísimo aquí [indica su cuello-garganta], pero solo cuando lloro
S6: yo pierdo la respiración

La mayoría de los participantes reconocen que la tristeza se manifiesta internamente en el cuerpo, con mayor predominancia en la garganta y en el estómago, a través de dolor, ardor, ahogamiento o sensación de asfixia, sensación de vacío y cosquilleo.

Una minoría de los participantes expresa que cuando experimentan tristeza, también siente simultáneamente

S7: siento como que no tengo nada y siento como un nudo en el estómago

S8: yo pues...(no responde)

S9: me siento enojado porque me pueden insultar y yo lloro y de la rabia no puedo coger de aquí y no puedo acá

S10: yo cuando estoy triste siento como si todo mi cuerpo se llenara de viento

S11: ehh me pongo a llorar

S12: cuando yo cuando estoy llorando y así... cuando yo estoy triste siento un cosquilleo, a veces siento como si y como que me da rabia y no se mejor dicho me encierro en mi cuarto

la emoción de enojo, aunque no proporcionan detalles sobre cómo estas emociones se manifiestan físicamente.

La minoría de los participantes asocian la sensación de incomodidad o soledad frente a la tristeza, sin embargo, no logran relacionar ninguna respuesta física con la experimentación de esta emoción

Un participante no logra explicar las emociones en las sensaciones, estados físicos y pensamientos asociadas con la experimentación de la tristeza

Cuando te sientes muy contento o feliz, ¿cómo se nota en tu cuerpo?

S1: me nota como cuando yo estoy feliz, se me nota cuando estoy reída, estoy con una sonrisa enorme, me da felicidad. Gracias

S2: Bueno me siento muy feliz o contento se me nota en el cuerpo, eh eh mucha alegría y también me daría.

S3: Me siento muy feliz y mi cuerpo siente como cosquillas.

La mayoría de los participantes expresan que la alegría desencadena una mayor activación comportamental que se refleja en respuesta conductuales como saltar, sonreír, interactuar con otros y jugar.

S4: Eh eh me pongo a avisarle a mi familia.

S5: Yo no le avisó a nadie y pues me siento contento, me siento alegre ya.

S6: Yo en mi cuerpo me siento como me coge un piquete por la alegría que estoy y tengo mucha alegría porque me dicen algo bonito.

S7: Sonrío, no puedo hablar porque estoy muy feliz no sé qué hablar les pregunto a los demás cómo se sienten y así

S8: Eh Yo me sentiría que que estoy que mi cuerpo se siente inquieto o sea no para de hacer unas cosas.

S9: También me siento inquieto y feliz, cuando yo estoy contento me yo yo eh salto de alegría.

S10: Eh yo siento que no acabo de sonreír eh no puedo para la sonrisa mi cuerpo mi cuerpo me pide sonreír y siento siento emoción en mi cuerpo siento que mi cuerpo tiene mucha adrenalina y me emociono mucho.

S11: Eh a mí eh pues yo cuando estoy así feliz, contento eh me se coger y se me jugar con mis primos y me subo al armario y me tiro a la cama y una vez quebré la cama.

S12: No responde

La minoría de los participantes identifican el cosquilleo, la inquietud, los piquetes corporales, como manifestaciones internas y comunes que experimentan en su cuerpo frente a la alegría

La minoría de los participantes no expresan como la alegría se manifiesta en las sensaciones, estados físicos y pensamientos asociadas a su experimentación

¿Puedes describir que sientes en tu cuerpo cuando estás enojado?

S1: mmmm... (no responde)

S2: yo empiezo a apretar las manos y muy fuerte

S3: a mí me da rabia, pues empiezo como que ha ponerme rojo

S4: yo me empiezo poner rojo y empiezo ah ah..., pues a gritar

S5: mucha rabia en mi cuerpo

S6: ehh siento impotencia

S7: mm ehh yo me siento enojada

S8: yo siento demasiada y siento un nudo aquí [garganta]

S9: mm como que reacciona y quiere atacar a los demás

S10: mm yo cuando estoy enojado con mi hermana quiero, quiero como decir, yo por a veces quiero decir mejor que no hubiera tenido una hermana amm y ya

S11: emm yo cuando siento una rabia eeh es como que se me queda algo acá adentro es como ahorita que Felipe me estaba molestando entonces yo reaccione y le quería pegar luego me dijo las paces y hicimos las paces

S12: eh yo pues cuando me siento así como enojado eh yo cojo y me quiero me voy donde, yo yo no quiera estar

La minoría de los participantes reconocen que el enojo se manifiesta internamente en el cuerpo, a menudo en el rostro y en la garganta, a través del rubor facial y la sensación de nudo en la garganta o ahogamiento

El promedio de los participantes menciona diversas formas de expresar el enojo, a través de comportamientos como, apretar las manos, agredir a alguien o aislarse.

Un participante refiere que cuando siente enojo tiene sentimientos de impotencia, pero no explica cómo se expresa esta emoción en su cuerpo

Dos participantes reconocen sentir la emoción de enojo, sin embargo, no logran explicarla en las sensaciones, estados físicos y pensamientos asociadas con su experimentación.

allí mismo yo digo yo no quiero estar allí quiero ir a otra parte yo ya no quiero estar ahí y necesito como desquitarme con alguien para ya no tener esa rabia o a veces yo cojo y para que se me quite la rabia me voy a jugar o como yo pues mi abuelita ella sabe lanzar ladrillos entonces ella me enseña cómo se hace y lo separa pero allá yo allá me se ir y allá se estar haciendo y de ahí ya se me quita la rabia y ya tengo como que seguir haciendo

¿Cómo sabes cuándo alguien más está triste, qué ves en su rostro o en su manera de hablar que te hace pensar eso?

S1: ehh, esta desanimada

S2: cuando alguien está triste, es cuando alguien está decaído

S3: yo diga estoy llorando como que así y alguien me viene a acompañar

S4: cuando alguien se golpea o se cae, toca avisarle a la profe o ayudarlo

S5: yo la miro triste y se cómo que sus ojos, sus ojos se le mira como si tuviera agüita en sus ojitos

S6: ehh yo sé que están tristes porque en sus ojos se les mira la tristeza la melancolía que tiene ehh la forma de ser los ojos la boca toda la cara

La mayoría de participantes pueden identificar la tristeza en otras personas a través de la expresión facial y el lenguaje, como la apariencia de desánimo, ojos llorosos y cambios en la forma de hablar

La minoría de los participantes no logran explicar la tristeza en otras personas, a través del lenguaje, la apariencia y el comportamiento asociados con su experimentación

S7: cuando una persona está triste yo miro que **tiene los ojos aguados** y que y que **cuando habla no habla normal**

S8: yo siento que cuando una persona está triste yo miro **en su rostro la depresión** que tiene por fallecimiento por cualquier persona de familiar cualquier cosa que les haya pasado yo siento que pues esta triste y así por cualquier cosa le miró como **en los ojos lo miro como que está triste**

S9: como que esta como que **aburrido** que **no quiere hablar con nadie**

S10: yo cuando una persona está triste yo le digo ven vamos a jugar y si mi hermana está triste yo le digo que no esté así

S11: cuando mi hermana está triste yo le sé decir que juguemos y ella dice juguemos saca las muñecas y me pongo a jugar con ella

S12: **Ojos llorosos** o la voz como así, eh bueno la voz de otra forma **ya no como todo el tiempo**

Un solo sujeto señala que cuando otra persona está experimentando tristeza, también puede experimentar simultáneamente otra emoción como el aburrimiento

¿Cómo puedes saber si alguien está feliz con solo mirarlo?

- S1:** pone la cara sonriente
- S2:** que este feliz y que no esté decaída y este bien
- S3:** como que no esté llorando y que no esté enojado
- S4:** porque juega
- S5:** lo siento contento porque tiene sonríen y cuando uno le dice cualquier cosa se ríe
- S6:** yo sé que está feliz porque le miro la energía le miró la sonrisa le miro la cara cuando está contento y todo eso
- S7:** porque lo miro que sonrío mucho y siempre está feliz
- S8:** cuando se lee en su semblante demasiada sonrisa
- S9:** porque juega con los demás se lo ve juguetón
- S10:** yo cuando alguien está feliz ehh cuando viene feliz yo le sé decir hola amigo como estas
- S11:** yo sé que está feliz porque la miro y es muy juguetona sonrío quiere estar alegre juega y lo va a ver a uno pa que juegue
- S12:** cuando el coge y corre es juguetón ehh con la felicidad en la boca o en los ojos

La mayoría de los participantes reconocen que la alegría se manifiesta en el lenguaje corporal de las personas en particular a través de las expresiones faciales, donde la sonrisa es el mayor indicativo de alegría en una persona.

La minoría de los participantes asumen que la alegría desencadena una activación comportamental que se refleja en respuesta conductuales como jugar

Para un participante la felicidad y el enojo tienen formas incompatibles de expresión emocional

Imagina que ves a alguien que parece tener miedo. ¿Qué señales crees que podrías notar en su cuerpo o en su comportamiento que indiquen que está asustado?

S1: que está como, algo como que **está queriendo irse de ese lugar**

S2: **que se empieza a acercar (abrazo a su compañero)**

S3: pues a mí, que, si tiene terror, eh pues si ve una película de miedo pues se va asustar y **va a llorar**

S4: que **empieza temblar**

S5: mm cuando está asustado **tenemos que abrazarlo y decirle cualquier cosa que no le miedo**

S6: cuando yo miro a una persona que tiene miedo por ejemplo cuando hay abuso sexual o otro tipo de cosas y uno tiene **que ayudarlos consiguiéndole un psicólogo o llevándolo**

S7: yo miro que una persona está así **porque está muy seria** y y si uno le dice cualquier chiste o así igualmente **no se ríe**

S8: yo siento que cuando una persona está muy, ... Para saber cuándo se asusta se nota que **su semblante está como asustados o muy serios**

S9: como que está **temblando tiene escalofríos** no lo puede decir por que como que el fantasma le dice no le digas a nadie porque te va a matar

La mayoría de los participantes reconocen que el miedo se manifiesta internamente en la persona, pero esta lo exterioriza en su lenguaje verbal y corporal, a través de temblores en el cuerpo, escalofríos y con una expresión facial de seriedad

Una minoría de los participantes reconocen que el miedo se puede identificar en otra persona a través de la presencia de comportamientos como llorar, huir, aislarse o buscar apoyo y contacto físico como mecanismo de protección

Una minoría de los participantes no logra identificar en otras personas las manifestaciones en el lenguaje, apariencia y comportamiento asociadas con la experimentación del miedo, solo mencionan acciones que posiblemente podrían realizarse como ayuda a otros para que se sientan mejor

S10: cuando una persona está asustada **yo la se consolar**
y que no esté asustado

S11: eh yo sé cómo esta porque está **temblando, no**
quiere avisar a nadie y **es como que no quiere jugar con**
nadie

S12: acá pues yo lo miro que esta como que tiene miedo
empieza a **tiritar, temblor en el cuerpo** y va a **comenzar**
como a llorar y va a **tener como escalofríos**

¿Qué comportamientos **S1:** **se pone roja,** es como que **aprieta las manos muy**
podrías observar en una **duro** y es como que rabioso y se pone rojo
persona para darte cuenta **S2:** **que está como bravo conmigo**
de que está **enojado?** **S3:** puede **empezar a gritar** y **a tirar cosas como, pegarle**
a...
S4: que **empieza a empujar y a pegar**
S5: ehh que cuando está enojado se lo mira **que trata**
mal a las personas o se lo mira que trata mal a los papás
o así
S6: ehh por ejemplo cuando... ehh vuélveme a decir la
pregunta, eh por ejemplo cuando uno le habla y **está**
aburrida y **grita** y se pone brava con uno.

Para la mayoría de las personas las manifestaciones
conductuales más comunes de la expresión del enojo en
las personas son los comportamientos de aislamiento y
de impulsividad, como gritar y agredir a otros

La minoría de los participantes afirma que a través del
lenguaje verbal y corporal se puede identificar la
expresión del enojo en otras personas siendo más
evidentes las respuestas faciales de ruborización.

S7: se ve que está aburrido, triste, serio y a veces las personas se ponen rojas de la rabia.

S8: yo le miro que a lo que está sentado así se mira que se pone rojo, no quiere decir nada, no se junta con nadie solo está el solo.

S9: la cara esta brava como que están haciendo desorden, por que grita durísimo

S10: yo cuando estoy enojado no se hablar con mi hermana y cuando dormimos ella sabe abrazarme y yo le se quitar la mano, porque ella como que parece que tiene miedo (interferencia)

S11: yo cuando estoy bravo reaccionó como a querer pegarles y pues, así como un día con Nicolás reaccione y le saque sangre, luego la profe nos hizo disculpar

S12: Ehh que me empujan

La minoría de los participantes no identifica cuales son los comportamientos característicos del enojo en otras personas.

Imagina que estás muy feliz por algo. ¿Cómo expresas tu felicidad a tus amigos o familiares?

S1: eh yo empiezo a avisarle a todo el mundo que me paso algo y empiezo como a jugar

S2: no he tenido felicidad

S3: cuando me compran un juguete siento felicidad

La minoría de los participantes asocian la felicidad con acontecimientos importantes y agradables que han experimentado, pero no identifican cómo se expresan emociones adecuadamente y las necesidades relacionadas con la alegría

S4: cuando juego con mis compañeros o juego con mi juguete

S5: yo expreso felicidad cuando sueño a mi abuelita y a veces quiero que ella esté conmigo en mi cumpleaños

S6: yo siento felicidad cuando siento que mi perrito el que se murió mi abuelita que se murió siento que cuando cumplo años o o por ejemplo ahorita que voy hacer la comunión me siento contenta y daría todo por tenerlos ahí, aunque mi otro abuelito está ahí conmigo también y pues yo diera todo por irlo a ver allá donde él está, pero, aunque el día de mi comunión va venir.

S7: ¿cuál era la pregunta? no paro de sonreír siempre me río y nunca estoy solo

S8: yo como cuando estoy cumpliendo años y siento que estoy con las personas que más quiero y pues me siento muy alegre por estar con mi hermana y mi mamá y yo los 3 juntos.

S9: yo le cuento les aconsejo que hagan lo mismo que yo para que les hablen

La mayoría de los participantes identifican que la felicidad se la expresa a otros a través de respuestas conductuales como jugar, sonreír y comentando con los demás lo que se está sintiendo

Un solo participante menciona no haber experimentado alegría y no refiere ninguna forma de expresión de esta emoción o necesidades asociadas a la misma.

S10: cuando a mí me compraron unos juguetes de dragón bol sentí como algo aquí en mi pecho y se me quería venir toda la comida

S11: yo me siento feliz cuando me dan algo y expreso mi felicidad juego con otros me da felicidad, soy inquieto

S12: cuando a mí me compraron algo para navidad, yo pues como yo soy así como que experimentó cosas así, entonces pues yo cojo y me subo al armario (interferencia) me tiro a la cama y comienzo como allá donde mi abuelita hay como entonces ya saltar a brincar y a gritar

Si te sientes enojado, ¿cómo expresas lo que sientes?

S1: a mí es como que me da ganas de golpear a esa persona y me pongo como... me quedo quieto yo

S2: me quedo callado y hacer como que estoy feliz y

S3: pues yo me... es como que golpea a una persona

S4: eh que yo empiezo a apretar demasiado las manos y yo empiezo a tirar las cobijas

La minoría de los participantes indica que ocultar o evitar el enojo son las formas de expresión más comunes

El promedio de los participantes mencionan que comportamientos como aislarse, llorar, tirar objetos y golpear a una persona son formas de dar a conocer el enojo

S5: siento harta rabia cuando mi primo me pelea o le dice al hermano de de ella que no me hable a mi o que me pelee

Solo un participante explica que el enojo se manifiesta a través de respuestas corporales como rubor facial.

S6: yo expreso rabia ósea si alguien se me acerca la rabia de la ira me pongo a llorar

S7: no quiero estar con nadie siempre estoy y se me pone la cara roja

S8: cuando estoy enojado me encierro en mi cuarto, me pongo a ver vídeos y siento que me tengo que calmar porque siento que fue un error mío también.

S9: cuando estoy enojado a veces yo me salgo de la casa estoy solo no hablo con nadie o si no me acuesto y así no le hago caso

S10: yo cuando estoy enojado eh juego solo, no hablo con mi hermana y no hablo con nadie

S11: yo lo expreso con carácter físico y con rabia

S12: yo cuando estoy baravo yo cojo y no me gusta hablar con nadie yo cojo y aveces quiero estar con alguien y me quiero desquitar con alguien

¿Cómo pides ayuda cuando te sientes asustado?

S1: yo pido ayuda, es como, mejor dicho yo no pido ayuda

S2: yo pido ayuda con un sentimiento, sería un sentimiento de asustado

S3: también un sentimiento, como que, como gritar

S4: pidiéndole a ayuda a la policía

S5: cuando estoy asustado le pido ayuda a mi primo a mi tía aunque mi tía es la que más está conmigo y ella sabe todo desde que era chiquita me conoce

S6: yo por ejemplo me paso un caso una vez fui a comprar a la tienda donde antes vivía y llegó como pues niño que tenía rabia y era como de 15 y llego y yo estaba en medio del puente me quería meter con un cuchillo y ahí exactamente llego la policía y mi mama y yo les pedí ayuda y después me llevaron pues para pasar ese trauma

S7: yo le pido ayuda a mi mama o mi papá porque mi abuelita no está conmigo ella está en Ipiales

S8: ehh como era la pregunta?.. eh, yo pido ayuda.. eh pues yo cuando estoy asustado mi mamá me abraza eh me rasca la cabeza y a si me logro calmar no más.

La mayoría de los participantes manifiestan que la forma de pedir ayuda y expresar que sienten miedo es gritando y avisando a un familiar lo que están sintiendo para sentir seguridad

La minoría de los participantes no logran explicar la manera en la que pueden expresar el miedo a los demás y las necesidades relacionadas con esa emoción

solo un participante afirma no pedir ayuda cuando se siente con miedo, lo que permite comprender dificultad para expresar emociones adecuadamente y las necesidades relacionadas con esos sentimientos

S9: como que me tiemblan a lado de uno para que cuando yo estoy temblando para que el otro sienta lo mismo para que me diga y yo tambien le digo

S10: yo cuando estoy asustado eh yo sé decir a mi hermana que estoy asustado

S11: yo por ejemplo en las noches parece que alguien pisa nuestro techo yo tengo miedo entonces mi mami me abraza y yo me duermo

S12: yo le pido ayuda a mi mamá

Cuando te sientes triste, ¿cómo haces para que tus amigos o familiares sepan lo que estás sintiendo?

S1: nada

S2: ninguno, yo mismo guardo mis sentimientos

S3: pues si hago algo malo es no les digo, porque me da miedo

S4: no decirle a nadie

S5: ehh pues yo lo que yo no hago nada y pues mis familiares ellos ya me conocen como soy, si no digo nada ellos saben que estoy triste y mi mama y mi papá ya me conocen

S6: ehh pues yo yo me encierro en mi cuarto me pongo triste me encierro por días no salgo por días de mi

La minoría de los participantes refieren que expresan la tristeza a los demás a través de comportamientos como asilarse, escuchar música triste, llorando y manifestandola de manera verbal

La minoría de los participantes manifiestan que prefieren no expresar la tristeza y optan por ocultar sus emociones para no hacer saber a los demás lo que están sintiendo

cuarto, cuando no hay clases y ya ahí demuestro, aunque casi mi mamá no me hace caso

S7: eh yo escucho música triste siempre me pongo a llorar se me pone la cara roja y siento escalofríos

S8: yo pues yo también mi cuerpo como que se me pone en blanco me dan nervios y pues ahí en ese momento como que dejo de funcionar... (interferencia)

S9: yo me acercó y les digo casi todo, pero no todo

S10: cuando me siento triste mi hermana me sabe consolar y cuando mi papá se va a trabajar yo siento que nadie me abraza

S11: yo no le cuento a nadie se estar afuera no entro a dentro

S12: cuando yo estoy triste mi mamá y papá ya saben que yo cojo me abren la puerta me adentro así, pero estoy casi tapado y dejo mi maletín en la sala y de la sala me siento un ratito y no quiero hablar con nadie

La minoría de los participantes refieren que la tristeza se manifiesta a través de respuestas corporales como rubor facial, escalofríos y nerviosismo

La minoría de los participantes no menciona como expresan la tristeza a otras personas, manifestando dificultad para expresar las emociones adecuadamente

Qué piensas de una persona que dice que

S1: que es hipócrita

S2: no sé, odiosa y mentirosa, porque está diciendo que está triste y se está riendo, no está triste

La minoría de los participantes catalogan como normal o correcto que la tristeza tenga formas de expresión diferentes a las esperadas puesto que justifican que esta

está triste, pero se ríe al mismo tiempo

S3: es como dos emociones está triste y está feliz, tiene buen estado emocional

S4: que, a él, que le paso algo malo, pero también le paso algo bueno

S5: ehh ehh creo que yo los miro porque ellos hablan como ellos no hablan tan bien ellos son tristes y cuando se quieren reír o dicen cualquier cosa es cuando están a rato alegres y a la vez tristes

S6: yo digo entre mí que por dentro ellos por fuera no muestran tanto, pero ellos tienen un vacío enorme en su corazón (interferencia)

S7: muchas personas así sienten mucha tristeza, pero no quieren hacer sentir mal a los demás con su tristeza que sienten por dentro

S8: yo yo veo así personas que riéndose y al rato están tristes siento como consolarlas y están alegres las dejo que triunfen

S9: como cuando uno está llorando, pero se ríe pero al final se decide

S10: yo pienso que ella se lastimo, pero la miro a los ojos y la hago sonreír

situación depende de la interacción de circunstancias personales y del entorno

Una minoría de los participantes manifiesta que la expresión de tristeza mediante formas diferentes a lo esperado o conocido es incoherente y lo asumen como algo negativo

La minoría de los participantes reconoce como adecuado camuflar la tristeza si hay una justificación que lo respalde

La minoría de los participantes no logran justificar si es adecuado o inadecuado, honesta o deshonesto la expresión de la tristeza en la situación planteada

S11: una vez mi prima se cayó y iba a llorar no, y yo y mi primo nos reímos y ella también se rió
yo pienso que ella se cayó, pero quería llorar, pero nosotros es como que ella pide la ayuda

S12: yo pienso que está bien para que a uno no le de pena ni nada

Que pensarías de una persona que está asustado pero su reacción es reírse

S1: tiene dos tipos de emociones, eh el digamos pasa malos momentos, pero quiere estar como feliz

S2: es como yo, hay a veces que estoy llorando y mi mama me hace reír

S3: mm pues es cómo lo mismo, felicidad

S4: es como si fuera a ver una película y a la película le tiene terror, pero a la película le encuentra algo gracioso

S5: ehh cuando está asustado es cuando se quiere asustar él se queda como un rato en como que miedo tiene miedo y a lo que uno dice que él o cualquier cosa él se ríe.

S6: yo siento que él por dentro está asustado, pero por fuera no yo no tengo que hacerme ver que estoy

La minoría de los participantes afirma que la risa puede ser un mecanismo de evitación y afrontamiento para el temor o miedo

Una minoría de los participantes expresan que la risa puede asumirse como un enmascaramiento del miedo que sirve para no demostrar o evitar la expresión de esta emoción

El promedio de los participantes no logra explicar si en la situación planteada es adecuada o inadecuada, honesta o deshonesto la manera en la que se puede expresar la emoción del miedo

asustado y como cuando uno ve una película dice no yo no estoy asustado, pero por dentro está que llora

S7: puede ser que del miedo se puede reír como yo a veces

S8: eh una persona que a lo que está viendo así películas de terror ellos no quieren expresar esos sentimientos de asustado de estar asustado y pues no quieren llevar ese sentimiento a otra persona

S9: que una la persona está viendo algo extraño y el amigo se ríe y entra en contacto se ríe él también

S10: cuando estoy asustado como decir me se reír

S11: es como compartir la alegría es un contacto entre sentimientos

S12: una vez me contaron me dijeron ve yo quebré un vidrio y estaba asustado y más encima se cayó un niño y nos venció la risa nos asustamos

Qué pensarías si tu papá se molesta contigo por algo que hiciste mal,

S1: que está feliz y esta, tiene algo malo que decir y algo bueno, ósea no fue, todo lo que hablaron no fue malo

Todos los participantes responden de manera descontextualizada al interrogante, donde se expone una situación en la cual se podría identificar si una

pero al mismo tiempo
sonríe cuando te habla

S2: porque le da risa de ver que digamos se me cayó un vaso o algo y le da risa que se me cayó y de pronto yo también me caí, pisé el vaso el vaso y yo también me caí, entonces le da risa porque, una se pone bravo porque lo quebré y dos porque me caí

S3: la otra pues, yo digo que si, como que si golpeo a un niño y la profesora puede llamar a mi papá y me regaña

S4: emm, otro puede ser de que, de que yo rompí algo, le aviso a mi papá y él está bravo y contento a la vez porque pudo ser algo que no le haya gustado

S5: eh mi papá el si es bravo conmigo cuando saco malas notas o cuando me porto mal o me dice que no tengo que volverlo hacer

S6: eh yo pues no conozco a mi papa ni nada yo vivo con mi padrastro mi mama y el hermano, pero nunca me ha demostrado así pero yo le digo ay ya y ella se pone a reír jaja y como que mmm que paso ahí

S7: mi papa me da consejos y me pide que corrija eso que hice

emoción como el enojo se expresa de manera coherente y honesta

S8: mi mama también es igual a mi dice que primero se poner brava y me dice que tengo que cambiar todo eso y me dice que no que tengo que corregir

S9: Eh que puede ser como yo que hago un día quebré un vaso y me caí al piso y se rio, que estaba enojado porque quebré las cosas, pero después le dio risa porque también porque también me pudo haber pasado algo que de risa

S10: yo cuando mi papá está molesto eh yo cuando era pequeño con mi hermana hicimos la moto de él y el sonrío

S11: que yo le saco la rabia y que era bien rion y entonces que yo le saco la rabia y el me comparte sentimientos

S12: yo allá pues en la casa esa vez me estaba lavando los dientes pues yo le eché agua con una taza no, entonces cuando él se puso bravo y de ahí yo dijo ahorita aquí me va a regañar me va a pegar dije y me fue pa la cocina y cuando salí él tenía en el patio lleno un balde de agua y me echó y se empezaron a reír ehh pues de ahí ya mi papá le hecho a mi mamá y ahí acabo

de organizar mi mamá hicimos un charquerio en la casa
y nos tocó limpiar a yo y a mi papá

¿Cómo puede mostrar
una persona su **alegría**
de manera auténtica y
sincera?

S1: siendo, esta como feliz y...

S2: por ejemplo, las mías es como **correr, saltar,**
divertirme, reírme

S3: como también a ver, pues que le **digán algún chiste**
y se puede reír mucho

S4: que puede invitarla a jugar y uno, y le empieza hacer
jugar demasiado y **él quiere jugar más**

S5: eh digamos mm que será no se

S6: ehh así **brincando de la felicidad** así alegre por
cualquier cosa

S7: **brinco, escuchando música de la que le gusta** y
sonriendo así

S8: yo estoy alegre en todo momento eh pues es mi
sentir

S9: de primer lo siento, pienso y lo digo

S10: yo le sé pegar ella sabe estar llorando y le se
abrazar y ella sabe reír y yo también

La mayoría de los participantes manifiesta que las
respuestas conductuales como saltar, jugar, escuchar
música, reír y expresar frases de cariño, son una manera
de expresar la alegría de manera sincera y auténtica

La minoría de participantes no logran explicar cómo se
expresa comúnmente la alegría de manera auténtica y
sincera

S11: yo cuando le digo a mi hermana yo te quiero y se es de verdad ella me dice cuando se pone brava conmigo porque yo el molesto arto por solo jugar con ella tú ya no eres mi hermano, pero al ratico sabe **estar que juguemos**

S12: es como yo a mi hermana **le digo yo te quiero** mucho, no te pongas triste porque yo te quiero

Anexo B. Matriz vaciado de información objetivo específico 2

Taxonomía	
No. Sujetos	Escala ordinal
11	Todos
9	Mayoría
6	Promedio
3	Minoría
1	Uno

Objetivo 2:	Explorar la facilitación emocional del pensamiento de los estudiantes de grado cuarto de la IEM Eduardo Romo Rosero del municipio de Pasto.	
Categoría:	Facilitación emocional del pensamiento	
Técnica:	Entrevista	
Fuente:	Estudiantes de grado cuarto de la IEM Eduardo Romo Rosero	
Preguntas orientadoras	Información	Proposiciones simples

Audios: villancico y cumpleaños feliz (2).
¿Qué recuerdas/ qué imagen te viene a tu cabeza y cómo te sientes al escuchar la canción?
Audios

S1: ahh, el villancico cuando la escuché me da felicidad porque uno vuelve otra vez y el otro año de vida y uno pues le gusta la navidad como a tantas personas y a la vez me da tristeza porque familiares y amigos ya no van a estar conmigo. Y la del cumpleaños cuándo uno alguna familiar tenemos un cumpleaños y nosotros pues festejamos todos juntos y cuando falta alguna así algunas personas, algunos familiares que también han muerto y ya han partido de este mundo, da pues uno se siente alegre también de los cumpleaños y pues triste porque ya no están ellos

S2: que nace el niño Jesús y que vamos a estar toda la familia unida. Siento que la persona que cumplió años pasó de un año a otro y los el año anterior lo vivió y el otro año lo va a vivir diferente

S3: Cuando uno comparte con la familia y cuando celebran el cumpleaños

S4: Lo que se me viene a la cabeza es la navidad ehh estar con mi familia prendiendo faroles ehh poniendo el árbol de navidad. Me siento mmm bien y recuerdo la navidad. Feliz ehh sorprendida emocionada me

Todos los participantes asocian estados emocionales como la tristeza, alegría o sorpresa frente a una situación, persona u objeto evocado mediante canciones

La mayoría de los participantes mencionan que al escuchar las canciones recuerdan momentos agradables y de melancolía especialmente con su familia

recuerda cuando cumplí años me tomaron una foto ehh y y y... y qué más era? Ah recuerdo recuerdo que es mi cumpleaños que estoy cumpliendo un año más que el señor me ha dado este día más y que se me hace muy feliz tener a mi familia cerca.

S5: ehh a ver cómo es que es la pregunta siento **felicidad** y **recuerdo a mi familia** cantando los villancicos y se me viene que el niño Jesús va a nacer. Eh que yo me siento **feliz** porque me celebran mi cumpleaños y y mi familia está feliz porque estoy cumpliendo un año más de vida. Felicidad y estando feliz y mi familia también.

S6: recuerdo la **imagen de mi abuela** y me siento **triste** porque ella falleció.

Yo recuerdo que estaban mis tías y mis padrinos y una imagen es de mi familia con mi abuela. me siento feliz

S7: Recuerdo en los tiempos de antes cuando nos **reunimos en familia**, los regalos en la casa comunal estábamos todos juntos y hacíamos las comidas con mi abuelo en navidad, me siento bien y **alegre** de compartir momentos lindos con mis abuelos

eh recuerdo ehh cuando recién era pequeña y cumplí años y me hicieron una fiesta y muy bien me sentí y se me viene a cómo **felicidad** ehh recuerdos que antes hemos vivido

S8: Cuando yo escucho esas canciones me siento **feliz** y recuerdo cuando es. estaba, **estoy con mi papa** en navidad

S9: Mm **felicidad** eh **alegría** y ehhh y eso

S10: Mm **felicidad**

S11: Ehh en navidad, **felicidad** mm en el cumpleaños también, bien porque estoy con **mi familia**

¿Cómo crees que tus sentimientos/emociones pueden afectar las decisiones que tomas?

S1: Pues yo cuando estoy **triste** yo me salgo de la casa y me vengo pa acá dónde mi abuela o me **encierno en mi cuarto** y me quedo hasta que sea el otro día

S2: No importa el carácter físico que uno tenga, sino que decidir una cosa más de otra porque no puede hacer dos cosas a la vez

S3: No respondió (no sabe)

S4: no entiendo... sí me afectan

El promedio de los participantes no explica como sus emociones afectan en la toma de decisiones

La minoría de los participantes reconoce y comprende que sus emociones afectan a la realización de sus actividades, además conllevan a realizar acciones impulsivas y explican que las emociones agradables benefician y las emociones desagradables perjudican

S5: me afecta haciendo cosas que me gustan, ósea **no** las hago

S6: si me afecta

S7: me afecta porque no me da **alegría** **venir** cuando me siento **triste**

S8: Eh cuando tomo una decisión es decir cómo, cómo quedarme con mi mamá o quedarme con mi papá y yo las decisiones es de es decir quedarme con los dos

S9: Ehhh ósea ósea como mal

S10: Pues si yo tomo una decisión los otros no pueden elegir lo mismo

S11: Cómo afectaría ehh la **tristeza** pues mm **haría** **daño** y la **felicidad** **no**

La minoría de los participantes reconocen que emociones como la tristeza y alegría ejercen influencia en la toma de decisiones

Qué pasa si tomas una decisión cuando estás triste

S1: ehh la decisión, cuando yo estoy triste, a ver, pues que yo no puedo aceptar eso y yo pues estoy, así como cuando uno también llora por familiares que ya han muerto entonces pues yo cojo y me imagino que los tengo aquí en la mente y los te tengo como si ellos estuvieran vivos y no que estén muertos

S2: Que primero lo pienso lo digo frente a un amigo y lo hago

S3: Que me pasa algo malo

S4: Lo pienso muy bien también tomando en cuenta mis sentimientos

S5: las tomo, pero luego no las quiero hacer.
(arrepentirse después de tomar esa decisión)

S6: cuando estoy triste me encierro en mi cuarto hasta que pase un día.

S7: me pongo a llorar cuando tomo decisiones malas

S8: Eh cuando yo estoy feliz des eh deseo irme con mi papa, cuando estoy triste es es cuando ya estoy durmiendo recuerdo a mi papá que me sabe abrazar por las noches

La mayoría de los participantes reconoce que la tristeza afecta la toma de decisiones, ya que creen que tomar decisiones en ese estado conduce a elecciones equivocadas, a la dificultad para pensar con claridad, al aislamiento y al arrepentimiento luego de tomar una decisión en este estado emocional, lo cual indica que las decisiones tomadas al experimentar tristeza dan lugar a resultados desagradables.

La minoría de los participantes no explican como la tristeza afecta a la toma de sus decisiones

Un solo participante afirma que tomar decisiones mientras está triste lo lleva a actuar de manera positiva, reconociendo que este estado no le impide actuar con responsabilidad.

S9: Emm me pues mmm **no puedo no puedo pensar en nada**

S10: Mm llorar

S11: Ehh la decisión cuando estoy triste **es nunca dejar de hacer mi tarea o mis deberes**

¿Cómo son tus decisiones cuando estás **asustado**?

S1: yo pues comienzo cuando estoy asustado he hecho algo y no le quiero decir a nadie, yo pues cojo y **le ruego a papito Dios** que por favor no vaya a pasar nada malo, que no le vayan a decir a mi mamá, eh que no vaya, que, pues que no le vayan a decir, que no hayan problemas y **me encierro en mi cuarto**, y haya pues disimulé de lo que no estoy asustado

S2: **Le digo a alguien** lo que me pasó o lo que me hicieron que no existió o así

S3: **ir a buscar a mis papas**

S4: no entiendo...

S5: la pienso, la hago y ya no la quiero ver.

S6: me pongo roja y habló como si estuviera llorando

La minoría de los participantes reconocen que el miedo los lleva a tomar decisiones asociadas a una conducta evitativa y de protección ante situaciones desagradables

La minoría de los participantes no describen como son sus decisiones cuando experimentan miedo

Un solo participante menciona sentirse acorralado lo cual manifiesta que no puede tomar decisiones por causa de la emoción de miedo.

S7: cuando me siento atemorizada por la oscuridad me tapo con las cobijas

S8: Mis decisiones cuando estoy asustado se sería no más tener a mi papa alado

S9: No puedo me siento me siento acorralado de cosas malas

S10: Mm enojado

S11: Mis decisiones cuando estoy asustado eh em no se me empieza empieza a faltar la respiración

¿Qué pasa si tomas una decisión cuando estás muy bravo/a?

S1: cuando yo estoy bravo yo cojo y así cuando estoy bien bravo yo cojo y me quiero desquitar con alguien, ya no quiero estar ahí me quiero ir para otra parte no quiero vivir allí en esa casa y pues me quiero ir para otra parte donde no me encuentren

S2: Que primero me calmo lo pienso antes de hacerlo y decir lo que me pasó

S3: que algo, alguna cosa mala

S4: no puedo pensar bien (no puede tomar una decision)

S5: no se

La minoría de los participantes manifiestan que al tomar una decisión estando enojados, llevarían a cabo comportamientos de huida y aislamiento

Un solo participante menciona que al tomar una decisión estando enojado posiblemente le va a ocurrir alguna situación negativa

Un participante manifiesta que no puede tomar una decisión al experimentar enojo, puesto que no logra pensar con claridad

S6: pues yo me pongo me pongo brava y grito a mis primos

S7: yo **no salgo a ningún lado**, me quedo en la casa

S8: Cuando estoy muy enojado decido no hablar con mi hermana

S9: Ehh que empiezo a pegar a a todos

S10: Mm pues apretaría los puños me pondría rojo

S11: Eh qué pasa si tomo una decisión cuando estoy muy bravo eh pues ehh cuando estoy bravo eh me quedo quieto y me pongo rojo

La minoría de los participantes no logran explicar cómo son sus decisiones cuando sienten enojo, por el contrario, mencionan los estados físicos que manifiestan ante el enojo y las reacciones comportamentales a las que esta emoción conlleva

¿Cómo son tus decisiones cuando estás **feliz**?

S1: yo pues cuando estoy muy feliz, yo comienzo a hacer casitas de esas con cobijas, se **jugar** con mi hermana, y cuando estoy feliz pues yo cojo sé subir al armario y del armario salto a la cama, me se subir al techo, etc

S2: **Salgo a jugar** si quiero puedo **dibujar**, yo dibujo **le doy un detallito a alguna persona** y no me siento aburrido y no me siento solo

S3: ¿ehh mis decisiones cuando estoy feliz? mmm...no, no se

La mayoría de los participantes consideran que sus decisiones son positivas cuando experimentan alegría, lo cual se manifiestan a través de conductas afectivas hacia otros y motoras como jugar y dibujar

La minoría de los participantes dan una apreciación positiva a las decisiones que toman cuando sienten alegría

- S4: con mucha felicidad
S5: juego y sigo queriendo jugar más
S6: pues los abrazo a todos
S7: yo me siento muy feliz y dije si me voy de viaje
S8: Mis decisiones cuando estoy feliz es irme con mi papá con mi papa es decir por qué él nos ha cuidado mucho
S9: eh hh buenas y muy lindas
S10: em pues jugar
S11: ah h son muy buenas como ponerme a hacer mis deberes, jugar

La minoría de los participantes no brindan una descripción de cómo son sus decisiones cuando experimentan alegría

Estas contento porque sacaste una buena nota, pero nadie reconoce tu trabajo. ¿Qué harías en esa situación?

- S1: yo pues nada normal y porque a mí nunca me han felicitado con una buena nota
S2: me siento como si hubiera un vacío en mi cuerpo porque nadie me felicita
S3: me pongo triste
S4: yo me desanimó a volver a sacar buenas notas
S5: sigo feliz con mi propia nota
S6: me pondría triste

la minoría de los participantes el no cumplimiento de las expectativas, generan tristeza, desánimo o soledad, pero no se evidencia un cambio de perspectiva y su forma de actuar frente a esta situación

La minoría de los participantes orientan su perspectiva hacia otros aspectos que generan bienestar, considerando un punto de vista positivo frente a la situación planteada

S7: por ejemplo, yo saco una buena nota y se la muestro a mi papá y me dice está bien y mi mama dice ah bueno eso no importa y me siento sola

S8: Ehhh no más a hablar con mi hermana que saque una buena nota

S9: Ehh me pondría triste

S10: Mm pues lo que importaría son las notas

S11: Yoo nada

Dos participantes afirman que no llevarían a cabo ninguna acción frente a una situación que podría ser vista como desagradable

La minoría de los participantes no explican cual reacción emocional o comportamental tendrían frente a una situación que posiblemente genere malestar

¿Estás con mucha rabia porque tu mamá te regaña sin justificación, pero te das cuenta que ella tuvo un mal día. ¿cómo actuarías con ella?

S1: yo pues, yo cogiera y le dijera que porque me regaña si yo no le hecho nada a ella y me iría

S2: Le digo que le pasó me cuenta le aconsejo y le digo

S3: sigo enojado

S4: Normal a veces hay malos y días buenos

S5: yo le ayudo para que no tenga rabia

S6: le digo a mi mama que, porque se pone así, y me pongo triste porque yo no he hecho nada.

S7: me encierro en mi cuarto y dejó que le pase la rabia a mi mama

S8: Eh no más yo cuando me regaña mi mama se andar solo, que ella se calme y no piense así

La minoría de los participantes actúan desde la comprensión y la búsqueda de soluciones ante una situación desagradable que le sucede a otra persona pero que indirectamente le afecta a él.

La minoría de los participantes actúan desde algunas conductas evitativas y de confrontamiento frente a esta situación

S9: Mm me sentiría mal porque ella tuvo un mal día
S10: Pues le diría toda la verdad pues pa que no se sentiría mal
S11: Eh no la molestaría y no la haría poner más brava

Para la minoría de los participantes esta situación les genera emociones desagradables de tristeza y enojo, pero no actúan considerando otra perspectiva dentro de la situación que están experimentando

Tienes mucho miedo por una mala nota que sacaste, pero al llegar a casa tus padres te motivan a seguir adelante ¿qué piensas y cómo actuarías con ellos?

S1: Pues cuando yo saco buenas notas no le, ah no si saco malas notas o hago algo, pues yo cuando ellos me dicen que vaya adelante yo le digo si voy a ir adelante, voy a llevar las tareas y así
S2: Que mis padres son buenas gente y que quieren que salga adelante y no me rinda
S3: mm...frustrarme más
S4: Bien porque la verdad las felicitaciones no me las merezco
S5: de triste paso a ser bien y sigo queriendo a mis padres porque ellos me dan el apoyo
S6: me pongo triste y me pongo a llorar porque saque mala notas
S7: pues por el bien mío mi mama me enseña

La minoría de los participantes manifiestan pensamientos positivos y negativos respecto a la reacción de sus padres en esta situación y asumen su reacción como una motivación para mejorar

la minoría de los participantes actúan validando la motivación que brindan sus figuras paternas para cambiar de perspectiva hacia un comportamiento positivo frente a sus deberes académicos

La minoría de los participantes logran reconocer las variaciones emocionales, sin embargo, no se evidencia el uso de esas emociones en su pensamiento y forma de actuar para cambiar de perspectiva frente a la situación

S8: Yo actuaría como que siga adelante actuaría que que yo seguiría adelante con el estudio

S9: Ehh me sentiría me sentiría feliz y a la vez triste, porque saque una mala nota, pero me siento feliz porque mis padres me motivaron

S10: Pues que tengo que estudiar y repasar pues a la vez un poco asustado mm y a la vez un poco triste porque pues saque una mala nota y tengo que volver a recuperar

S11: Que pues ella es mi mama siempre me ayuda mi papa igual y yo pienso que sí que hay que seguir así, no hay que seguir sacando malas notas y hay que estudiar, llegaría triste

Te sientes triste porque creías que nadie se acordó de tu cumpleaños, pero llegas a tu casa y hay una fiesta sorpresa. ¿Qué piensas y cómo actuarías con ellos?

S1: Pues contento y porque bien contento porque ya en el 2022 en mi cumpleaños no se acordó nadie y yo le dije a mi mamá que cuando cumplo años y era yo cumplo 29 de abril y ella me dijo, dijo tú vas a cumplir, le dije mami yo cuando cumplo años ya era el día no ya era de noche pues normal como todos los días no, entonces cogió y ella me dijo, mami le dije cuando cumplo años ella cogió y me dijo tu cumpleaños el 30 de abril me dijo y ahora en este año pues también pasó lo mismo y solamente me cantó la profe todos los de aquí los de la escuela y mi mamá pues me dio un detalle

S2: Que primero me siento aburrido y además así que alguien así pasa y solo me dice hola y cuando llegó a la casa como que se me caen las lágrimas de felicidad

S3: mmm... agradecer, me sentiría bien

S4: Feliz, les doy un abrazo y les doy las gracias.

S5: feliz y actuaría con mucha felicidad

S6: me sentí muy feliz

S7: me siento muy alegre y sorprendida porque pensé que nadie se acordaría

S8: yo actuaría muy feliz y los abrazaría a todos

La mayoría de los participantes mencionan respuestas emocionales como la alegría, la sorpresa y el aburrimiento frente a una situación inesperada, sin embargo, no reconocen pensamientos y formas de actuar como respuesta a la situación

La minoría de los participantes actúan de una manera en la que pueden expresar agradecimiento con palabras y expresiones afectivas como abrazos hacia las otras personas

La minoría de los participantes confunden una emoción con la ejecución de un comportamiento

S9: mm demasiado feliz

S10: pues me sentiría feliz, mm pues feliz

S11: que que yo tengo que primero saber para no
justificar, yo actuaría con felicidad

Anexo C. Matriz vaciado de información objetivo específico 3

Taxonomía	
No. Sujetos	Escala ordinal
11	Todos
9	Mayoría
6	Promedio
3	Minoría
1	Uno

Objetivo 3:	Describir la comprensión emocional de los estudiantes de grado cuarto de la IEM Eduardo Romo Rosero del municipio de Pasto.
Categoría:	Comprensión emocional
Técnica:	Grupo focal
Fuente:	Estudiantes de grado cuarto de la IEM Eduardo Romo Rosero

Preguntas orientadoras	Información	Proposiciones simples
¿Qué expresa esa cara / escena / imagen-tristeza- Por qué expresa esa emoción?	<p>S1: triste</p> <p>S2: Que ella está triste y el hombre está sintiendo los efectos de ella</p> <p>S3: Ehh que ella le ha pasado algo por eso están tristes</p> <p>S4: que a ella le paso algo y el hombre está sintiendo lo</p>	<p>La mayoría de los participantes reconocen y etiquetan la tristeza a través de expresiones faciales, en otras personas</p> <p>La minoría de los participantes justifican que la emoción de tristeza expresada en el rostro de los personajes se</p>

mismo

S5: que a ella le paso algo y el hombre está sintiendo lo mismo que ella

S6: está triste

S7: triste

S8: está triste y el hombre está triste también

S9: está triste y también triste

S10: los dos están tristes

S11: la mujer está triste y el otro está triste y a la vez como asustado

debe al acontecimiento de una situación desagradable

Solo un participante identifica que la emoción de la imagen es de miedo al observar la expresión facial que está indicando tristeza

¿Qué expresa esa cara - alegría- Por qué expresa esa emoción?

S1: está feliz porque consiguió una novia y están juntos

S2: que ellos están felices y nunca se separaron

S3: que ellos están feliz porque están enamorados

S4: ellos están enamorados y felices porque nunca se han separado

S5: están felices

S6: están felices

S7: están felices por amor

S8: están felices porque en la vida de ellos hay mucho amor

La mayoría de los sujetos reconocen que el rostro de la imagen expresa alegría

La mayoría de los participantes justifican que la alegría es una emoción que se relaciona con la presencia de situaciones agradables y con el sentimiento de amor

S9: porque pues haber tuvieron una casa

S10: eh están felices por el amor

S11: están felices porque son por que la mujer ya ya
volvieron otra vez a hacer novios y por qué ella estuvo
por un tiempo en el castillo

¿Qué expresa esa cara -
miedo- Por qué expresa
esa emoción?

S1: asustado

S2: está asustado por que vio una cosa extraña

S3: está asustado porque le ah pasado algo

S4: está asustado por que vio un humano

S5: está asustado porque miro una cosa extraña

S5: está asustado por algo

S6: está asustado porque cuando uno está asustado se
muerde las uñas

S7: está asustado y atemorizado

S8: está asustado por qué pues vio algo terrorífico

S9: está asustado porque le paso algo

S10: ahí está como asustado por qué porque miro algo y
lo miraron

S11: Ehh por que la expresa por que puede haber visto
algo que le dé que le de miedo

La mayoría de participantes logran identificar que el
rostro que aparece en la imagen expresa miedo

La mayoría de participantes comprenden que el miedo
aparece tras experimentar situaciones desagradables o
posiblemente aversivas, como mirar algo extraño

Un solo sujeto reconoce que hábitos o conductas como
morderse las uñas se relacionan con la experimentación
del miedo

¿Qué expresa esa cara /
escena / imagen -rabia-
Por qué expresa esa
emoción?

- S1: Enojado porque Bar le le dice cosas que a él no le gustan
- S2: Él está enojado porque lo echaron del trabajo
- S3: Él está enojado porque su familia ehh por que se les dañó su auto
- S4: Él está enojado porque su hija se portó mal
- S5: Él está enojado porque miro algo que no le gusto
- S6: Está enojado porque se puede haber chocado
- S7: Está enojado porque en su expresión da la cara enojada
- S8: Está enojado porque bar a sacado malas notas y por qué se ha portado mal
- S9: Porque le puede haber pasado algo de mal humor
- S10: Esta enojado porque le paso algo
- S11: Está enojado porque la mujer lo dejo

Todos los participantes logran etiquetar la emoción de enojo que está expresando el rostro de la imagen

La mayoría de los participantes comprenden que el enojo se produce frente a una situación que genera malestar o es desagradable

Un solo participante identifica que algunas expresiones faciales son un indicador del enojo

¿Qué te causa tristeza y
qué haces cuando la
sientes?

- S1: Llorar, ehh que saque malas notas
- S2: Que de pronto me caí, o haber como que fuera mi cumpleaños y no me dan nada
- S3: Eee a mí me regañan mucho y que me regañan mucho y me pongo triste

La mayoría de los participantes comprenden que una situación desagradable que le acontece a si mismo, es un desencadenante de la tristeza

La minoría de los participantes logran relacionar sus

S4: Que me regañaron, ehh me pongo triste

S5: Cuando mis (interferencia) se están fallecidos o cuando me golpeo, me pongo o llorar

S6: Nada

S7: Los ojos se me ponen aguados y escucho canciones tristes

S8: Me causa tristeza estar sola, me pongo a llorar

S9: Pues encerrame en mi cuarto y llorar, pues que saque alguna nota mal

S10: Me causa tristeza que mi mami este mal y que me pasa que a mí no me gusta que mi mami este triste

S11: Ehhh a mí me siento tristeza cuando yo ehh me golpeo o me pasa algo malo como algo de mi familia que me regañen por nada o así etc.

comportamientos o acciones, como llorar, aislarse y escuchar música triste, como una consecuencia de experimentar tristeza

Para un participante la tristeza puede generarse de manera indirecta a través de situaciones desagradables que experimentan otras personas.

¿Qué te causa alegría y qué haces cuando la sientes?

S1: Jugar con mi perro

S2: Cuando me regalan un regalo cuando saco buenas notas, juego con él, comparto con mi primo jugamos con mi juguete

S3: Cuando yo estoy alegre pues salto de alegría y siempre juego con mis juguetes

En la mayoría de los participantes se evidencia una comprensión de las causas de la alegría, manifestada frente a situaciones de agrado como recibir regalos, elogios, sacar buenas calificaciones y compartir con sus familias

S4: Mm cuando me dan un regalo o juego con mis perritos

S5: Cuando me regalan un regalo o cuando me llevan a comer o así

S6: Nada

S7: Me causa felicidad me causa felicidad sacar buenas notas que me feliciten no paro de sonreír y pongo canciones (interferencia)

S8: Yo me pongo feliz cuando por ejemplo ver a mi papá como mi papá es militar profesional el llega me da felicidad y quiero partir todo hasta la cama se parte

S9: Pues yo me sentiría feliz pues que mmm haber porque pues sacaría una buena nota

S10: Eh yo yo que hago feliz cuando estoy feliz juego y lo que me hace feliz es estar con mi familia

S11: Yo cuando estoy feliz me subo al almario ya he quebrado dos veces la cama del almario me tiro a la cama se hacer desorden luego debo de ordenar ehh ya me se ir a jugar con tierra ya se llegar como bien sucio y y ahora y ahora no se, antes esa cama que ahora me la compraron

la minoría de los participantes comprende que una emoción como la alegría les permite realizar conductas que les genera agrado, como jugar, sonreír y escuchar música

esa está bien dura no se ha quebrado por ahorita y ya me he tirado como unas 20 veces

¿Qué te causa miedo y qué haces cuando lo sientes?

S1: a mí me causa miedo cuando estoy asustado por las noches y que hago yo abrazo a mi mama

S2: yo siento miedo cuando miro una película de miedo, pues gritar

S3: Yo cuando siento miedo ver ver cosas de terror, eh quedarme quieto me quedo quieto

S4: yo a mí me causa miedo que ya es muy tarde y mis padres no han llegado y yo a mí se me ponen los pelos de punta y siento escalofríos

S5: yo cuando tengo miedo eh mejor dicho a mí me causa miedo pues ya pues no creo en la llorona en eso etc. no, pero a mí me da miedo ellos, pero cuando estoy acostado y miró allí algo blanco así que es mi ropa, yo me imagino como que me estuvieran mirando entonces yo cojo y me tapo y me se quedar y dormido y hago un huequito como un ratoncito para respirara

S6: me causa miedo cuando cuentan historias de terror y siempre abrazo a mi abuelo

la mayoría de los participantes tienen la capacidad de comprender que una situación desagradable produce una emoción como el miedo, permitiendo así identificar la causa de una emoción.

La mayoría de los participantes relacionan sus acciones vinculadas a la búsqueda de protección, como una consecuencia ante la experimentación del miedo

La minoría de los participantes confunden las respuestas fisiológicas de escalofríos y erizamiento, con la ejecución de acciones relacionadas a las consecuencias frente al miedo

S7: yo siento miedo cuando **me siento solo** en la casa, **esconderme** en la cama

S8: yo siento miedo cuando miro las, **cuando siento ruidos** y cuando miro las cosas que, cosas así miro y solo y **rezo** para que ya no tenga más miedo

S8: a mí me da miedo **los payasos** y cuando veo uno me da como **escalofríos por dentro del cuerpo**, mm pues me **escondo**

S9: yo siento **miedo al dormir** sola pues me pongo (risas) y pues me pongo a **rezar** y después ya me acuesto y puedo dormir tranquila pero igual me da miedo y **me tapo en las cobijas** y **me da miedo cuando los perros lloran** como la coca digamos así como allá atrás de mi casa es como una quebrada entonces ahí saben llegar a llorar unas cosas y siempre cuando llega la noche se quiebra algún plato o cuando hacen sonidos o cuando por ejemplo ese día que una mano fría me toco la pierna y casi me hala la cobija, pero después le grite a mi mamá y pues me tapo con las cobijas hago un huequito también y yo respiro y miro y pienso que hay algo y pues en mi pieza hay veces miro

como en mi pieza miro así como cosas reales que llegan

ahí a halarme o a molestar

S10: no responde

S11: no responde

¿Qué te causa rabia y qué haces cuando la sientes?

S1: ¿cómo es la pregunta...? a mí me causa mucha rabia tener mi cuarto desorganizado que mi hermana me lo desorganice y ese caso me pongo a organizar y me da mucha ira y pues me da ganas de insultarla

S2: ehh a mí me causa rabia que pues que le peleen a un perrito y empiezo a gritar

S3: a mí me causa mucha rabia que estén maltratando a los animales y cuando mi prima la regaña que es bebe y cuando se pelean mis papas

S3: siento rabia cuando mi hermano me pelea y me desquito con algo

S5: cuando estoy muy brava cuando me pelea mi hermana y siempre me tengo alejada de ella ehh no juego con ella y no le hablo

S6: a mí me causa rabia cuando otras personas vienen a dañar el pueblo y vienen a robar eso me causa mucha

La mayoría de los participantes expresan su comprensión emocional al identificar las causas específicas del enojo, asociándolas a situaciones de desagrado en su vida diaria

Cuando experimentan enojo, el promedio de participantes asocian la manifestación de actos de impulsividad y agresividad como gritos, ofensas verbales y físicas, como consecuencias ante la experimentación de dicha emoción

Un solo participante confunde las respuestas fisiológicas como la ruborización, con acciones que se asocian a las consecuencias de sentir enojo

rabia y pues eso quisiera porque a si vamos a terminar todos en mal camino

S7: cuando yo estoy con rabia yo pues ya me yo me como acá arriba tengo donde como mi abuelita me está enseñando a coger ladrillo yo ya se entonces yo cojo esos ladrillos con barro pero chiquiticos para así jugar y allí ya se me va quitando la

rabia y cuando tengo rabia así artisima rabia como esa tierra es bien dura se va haciendo más suavcita

S8: a mí me da rabia cuando saco malas notas se me pone la cara roja y me pongo muy seria

S9: a mí me da rabia cuando me regañan, cuando qué? ehhe me encierro en mi cuarto y me acuesto

S10: Yo siento rabia cuando a ver... cuando golpean a mi perrita y me encierro en mi cuarto cuando me regañan y me encierro hasta cuando me llaman a comer

S11: a mí me da rabia cuando me molestan y de la rabia cojo y no sé qué hacer y les pego

¿Cómo te sientes cuando te vas a un viaje que has

S1: mm pues tristeza porque no estarían

S2: sentiría a la vez alegría y asustado porque me pueden

El promedio de los participantes afirma que, frente a una situación compleja, experimentan distintas emociones

esperado por mucho tiempo, pero te tienes que separar de tus papás?

hacer daño

S3: ¿qué? ¿que? mmm yo sentiría alegría porque por fin voy a conocer

S4: Yo a la vez tristeza porque no estaría con mis padres y a la vez miedo porque no estarían conmigo y a la vez felicidad.

S5: ehh yo... felicidad y tristeza a la vez

S6: ehh pues yo quiero ir es para Cali a conocer zoológico y Tumaco a conocer la playa y y y pues a mí me daría pues tristeza ir sin mis papas y a la vez pues felicidad

S7: ehh yo yo jaja yo viajar a Ecuador y al mismo tiempo sentiría felicidad tristeza y miedo

S8: yo quisiera viajar a México y si no están mis padres me pueden robar

S9: yo quiero ir a México y si no están mis padres me puede robar

S10: quisiera ir a México, pero a la me siento, yo quisiera conocer México y a la playa y me siento feliz si voy allá y si no voy sin mis papas me siento a la vez tristeza

S11: ehh a mí me gustaría viajar a Argentina y me sentiría triste porque no estoy con mis padres

contradictorias al mismo tiempo, como la alegría, tristeza o el miedo.

la minoría de los participantes mencionan que, al estar en la situación planteada, experimentarían una sola emoción, ya sea alegría o tristeza

¿Cómo te sientes si como condición para que te compren un juguete nuevo que quieres mucho, debes regalar tu favorito?

S1: ehh yo ehh yo siento **miedo** ah digo y siento **felicidad** porque me van a comprar el juguete y siento **tristeza** porque lo van a regalar mi favorito

S2: pues yo sentiría **felicidad** y también mmm un poco de **tristeza** porque pues es mi juguete favorito

S3: yo me **enojaría** porque me estaría **alegre**, pero a la vez también enojado porque regalan mi juguete favorito

S4: sentiría **felicidad** porque me van a comprar el juguete nuevo, **tristeza** porque tengo que regalar mi favorito que siempre lo he querido

S5: ehh yo pues mmm yo pues ehh como que mis papas me van a regalar un nuevo y debo regalar mi favorito pues yo se lo regalo como a alguien de mi familia para poderlo yo mirar y coger lo que me lo preste así

S6: ehh yo cuando me van a comprar un juguete nuevo me voy a regalar mi favorito eh eh eh me sentiría muy **triste** haber regalado mi juguete favorito

S7: yo que tanto desearía mi juguete yo lo regalara una persona que lo necesite que no tiene nada con que jugar

La mayoría de los participantes refieren presentar emociones encontradas, de agrado y desagrado, como la alegría, tristeza o enojo frente a una situación que resulta compleja para ellos

La minoría de los participantes afirma que, cuando se enfrentan a situaciones que probablemente pueden generar múltiples emociones, experimentarían una sola emoción a la vez, particularmente de alegría o tristeza.

S8: yo me siento **feliz** si me regalan juguete que más he querido que me lo compren y sentiría **tristeza** porque regalan el juguete que es mi favorito

S9: yo me sentiría **bien** porque me compraría el juguete y me sentiría **mal** porque tendría que regalar mi juguete más favorito

S10: yo lo regalaría mi juguete favorito, pero se lo regalaría a alguien de la calle a una niña pobre que no tenga un juguete y lo regalaría de corazón y con **felicidad** porque me van a regalar otro y se lo regalaría de corazón

S11: no responde

¿Cómo te sientes si debes tender tu cama, aunque no te guste, para que te dejen salir a jugar con tus amigos?

S1: **enojado**

S2: mm yo me sentiría **enojado** porque yo a veces quiero salir rápido

S3: yo me sentiría un poco **enojado** por salir rápido a jugar y tender la cama rápido

S4: eh yo me **sentiría enojado y la vez feliz** enojado por salir primero y feliz por ir a jugar

S5: yo me sentiría con **rabia** porque yo quiero ir rápido

S6: hh yo me sentiría **bravos**

La mayoría de los participantes expresan manifestar una sola emoción que puede ser de agrado o desagrado, como la alegría, el enojo o el aburrimiento, frente a una situación determinada

Solo un participante indica que, en una situación en la que posiblemente se pueden asociar diferentes sentimientos contradictorios, efectivamente experimenta enojo y alegría de manera simultanea

S7: yo me sentirá **feliz** porque mis amigos me están esperando y como estoy feliz puedo hacer las cosas rápido

S8: yo me siento **feliz** porque a mí me gusta tender mi cama y la tiendo muy rápido y puedo salir a jugar rápido

S9: ehh yo me sentiría **feliz** porque como mis amigos me están invitando ehh tengo que tender la cama rápido y salir

S10: yo me sentiría **aburrido** porque no me gusta tender mi cama

S11: yo tendería mi cama con **tranquilidad** y después me iría a ver tele nada más

¿Cómo te sientes si tu mejor amigo a quien quieres mucho habla mal de ti?

1: yo eh pues ya he tenido traiciones a si con el caso de Isabela, pero yo pues entonces yo pues nada la dejo que siga murmurando y hablando, pero le pregunto porque anda diciendo y dejo de mirarla y dejo de hablar y dejo que deje de ser mi amiga mmm **triste** porque las mejores amigas se apoyan y se quieren y están para uno y no lo cambian por otras personas

S2: yo me sentiría **desilusionado** porque mi mejor amigo

La mayoría de los participantes expresan sentir una sola emoción, como el enojo o la tristeza, pero también manifiestan experimentar emociones complejas como la desilusión, cuando se enfrentan a situaciones que les resultan incómodas o desagradables

En la minoría de los participantes se observan emociones desagradables como el enojo y aburrimiento y algunos

me estaría cambiando y me haría sentir triste y desilusionado

S3: ehh yo yo me sentía enojado porque mi mejor amigo podría estar hablando mal de mí y podría estar diciendo cosas malas

S4: yo me sentiría triste porque mi mejor amiga o amigo estaría hablando mal de mí y y se va con otros amigos

S5: yo me sentiría mal porque está hablando mal de mí entonces cuando ya yo lo sé ya no quiero ser amigo de él

S6: yo me sentiría con rabia y rencor

S7: ehh pues yo eh me daría rabia y ya no le hablara y ya no le haría caso

S8: eh si... si mi mejor amigo habla me habla mal de mí eh yo me sentiría muy bravo y ya no jugara con el

S9: yo me sentiría enojado y y aburrido con él y ya no le hablaría nunca más

S10: yo me sentiría decepcionado porque habla mal de mí y dice cosas

S11: yo me sentiría enojado decepcionado porque hablan mal de uno y al decepcionar habla mal porque no lo quiere y no es el mejor amigo

A Juan lo regañó su profesora por no hacer la tarea y sintió tristeza. Cuando Juan salió del curso, fue grosero con María. ¿Qué piensas de la anterior situación?

S1: que a la vez estaba muy mal

S2: también pienso que él tiene que perdonar a la María porque fue grosera con el mmmm.... porque pues mmm saco la mala nota y se desquita con esas personas

S3: que tenía rencor y como él quería él tenía esa rabia él quería desquitarse con los demás

S4: que Juan le pegó a la niña, pero la niña María no tuvo la culpa

S5: que Juan el cómo tenía harta rabia tenía estaba como queriendo desquitarse con alguien, pero, pero él tenía que pensarlo bien y no debía de pegarle a la niña

S6: que está muy mal porque no debería porque desquitarse con María

S7: Juan le pegó a María y ya no tiene arreglo

S8: Juan se desquito con María y eso no debería de hacer él, porque ella no tenía la culpa y debería disculparse con ella

S9: ehh yo yo a mí me da rabia porque Juan le pegó a una niña mmm que eso estuvo mal

S10: ehh a mí me daría lo mismo que, pero a una mujer

La mayoría de los participantes demuestran que pueden evaluar si una acción es correcta o incorrecta en el comportamiento de otra persona, sin embargo, no logran identificar la transición de una emoción a otra, como pasar de la tristeza al enojo

no se la toca ni con un pétalo de una flor uno no la tiene que tocar ni nada

S11: yo digo entre mí que **juan no debía desquitarse** con ella ni porque estuviera furioso **debe de pedirle disculpas** porque como sea **ella no tenía la culpa** entonces tiene que irle a pedirle disculpas a ella

Camila está tan molesta con su hermana que al salir de su casa se puso a llorar. ¿Por qué crees que pasa esto?

S1: ehh de tener tanta **rabia** que Camila **que la hermana le hizo algo malo** por eso salió de la casa y le pelio

S2: **que le quitó un juguete** y pues se puso a llorar y pues **enojada**

S3: estaba **enojada** y de tal vez la **hermana le dijo cosas ofensivas** que la ofendieron y se puso a llorar y por eso estaba enojada

S4: que que que Camila ehh ella estaba muy **enfurecida** con su hermana y ella se puso a llorar al salir de la casa... que **le que le haiga pegado** y por eso se puso a llorar

S5: ehh pues eh como yo también cuando tengo **rabia** me da me da lloro yo pero de la rabia de quererme desquitar así ben comienzo a llorar pero de la rabia pero tengo artisima rabia. que yo hasta me se dar la vuelta todo

La mayoría de los participantes identifican situaciones desagradables que llevan a experimentar una emoción como el enojo, sin embargo, no logran explicar la transición de una emoción a otra

La mayoría de los participantes reconocen que la emoción que experimenta la persona es el enojo, pero no identifican la transición del enojo a la tristeza como se menciona en la situación planteada

buesaquillo

S6: que está muy mal **que la hermana la haiga hecho enojar** que de tanto **enojo** pues se puso a llorar

S7: ella ella estaba **enojada** **porque le hizo algo a la hermana** y como se salió de la casa llorando fue por la pena

S8: que **que ella se habían peleado** y como ella salió y se puso a llorar tenía que respirar profundo y se calmaba un poco

S9: mm que la niña esta fue fue **la hermana fue muy grosera** por hacerle una cosa a la niña

S10: a mí me yo pienso que como la hermana y la hermana cómo es que se llama ... la hermana de Camila ósea **se peliaron** y por un juguete y una cosa y a mí no me gusta que me cojan mis cosas carros etc

S11: yo pienso que tal vez fue **porque tal vez discutieron se dijeron palabras groseras** se peliaron

Anexo D. Matriz vaciado de información objetivo específico 4

Taxonomía	
No. Sujetos	Escala ordinal
12	Todos
9	Mayoría
6	Promedio
3	Minoría
1	Uno

Objetivo 4:	Reconocer la regulación reflexiva de las emociones de los estudiantes de grado cuarto de la IEM Eduardo Romo Rosero del municipio de Pasto.
Categoría:	Regulación reflexiva de las emociones
Técnica:	Grupo focal
Fuente:	Estudiantes de grado cuarto de la IEM Eduardo Romo Rosero

Preguntas orientadoras	Información	Proposiciones simples
<p>Qué pasa si te portas bien pero no te dan el premio que esperabas</p>	<p>S1: pasaría que si yo me porto bien y no me dan nada estaría muy triste</p> <p>S2: yo también estaría muy triste</p> <p>S3: yo estaría ehh.. un poco triste también</p> <p>S4: yo ahorita estaría un poco asombrado y ya</p> <p>S5: yo me pondría triste y me pondría a llorar</p>	<p>Aunque la tristeza, el enojo y la desilusión se presentan como sentimientos desagradables, la mayoría de los participantes la aceptan como una respuesta emocional coherente ante una situación específica</p>

S6: yo sería normal porque me he portado bien y he hecho bien las cosas y ya en cualquier oportunidad me darán un regalo

S7: estaría triste y con rabia a la vez

S8: yo estuviera bien porque me dan la comida y el techo

S9: yo estaría sorprendido porque me porte bien y no me dan nada

S10: yo estaría triste y desilusionado porque no me dieron el regalo

S11: yo pues estuviera normal pues, pero también ellos le dan el, nuestros padres nos dan el regalo por traernos aquí a este mundo y por darnos así lo que a veces necesitamos nosotros

S12: yo estaría feliz porque tengo a mi familia y una casa donde vivir

Una minoría de los participantes experimentan la sorpresa como una respuesta emocional lógica ante la no ocurrencia de algo esperado

Una minoría de los sujetos afirman no experimentar emociones ni agradables ni desagradables ante situaciones consideradas opuestas o inesperadas en relación con sus expectativas puesto que superponen otros aspectos considerados más importante

Un solo participante señala que el no cumplimiento de sus expectativas al contrario de generar malestar, desencadena alegría puesto que considera más importante los aspectos familiares

¿Crees que está bien sentir tristeza por haber tenido un día desagradable? ¿Por qué?

S1: si yo estuviera triste por tener un mal me estuviera calmando y jugaría con mi hermana

S2: Yo también estuviera triste porque pues no tenía quien que me compre un uniforme

La mayoría de los participantes tienen apertura a sentimientos desagradables ya que reconocen la tristeza o el enojo como emociones de desagrado que se experimentan ante situaciones que generan malestar.

S3: Yo ehh... me sentiría triste porque también hay que expresar las emociones

Para un sujeto la tristeza es una emoción que se presenta de manera coherente ante una situación desagradable y

S4: yo me sentiría demasiado enojado

ésta debe ser expresada

S5: yo me sentiría triste y me voy a una parte donde nadie esté conmigo

S6: yo me sentiría triste porque mi mama me dejara de hablar y me sentiría sola

S7: yo me sentiría con rabia y estaría sola

S8: yo me sentiría triste porque estoy solo en la casa

S9: yo me sentiría bravo

S10: yo estuviera triste porque me despidieron del trabajo

S11: pues yo cuando si estoy triste y tengo un mal día no hago pues me pongo ahí a jugar así tenga un mal día y a veces me pongo a llorar

S12: yo estaría triste y a la vez enojado pero me sentiría feliz porque podría jugar con mi primo

¿Cómo te sientes cuando alguien te dice algo agradable o bonito?
S1: yo cuando me dijeran una cosa agradable me sentiría feliz y a la vez contento

La mayoría de los participantes reconocen que una respuesta emocional agradable como la alegría y la gratitud es coherente cuando alguien más resalta una

S2: si me dicen algo que sea agradable y que no me disguste sería bonito	característica positiva en ellos, evidenciando una apertura a sentimientos agradables
S3: yo me sentiría feliz y también agradecido con esa persona	La minoría de los participantes manifiestan que recibir elogios por parte de otros, puede considerarse un estímulo motivacional, resaltando una apertura a sentimientos agradables
S4: yo me sentiría normal y feliz	
S5: yo me sentiría normal y feliz	
S6: por ejemplo, que esa persona me diga, ayy que linda que linda que estas o tu puedes sigue adelante me sentiría muy motivada y feliz porque la otra persona me motiva	La minoría de los participantes refieren que no experimentan ni emociones agradables ni desagradables frente a una situación positiva
S7: yo feliz y normal	
S8: yo estaría feliz	Un solo sujeto menciona que se sentiría triste frente a esta situación considerada como agradable, lo que implica la aparición de una emoción contradictoria en ese contexto, por lo tanto, no existe apertura a sentimientos agradables
S9: yo me sentiría triste porque es la primera vez que me dicen eso	
S10: yo me sentiría muy alegre porque es mi primera cosa que me dicen así y le doy un abrazo	
S11: yo pues cuando me dicen que soy bien bonito y bien cambiado etc., yo pues cojo y me pongo contento y digo ahh siiii, bueno	
S12: yo me sentiría feliz y motivado a que haga las cosas	

Por estar muy enojado le gritas a tu compañero.

¿Cómo te sentirías después?

S1: ehh, yo me sentiría triste porque lo grite a mi compañero

S2: yo me sentiría normal y pues a la vez, pues pensaría porque le pegue

S3: yo me sentiría muy enojado porque...y le empezaría a decir cosas desagradables

S4: yo me sentiría mal por decirle esas cosas y lo golpee y todo, tendría que perdonarlo

S5: yo después de gritarlo a él me sentiría con pena y luego ya y luego me arrepentiría

S6: yo si gritara a mi compañero o compañera me sentiría normal porque yo sé que estaba con estrés y pues no me puede controlar, entonces le pediría disculpas le dijera que no lo volvería a hacer

S7: yo me sentiría con necesidad de pedirle disculpas porque no tiene la culpa

S8: yo me sentiría feliz, tristeza, porque ella no tiene la culpa y tendría que disculparme

S9: yo me sentiría mal

S10: yo me sentiría muy triste después de decirle cosas

La mayoría de los participantes realizan una reflexión de que, luego de manifestar un comportamiento negativo hacia otra persona, surgen en emociones y sentimientos frecuentes de tristeza, culpa y arrepentimiento

La minoría de los participantes expresan que frente a esta situación provocada por la experimentación de enojo no experimentan ninguna emoción intensa de desagrado

S11: yo me sentiría muy triste porque le grité y él sentiría muy triste porque le grite y también le podría estar pegando

S12: pues yo me sentiría triste por decirle lo que yo le dije y por y pues eso

Imagina que hoy obtuviste una calificación muy alta en un examen importante. ¿Cómo te sentirías y por qué crees que te sientes así?

S1: yo me sentiría normal

S2: pues yo me sentiría normal porque siempre así he tenido notas no

S3: yo me sentiría muy alegre y les mostraría a mis papas la calificación porque me esforcé mucho

S4: yo me sentiría tranquilo por sacar buena nota y me pueden dar un regalo

S5: yo me sentiría normal

S6: yo me sentiría feliz porque he sacado una buena nota en un examen y me esforcé mucho

S7: yo me sentiría feliz y contenta porque saque en un examen y le mostraría a mi familia

S8: yo me sentiría con las ganas de volver a sacar una buena nota y emocionada

La mayoría de los participantes puede evaluar que tras vivir una experiencia agradable en el entorno escolar cómo obtener una alta calificación, lo más común es experimentar alegría

En promedio, los participantes reconocen que la emoción agradable que experimentan en esta situación se asocia con la satisfacción de tener una alta calificación y con el valor que dan a su propio esfuerzo

La minoría de los participantes explican que no sentirían ningún tipo de emoción frente a una situación que comúnmente origina emociones agradables

La minoría de los participantes menciona que sentiría tranquilidad y motivación a partir de una situación

- S9:** yo me sentiría feliz porque saque una buena nota y agradable que genera una sensación de bienestar e también le agradecería a la profe porque no solo es por impulso para mejorar mí que sacó una buena nota, sino que la profe me enseña y me explica y gracias a ella y me hace pasar
- S10:** yo me sentiría feliz porque saque una buena nota y le iría a decir a mis papas
- S11:** yo también me sentiría feliz y emocionado porque puedo pasar el año
- S12:** yo me sentiría normal porque por lo cual pues yo me esforcé me tuve que esforzar mucho y ya

¿Qué aprendes después de sentir vergüenza?

- S1:** yo me sentiría triste y enojado
- S2:** yo me sentiría normal y a la vez un poquito pues como desanimado y ya
- S3:** yo me sentiría muy normal y me sentiría un poco triste
- S4:** yo me sentiría feliz y emocionado
- S5:** yo no sentiría nada
- S6:** yo aprendo que, me siento normal porque igual hice las cosas bien y si y no me importara lo que digan las otras personas ni nada de eso

El promedio de los participantes indica que después de experimentar vergüenza en determinada situación, sienten otras emociones como tristeza, enojo, alegría y desánimo

La minoría de los participantes evalúan que después de sentir vergüenza en determinada situación, aprenden a enfocarse en los aspectos positivos, a superar el malestar que genera esta emoción y tienden a ver la situación como una oportunidad para mejorar

S7: yo no volvería a hacer lo que hice

S8: yo me sentiría feliz porque no importara lo que digan las personas igual hice las cosas bien

S9: yo me sentiría triste y normal

S10: yo me sentiría enojado

S11: yo aprendería a no sentir vergüenza

S12: yo aprendería a no sentir vergüenza y a hacer mejor educado para que no me dé más vergüenza de lo que se ser y aprendo a comportarme mejor

La minoría de los participantes manifiestan que no experimentarían ni emociones agradables ni desagradables al estar en una situación que genera vergüenza

¿Qué haces cuando empiezas a sentir mucha rabia y tu mamá te pide que te calmes?

S1: yo obedecería a mi mamá y me calmaría

S2: pues yo me sentiría que mi mamá me dijera que me calmara, pues yo cogiera me fuera pa mi cuarto me calmara un poquito y de ahí ya me calmara y me fuera a jugar que me mandara mi mamá

S3: yo me calmaría porque mi mamá fue la que me dio a mí la vida y me calmaría y contara hasta 10, así 1,2,3,4,5 me calmaría y ya salgo a jugar

S4: después de que mi mamá me dijera que me calme, lo pienso y me calmo

La mayoría de los participantes manifiestan que calmarse es una forma de manejar o dejar de sentir su enojo

La minoría de los participantes menciona que en esa situación emplearían estrategias de autorregulación o acciones dirigidas a mitigar la sensación de malestar asociada a la emoción de enojo.

Un solo estudiante manifiesta que no puede tener autocontrol sobre el enojo

S5: yo obedecería a mi mami por lo que me dice y me calmaría y hiciera las cosas que mi mama me dice

S6: yo me sentiría con rabia y me pondría a llorar, pero cuando mi mama me dice que me calme y me voy a mi pieza y me encierro

S7: yo obedecería a mi mama

S8: yo me sentiría mal, decepcionado

S9: yo me sentiría, si estoy con rabia y mi mama me pide que me calme yo me sentaría y a meditar y me quedara tranquila para que mi mama no tenga rabia conmigo

S10: yo solo me calmaría y ya

S11: yo me calmaría y la abrazara a mi mama

S12: yo pues del todo no me podría calmar bien por demasiada ira que tengo y ya

Debes hacer una exposición y te sientes muy nervioso por hablar ante todo el salón ¿qué harías en esa situación para calmarte?

S1: yo primero que todo inhalaría y suspiraría

S2: yo no haría nada

S3: yo cogiera la cartelera y gritaría y cogiera y me pusiera con el micrófono a hablar sin importar lo que las

La mayoría de los estudiantes mencionan que cuando sienten miedo ante una situación, buscan calmarse, utilizar estrategias de autorregulación, y exponerse directamente a la situación que genera temor para manejar esa emoción

demás personas digan y gritaría a todo el mundo que se vaya

S4: yo me calmaría y exponiera

S5: yo exponería algo y listo

S6: yo estaría con ver..., me sentiría muy asustado y yo expongo la cartelera y ya

S7: yo respiraría y me calmaría

S8: yo me calmaría

S9: me sentiría como en mi casa y digo las palabras sin sentir nervios

S10: yo me sentiría como muy desesperado y me calmaría

S11: yo pues me sentiría nerviosos y poder respirar profundo y así decir lo que me toca

S12: yo me sentiría nerviosos y asustado

Cómo actúas cuando una persona a la que tú quieres mucho está triste

S1: yo pues le diría que no esté triste, le diría que pues vamos a jugar y ya

S2: yo me sentiría triste y le diría que se calme

S3: yo pues le dijera que vayamos a jugar y que ya no este triste

Todos los participantes expresan que consolar a una persona que se encuentra triste, manifestar palabras amables o invitar a realizar una actividad como jugar, puede ayudar a que una persona disminuya la sensación de malestar que evoca esa emoción

-
- S4: yo la consolaría
- S5: yo lo consolaría como consoló a mi mejor amigo
- S6: yo lo consolaría y le dijera que no esté triste, que juegue conmigo, que no se preocupe
- S7: yo lo consolaría
- S8: pues yo la aconsejaría y le diría que no esté llorando
- S9: yo lo consolaría pa que no llore más
- S10: yo la consolaría
- S11: yo le dijera que se calme y la consolaría y le dijera que no se ponga triste y que Diosito la va a ayudar para que tenga más risas
- S12: cuando estaría mi amigo triste yo lo consolaría y jugaría con el

-
- Qué haces cuando una persona está brava, pero debes hablar con ella
- S1: yo le diría que pues que me perdone por cualquier cosa que le haya hecho mal y ya
- S2: yo le diría cosas bonitas
- S3: yo le diría que se calmara y que hablemos normal
- S4: yo le dijera que ya no esté así y que podamos hablar bien

La mayoría de participantes muestran una actitud comprensiva, al asumir que expresar palabras agradables, brindar calma y apoyo, o proponer estrategias de autorregulación, podría ayudar reducir la excitación emocional en una persona enojada,

La minoría de los participantes manifiesta evitación

-
- S5: yo le diría que cuente hasta 10, que se calme y que le baje la adrenalina
- S6: yo le dijera que se calmara, que deje de pelear pues por unas cosas materiales y por palabras
- S7: yo no le dijera nada
- S8: yo solo le hablaría normal como si no hubiera pasado nada
- S9: yo le diría que se calme y hablemos
- S10: yo pues le dijera que no estuviera bravo y que no se enfadara más
- S11: yo le dijera que se calme y hablemos
- S12: yo cuando estuviera una mi amigo enojado yo le dijera que se calmara y que vamos a jugar

Cómo actúas cuando alguien que quieres es grosero contigo

- S1: yo me pondría muy enojado y le dejaría de hablar
- S2: yo me pondría muy enojado y le dejaría un regalo que le puedo dar le dejaría allá en la casa
- S3: yo pues le dijera que ya se calamara y deje de pelearme y etc.
- S4: yo ya no le hablaría más porque está siendo grosero conmigo

El promedio de los participantes al experimentar malestar ante las respuestas agresivas de otras personas, se alejan, dejan de interactuar con esa persona, como una manera de regular y manejar las emociones en sí mismo y en otros, y poder mitigar la incomodidad que genera la situación

S5: yo le, yo me pondría a su altura y le dijera que se calme porque con él yo no tengo nada

S6: yo le dijera a mi primo que deje de estar peleando, que no me diga cosas groseras, que no me persiga con el palo

S7: yo le diría que se tranquilice

S8: yo solo le diría ya no, ya no quiero jugar más contigo y ya no le hablaría

S9: yo solo le diría que ya no quiero jugar con ella y si es el día del cumpleaños yo tengo el regalo y ya no se lo doy y lo dejó en la casa

S10: yo simplemente no le hablaría y ya

S11: yo entendiera porque él estuviera bravo, porque tal vez tuvo un mal día o paso algo y pues si ya no quiere entender pues lo dejo ahí, hasta que mañana se podría solucionar las cosas

S12: cuando alguien quiero mucho y ella es mi hermana, es cuando está enojada yo no hablo con ella y le digo que no juego

Solo la minoría de los estudiantes menciona que, actuarían de una manera comprensiva y empática a través de palabras de calma y con expresiones afectivas, para contribuir a que la otra persona que siente enojo gestione mejor su emoción

Qué harías si alguien muy cercano a ti está muy asustado

S1: yo lo ayudaría a que pues vayamos a jugar todo eso para que deje de estar tan desanimado

S2: cuando alguien está asustado yo le diría que se tranquilizara y que no esté asustado

S3: yo le diría que no esté asustado, le daría un abrazo y lo llevaría a hacerlo dormir y me acostara a dormir con él, a abrigarlo y abrazarlo para que no se sienta con tanto miedo

S4: yo lo ayudaría a que se calme

S5: yo le diría que juguemos pa que no tenga más miedo, que se olvide

S6: yo le diría que no esté asustado y lo llevaría a dormir para que se calme y que no tenga más miedo

S7: yo le diría que no esté asustado y lo abrazaría

S8: un ejemplo que si una persona está peleada con la otra y la otra le gana, si estuviera asustado lo aconsejaría y que no se preocupe del problema de los demás

S9: yo lo consolaría y le diría que no esté triste que esas son cosas que pasan, como por ejemplo a mí se me murió mi gatica, que también me puse triste y me consolaron

La mayoría de participantes manifiestan que la comprensión a través de las palabras y del contacto físico como un abrazo y de relacionarse a través del juego, tiene el propósito de ayudar a manejar la emoción de miedo en una persona que la está experimentando

La minoría de los participantes mencionan que una manera de reducir el miedo en otra persona es recomendar técnicas de autorregulación, como la respiración, lo que demuestra la capacidad de regular las emociones en los demás.

S10: yo lo consolara y le dijera que se calme y que respire hondo y profundo

S11: yo le dijera que ya no estuviera asustado y le dijera que ya que se tranquilice del susto que respire profundo y que se calme

S12: yo le diría que no se asuste demasiado y que porque estamos los dos

Anexo E. Formato de entrevista personal I.E.M. Eduardo Romo Rosero

Preguntas orientadora entrevista

1. ¿Cuál es la forma más fácil de los estudiantes para aprender?
2. ¿Qué dificultades emocionales ha podido percibir en los estudiantes?
3. ¿Cómo puede describir la relación entre los estudiantes y sus familias?
4. ¿Qué dificultades han podido percibir en el curso en general?
5. ¿Podría por favor describir de manera general la dinámica relacional de los estudiantes?
¿O cómo se relacionan entre ellos?
6. ¿Cómo resuelven las dificultades en general, ya sean propias y con los otros compañeros?
7. ¿Cuáles cree que son las potencialidades que poseen los estudiantes y cuáles son los aspectos por mejorar?
8. ¿Qué es lo que más los afecta emocionalmente y cómo resuelven ellos esas situaciones tanto a nivel emocional como grupal?
9. ¿Alguna vez han utilizado estrategias para el manejo de emociones en los estudiantes?
¿Qué estrategias son las que más funcionan o cuáles son las que menos funcionan?
10. ¿Cuáles cree que son las formas en las que generalmente los estudiantes regulan sus emociones?
11. ¿Cuántos estudiantes son del cuarto grado?
12. ¿Qué rangos de edades hay en este grado?

Vaciado de información recolectada en la entrevista

Docente (E3)

1. ¿Cuántos estudiantes son en el aula?

Aquí son 10, 2 se retiraron eran 12, 10 tengo

2. ¿Qué edades tienen los niños?

9 y 10 años

3. ¿Qué dificultades ha podido percibir en el curso en general?

Qué le digo de ellos, se puede decir que es común que no se respetan entre sí, por más que uno les habla y toda la falta como del respeto de ellos. Son muy violentos porque vienen de hogares violentos, la palabra es eso, ellos el juego es violencia. Yo les digo a ellos, el juego es alegría, desestres, el juego es estar bien, compartir, pero ahorita, por ejemplo, estamos aquí porque ellos se ponen a jugar y estaban jugando con las chaquetas pero que les duela en la cara, que tiene que haber dolor. Si no hay dolor en el no son contentos. Entonces a ellos se lo llevo ahorita, por ejemplo, al restaurante, entonces, ellos se empujan y si el niño no se cae no quedan tranquilos, entonces deben si no se cae, le pegan un codazo que el niño diga: ¡Ay! Entonces ellos felices. Siempre están como diciendo es que estábamos jugando y eso para ellos es juego, Siempre es como va, está en ellos ya la violencia, pero es que los hogares son, acá hay hogares, por ejemplo, hablando ayer vino una mamá, y todo esto, moretón por acá, moretón por allá y yo le digo un, pues yo ya sabía lo que había pasado, sin embargo, le dije al niño que le pasa, es que mi papá le pegó, porque mi mama se porta mal. Si, le dije yo, pero un hombre no tiene que pegarle a una mujer - pero si da motivos toca, el niño de 9 o 10 años. Entonces se están creando en ese ambiente de que es normal para ellos. Y sí, yo de eso me pongo a charlar en ética, en religión les digo, aprendemos que jugar es divertirse, jugar es estar alegre, es reírse, es aprovechar ese tiempo como de

distracción, relajación. Pero no entienden porque eso ya está en ellos, ya vienen de casa. ¿Entonces yo les dije a ver, el hombre nació bueno y la sociedad lo corrompe para ustedes cuando son bebecitos son niños, son bien lindos, pero a medida que va pasando el tiempo y que ustedes van teniendo, se van dando cuenta de las cosas, póngale los amiguitos 2 añitos, 3 añitos, que escuchen que la mamá que el papá grita? Y eso lo van a ustedes lo van a hacer bien, no lo van asimilando todo, pero ustedes ya están grandecitos y ahorita no se pueden dar cuenta lo bueno y lo malo o negativo lo positivo y ustedes eso no deben de copiar, deben de saber que eso es un resultado de su casa. Y, por eso la mayoría de sus papás están en la cárcel porque acá hay un niño “como mi papá está en la cárcel”, “como mi papá está en la cárcel”, entonces yo le digo, tu papá se ha de sentir alegre cuando tú le lleves buenas notas y cuando lleves un buen comportamiento, que le va a importar si él está en la cárcel, si el no de porto bien, no sabe nada de mí, y entonces él se la pasa repitiendo. El otro también y ahora me decía el otro, ayer se llevó a mi papá a la cárcel y eso es como normal para ellos. Entonces aquí en general, el irrespeto entre ellos, por ejemplo, hoy tenía yo que ponerles una muestra y pegarles unas cosas en el cuaderno, medio uno, se agacha y ellos ya están tirados en el piso que uno tiene que estar mirándole la cara uno por uno y paralos, toca tenerlos ocupados, ellos están quieticos y trabaje. Y están allí quieticos, pero me dio uno se distrae acá haciendo otra cosa o algo ellos están de una tirados en el piso, pateándose, golpeándose, quieren.

4. ¿Cómo puede describir la relación entre los estudiantes y sus familias?

La relación de los estudiantes con la familia, las mamás, pues si bien están pendientes y de todo, pero el ejemplo que da la familia a los niños no.

5. ¿Cómo resuelven las dificultades en general, ya sean propias y con los otros compañeros?

Difícilmente resuelven las dificultades, o sea, las resuelven al momento ellos, pero en seguida las vuelven a cometer. No ellos, por ejemplo, cuando hay alguna falta uno llega, les hace dar abrazos, les hace pedir disculpas, pero no pasan 10 minutos sin pasar lo mismo.

6. ¿Alguna vez han utilizado estrategias para el manejo de las emociones en los estudiantes?

Ahorita tenemos dos psicólogos. La psicóloga siempre tiene charlas con ellos, los que más tienen problemas se los remite a psicología por falta tipo 1 o tipo 2, con todo eso y hacemos talleres. El pez tenemos un proyecto que se llama pez y cada mes hacemos un taller con los niños. Ahora nos toca, el afecto, este es un taller que nos enviaron de allá, dónde vamos a mirar el afecto y el respeto y se hacen dinámicas, aquí es como un osito de peluche, al osito de peluche le vamos a decir todo lo que queremos, pero todas esas cosas, de ahí se hacen que escribir una canción se mira un vídeo, esto lo hacemos cada mes. Pero como les digo, aquí se hace una cosa, cuando yo hago reuniones de padres de familia le digo, aquí se baila guabina y ustedes allá bailan bambuco, estamos haciendo lo mismo, ellos aquí reciben una cosa, y la hacen por cumplir, tienen que hacerla, pero llegan a la casa y siguen en las mismas, entonces es difícil.

7. ¿De alguna manera esas estrategias utilizadas han funcionado o han ayudado en algo?

De pronto, algo sí, pero no, no todo.

8. ¿Cuáles cree que son las potencialidades que tiene los niños?

Las potencialidades de los niños, pues ellos son muy curiosos, son muy despiertos, creativos, como casi se mantiene en la calle y todo entonces ellos son creativos

9. ¿Cuáles cree que son los aspectos por mejorar de los niños?

El respeto, la convivencia

10. ¿Cómo regulan las emociones los estudiantes?

Si pues, a ellos toca, hay que tenerlos, por ejemplo en educación física, hacen bastantes actividades, hacerles dinámicas, siempre se les hace dinámicas, se les hace, les hacemos, yo también, les hago en lectoescritura, que ellos hagan, manejen la motricidad y todo eso, entonces hay tiene un cuaderno que por ejemplo hay un niño que tiene problemas de hiperactivo, entonces yo le paso el cuaderno y le hago que raye, que haga que se desestrese, que se desahogue, entonces el raya y lo hecha para allá, ya te paso, entonces ve coge tu cuaderno, te sientas y ya. Porque el es, como que le da esa, es que él tiene como un problema, le da esa rabia y quiere pegarle al primero, entonces yo le paso el cuaderno y que raye lo que el quiere, que se desahogue y de allí ya yo los saco a todos que los acompañen a dar tres vueltas, yo corro con él porque yo voy al gimnasio y soy activa, entonces yo corro con ellos y de ahí ya seguimos en clase, para que las emociones que quieran como que las saquen y chao, a flote y ya pasa

11. ¿Cuál es la forma más fácil en la que los estudiantes aprenden?

La forma más fácil, aprenden ellos, aquí la educación es personalizada, porque como son pocos uno puede estar al frente de cada uno y uno no puede generalizar el aprendizaje y decir que todos los 10 o 12 niños aprenden de la misma, manera, cada uno tiene su forma, entonces uno tiene que comparar y mirar cual es o que métodos dio resultado y de ese hacer, no hay un patrón para todos.

Aprenden con micro videos, con pequeños videos de 2 o 3 minutos porque la atención de ellos es de 5 minutos, de ahí pierden la atención y ya no les interese y eso si el video es bueno sino no le ponen cuidado.

12. ¿Cuándo los niños tienen alguna dificultad, ellos expresan sus emociones?

Demasiado, son demasiado comunicativos ellos todo lo dicen, no callan, si ellos no lo dicen, son vea esto, vea él dijo esto, vea. No ellos son, de entrada, hablarle a el solo o dependiendo de la situación

13. ¿Cómo es la dinámica relacional de los niños, hay compañerismo y empatía?

Ah sí, es que los niños se olvidan rápido, ellos se agreden, pero ellos si están juntos, se ayudan, entre ellos son solidarios, es que como la formación de ellos es, eso para ellos es normal, ósea ellos no se sienten como afectado que el otro le pegue, eso ellos lo ven como un juego, y siguen normal jugando se ayudan, y si alguno trae un banano lo comparten entre 3 o los que estén ahí en ese grupo

14. ¿De pronto, hay alguna dificultad con algún estudiante en específico?

Pues tengo el niño que es imperativo y que claro, en esos momentos como de frustración, entonces yo charlaba con el profe, el profesional, el que le da las terapias al niño, que es un allegado a la familia. Entonces yo le digo ¿qué puedo hacer con este niño? cuando los veas así debes pedirle tener un cuaderno, pasarle el lapicero y que el haga, que raye, que, si tiene papel reciclable que esas hojas las haga así, y que las bote,

y eso le va pasando el hacer ese movimiento A él le dan droga, pero pues el médico dice que ya le van a retirar la droga, porque el si ya va, ya tiene 11 años, él está tomando droga desde los 5 años. Pues ahora le van a retirar la droga porque ya está mejor. Así pues, la profesora que lo tuvo el año pasado, dijo que el año pasado era más. Él no puede estar en el puesto, el cuando uno está explicando, cualquier profesor que este dictando clases acá, cuentan que el anda por un lado por el otro, pero él parece que no estuviera atendiendo, pero los que están quieticos nadie le da razón, pero él está molestando por allá y por acá y le da razón de todo

15. ¿Eso afecta a los demás compañeros?

Si los incomoda a los demás niños porque los distrae y si los demás están quieticos el coge y hace rechinar las sillas, para allá y para acá para que los demás se distraigan, el todo es que quieren que los demás estén distraídos, que le hagan caso. Él Tiene una comprensión lectora muy buena, lee, le gusta la lectura, participa. Y los demás están quieticos.

16. ¿Cuál es La manera que más aprende el niño, o la manera en que se le facilita aprender?

Pues con él... le gusta más la lectura, le gusta hacer cuentos, las matemáticas poco le gusta, pero si va bien.

17. ¿De pronto hay algún estudiante que sea más callado que los demás?

Si, Pues a él se le ha dicho a la mama que lo lleve al psicólogo, el sí rinde, pero normal, él no se integra con los demás, es como tímido, en educación física, casi no le gusta realizar los ejercicios, casi no habla con nadie, es como sólo allá en su puesto. Y yo salgo y le digo venga con los demás, un ratito me hace caso. y después, así se va a sentar y se queda quietico. Yo le digo a la mama a el niño le falta como socializarse más, pero la mama dice que en la casa es igual que no habla, yole digo no, eso no es normal. La psicóloga, lo remitió a esa a la OPEP, es para que ellos tengan terapia, pero la mama es como descuidada no lo ha llevado desde el año pasado.

Rector (E1)

1. ¿Cuáles son los estratos de los niños o familias?

no, aquí son bajos, cero y uno, ellos el Sisbén están en A y B

2. ¿Cuál es el rango de edades entre los estudiantes que reciben en la institución?

No pues, están desde los 5 años cumplidos hasta 18, 19 y 20 años, en grado 11, están entre 16, 17 y 18 años. Cómo a veces han perdido años, llegan hasta los 20 años, pero no es por ciclos.

3. ¿Cuál es el número de estudiantes de la institución?

En la primaria hay 97 estudiantes, incluyendo a preescolar y en bachillerato hay 274 estudiantes y en total incluyendo todas las sedes hay entre 460 0 480 estudiantes aproximadamente

4. ¿Qué niveles educativos brinda la institución?

Preescolar, primaria y bachillerato

5. ¿Cuántas jornadas hay?

Jornada única, para primaria y preescolar de 7:30 am-12:30 pm y bachillerato de 7:00 am- 1:00 pm

Psicóloga (E2)

1. ¿Cuáles son las principales problemáticas de los estudiantes?

La queja principal de los Padres es en cuanto a consumo de sustancias, tenemos que más consumen los chicos, cigarrillo, alcohol y mariguana, eso es lo que más consume. Hay situaciones de violencia intrafamiliar, de maltrato infantil, maltrata hacia los adolescentes. Situaciones dentro del maltrato, físico, psicológico y negligencia, negligencia es lo que más abunda, la mayoría de padres o son muy descuidados junto con los de primaria, como con los de bachillerato, los dejan a la deriva no se preocupan por ellos, ellos creen que con matricularlos ya. Los chicos tienen muchas dificultades, baja tolerancia a la frustración, dificultades para manejo de emociones, tienen poca motivación por el estudio. La mayoría abiertamente dicen que les da pereza estudiar tienen, no hay hábitos de estudio, pero es que lo que pasa es que la gente acá no tiene quién los supervise, entonces ellos solitos, les cuesta trabajo, ellos no lo hacen y ellos reconocen abiertamente que para estudiar “a nosotros no nos gusta”, “nosotros podemos estar jugando toda la tarde con el celular, no importa porque al día siguiente día buscamos como en horas de clase sin que los profesores se den cuenta copiamos las tareas y ya nos ponemos al día. O sea, ellos son, tiene mucha, mucha apatía por el estudio. Ahorita para ellos muchos vienen solo por ver a los amigos, muy poquito son los que de verdad dicen que quieren superarse, quieren graduarse, que quieren estudiar, esos son poquitos, la mayoría están vienen porque los obligan los papás, otros por los ver a los amigos, por compartir y otros por recibir lo de familias en acción.

Anexo F. Consentimientos informados

**UNIVERSIDAD MARIANA
CENTRO DE INVESTIGACIONES Y PUBLICACIONES – CEI**

**FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES
PROGRAMA DE PSICOLOGÍA**

**CONSENTIMIENTO INFORMADO No. 1
Personal I.E.M. Eduardo Romo Rosero**

**INVESTIGACIÓN TITULADA: "Inteligencia emocional en los estudiantes de grado cuarto de la
Institución Educativa Municipal Eduardo Romo Rosero"**

**Informe de consentimiento informado para participar en una
investigación científica**

Yo, _____, identificado(a) con la C.C. _____
de _____, (cargo) _____ de la I.E.M.
Eduardo Romo Rosero _____, manifiesto que he sido
invitado(a) a autorizar mi participación dentro de la investigación arriba mencionada y que se me ha dado la
siguiente información:

Propósito de este documento:

Este documento se le entrega para darle a conocer las características de la investigación, en la cual usted
colaborará proporcionando información sobre la población a estudiar. Si luego de leer este documento tiene alguna
duda, pida al personal de la investigación que le aclare sus dudas. Ellos le proporcionarán toda la información que
necesite para que Usted tenga un buen entendimiento de la investigación.

Importancia de la investigación:

La inteligencia emocional, es una habilidad que permite reconocer, entender y manejar las propias emociones,
como también las emociones de los demás. El desarrollo de esta habilidad influye en el establecimiento de buenas
relaciones sociales, en la resolución de conflictos, la motivación, la adaptación y en la manera de afrontar los
desafíos de la vida cotidiana. Asimismo, es importante comprender que, por el contrario, el no adecuado desarrollo
de esta habilidad trae consecuencias en la vida de la mayoría de personas y en especial en los niños, ya que genera
una baja capacidad de entender y gestionar las propias emociones y las de los demás, provocando mayor
probabilidad de desarrollar conductas disruptivas, que pueden afectar las relaciones con los otros, puede traer
frustración, desmotivación, baja autoestima, ira, ansiedad, depresión o violencia. Por tal razón es importante poder
identificar esta habilidad en la población infantil de esta institución.

Descripción y objetivos de la investigación:

La investigación busca caracterizar la inteligencia emocional en los estudiantes de grado cuarto de la IEM
Eduardo Romo Rosero, ubicada en el corregimiento de Buesaquillo, zona rural del municipio de pasto,
departamento de Nariño, con el fin de identificar la percepción, valoración y expresión de las emociones, explorar
la facilitación emocional del pensamiento, describir la comprensión emocional y reconocer la regulación reflexiva
de las emociones de los estudiantes. Por lo tanto, para llevar a cabo esta investigación con los objetivos planteados,
es necesario contar con su participación como colaborador de la institución, para que desde el cargo que
desempeña, nos brinde información general concerniente a la población de estudio.

Responsables de la investigación:

El estudio es dirigido y desarrollado por la estudiante Sofia Becerra Leitón identificada con CC.1004241305,
Nataly Cerón Benavides, identificada con numero de cedula.1192740746 y Valentina Chaves Gómez, identificada
con numero de cedula. 1085340491, bajo la asesoría de la docente Mg. Erica Mera Romo, identificada con números
de cedula 59312458. Cualquier inquietud que Usted tenga puede comunicarse con cualquiera de ellos al teléfono
celular 3145570122 o via electrónica ermera@umariana.edu.co

Riesgos y Beneficios:

La encuesta y la obtención de información no implican riesgo alguno para Usted; las respuestas dadas no tendrán ninguna consecuencia para su situación en la laboral; este procedimiento no representa ningún riesgo para Usted. No se guardarán muestras de sangre en el laboratorio luego de procesarlas.

Confidencialidad:

Su identidad estará protegida, pues durante todo el estudio solo se utilizará un código numérico que lo diferenciará de los otros participantes en la investigación. La información obtenida será almacenada en una base de datos que se mantendrá por cinco años más después de terminada la presente investigación. Los datos individuales sólo serán conocidos por los investigadores y los auxiliares de la investigación mientras dura el estudio, quienes, en todo caso, se comprometen a no divulgarlos. Los resultados que se publicarán corresponden a la información general de todos los participantes.

Derechos y deberes:

Usted tiene derecho a obtener una copia del presente documento y a retirarse posteriormente de esta investigación, si así lo desea en cualquier momento y no tendrá que firmar ningún documento para hacerlo, ni informar las razones de su decisión, si no desea hacerlo. Usted no tendrá que hacer gasto alguno durante la participación en la investigación y en el momento que lo considere podrá solicitar información sobre sus resultados a los responsables de la investigación.

Declaro que he leído o me fue leído este documento en su totalidad y que entendí su contenido e igualmente, que pude formular las preguntas que consideré necesarias y que estas me fueron respondidas satisfactoriamente. Por lo tanto, decido participar en esta investigación.

Nombre y firma del participante
C.C No.
Fecha:

Nombre y firma del Asesor
C.C No.
Fecha:

Nombre y firma del Investigador
C.C No.
Fecha:

Nombre y firma del Investigador
C.C No.
Fecha:

Nombre y firma del Investigador
C.C No.
Fecha:

**UNIVERSIDAD MARIANA
CENTRO DE INVESTIGACIONES Y PUBLICACIONES – CEI
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES
PROGRAMA DE PSICOLOGÍA**

**CONSENTIMIENTO INFORMADO No. 2
Padres de Familia I.E.M. Eduardo Romo Rosero**

**INVESTIGACIÓN TITULADA: "Inteligencia emocional en los estudiantes de grado cuarto de la
Institución Educativa Municipal Eduardo Romo Rosero"**

**Informe de consentimiento informado para autorizar la
participación de un menor de edad en una investigación científica**

Yo, _____, identificado(a) con la C.C. _____
de _____, padre / madre de familia del/la estudiante _____,
identificado(a) con la TI _____ de _____, manifiesto que he sido invitado(a) a autorizar la
participación de mi hijo(a) dentro de la investigación arriba mencionada y que se me ha dado la siguiente
información:

Propósito de este documento:

Este documento se le entrega para darle a conocer las características de la investigación, en la cual participara su hijo(a). Si luego de leer este documento tiene alguna duda, pida al personal de la investigación que le aclare sus dudas. Ellos le proporcionarán toda la información que necesite para que Usted tenga un buen entendimiento de la investigación.

Importancia de la investigación:

La inteligencia emocional, es una habilidad que permite reconocer, entender y manejar las propias emociones, como también las emociones de los demás. El desarrollo de esta habilidad influye en el establecimiento de buenas relaciones sociales, en la resolución de conflictos, la motivación, la adaptación y en la manera de afrontar los desafíos de la vida cotidiana. Asimismo, es importante comprender que, por el contrario, el no adecuado desarrollo de esta habilidad trae consecuencias en la vida de la mayoría de personas y en especial en los niños, ya que genera una baja capacidad de entender y gestionar las propias emociones y las de los demás, provocando mayor probabilidad de desarrollar conductas disruptivas, que pueden afectar las relaciones con los otros, puede traer frustración, desmotivación, baja autoestima, ira, ansiedad, depresión o violencia. Por tal razón es importante poder identificar esta habilidad en la población infantil de esta institución.

Descripción y objetivos de la investigación:

La investigación busca caracterizar la inteligencia emocional en los estudiantes de grado cuarto de la IEM Eduardo Romo Rosero, ubicada en el corregimiento de Buesaquillo, zona rural del municipio de Pasto, departamento de Nariño, con el fin de identificar la percepción, valoración y expresión de las emociones, explorar la facilitación emocional del pensamiento, describir la comprensión emocional y reconocer la regulación reflexiva de las emociones de los estudiantes

Por lo tanto, para llevar a cabo esta investigación con los objetivos planteados, es necesario contar con la participación de su hijo(a) que se encuentra cursando el grado cuarto la IEM Eduardo Romo Rosero, aproximadamente durante 2 meses (semestre B de 2023). En su caso, su función como padre de familia del estudiante que se centra en dar la autorización requerida para que su hijo(a) pueda participar en las actividades necesarias para obtener toda la información con la cual se quiere cumplir los objetivos planteados en esta investigación. Además, resulta esencial informar que para fines de vaciado y análisis de información algunas sesiones de las que hará participe el estudiante será grabada con la previa autorización de los participantes y de su acudiente o representante

Responsables de la investigación:

El estudio es dirigido y desarrollado por la estudiante Sofia Becerra Leitón identificada con CC.1004241305, Nataly Cerón Benavides, identificada con numero de cedula. 1192740746 y Valentina Chaves Gómez, identificada con numero de cedula. 1085340491, bajo la asesoría de la docente Mg. Erica Mera Romo, identificada con números

de cedula 59312458. Cualquier inquietud que Usted tenga puede comunicarse con cualquiera de ellos al teléfono celular 3145570122 o vía electrónica ermera@umariana.edu.co

Riesgos y Beneficios:

La obtención de información acerca de las respuestas que genere durante la aplicación de los instrumentos (grupo foca y entrevista semiestructurada diseñados por las investigadoras) no implican riesgo alguno para su hijo(a); las respuestas dadas no tendrán ninguna consecuencia. En caso de presentarse cualquier inconveniente, ser realizará la activación de la respectiva ruta de atención según sea el caso.

Confidencialidad:

Su identidad y la de su hijo estará protegida, pues durante todo el estudio solo se utilizará un código numérico que lo diferenciará de los otros participantes en la investigación. La información obtenida será almacenada en una base de datos que se mantendrá por cinco años más después de terminada la presente investigación. Los datos individuales sólo serán conocidos por los investigadores y los auxiliares de la investigación mientras dura el estudio, quienes, en todo caso, se comprometen a no divulgarlos. Los resultados que se publicarán corresponden a la información general de todos los participantes.

Derechos y deberes:

Usted tiene derecho a obtener una copia del presente documento y a retirar a su hijo(a) de esta investigación si así lo desea; esto puede ocurrir en cualquier momento y no tendrá que firmar ningún documento para hacerlo ni informar las razones de su decisión, si no desea hacerlo. Usted no tendrá que hacer gasto alguno durante la investigación. En el momento que lo considere podrá solicitar información sobre los resultados o nueva información que surja del estudio a los responsables de la investigación.

Declaro que he leído o me fue leído este documento en su totalidad y que entendí su contenido e igualmente, que pude formular las preguntas que consideré necesarias y que estas me fueron respondidas satisfactoriamente. Por lo tanto, decido participar en esta investigación.

Nombre y firma del participante
C.C No.
Fecha:

Nombre y firma del Asesor
C.C No.
Fecha:

Nombre y firma del Investigador
C.C No.
Fecha:

Nombre y firma del Investigador
C.C No.
Fecha:

Nombre y firma del Investigador
C.C No.
Fecha:

Anexo G. Asentimiento informado

Anverso

UNIVERSIDAD MARIANA
CENTRO DE INVESTIGACIONES Y PUBLICACIONES – CEI

FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES
PROGRAMA DE PSICOLOGÍA
ASENTIMIENTO INFORMADO No. 1

INVESTIGACIÓN TITULADA: "Inteligencia
emocional en los estudiantes de grado cuarto de la Institución
Educativa Municipal Eduardo Romo Rosero"

Informe de asentimiento informado para participar en una investigación científica

Nosotros somos **Sofia, Nataly y Valentina**, estudiantes de psicología de la Universidad Mariana y queremos investigar acerca de la inteligencia **emocional en los niños**.

**¡Queremos invitarte a participar
de esta investigación !**

Hemos hablado con tus padres y ellos saben que te estamos preguntando si quieres participar o no. Si tienes algunas preguntas o dudas, nosotros te explicaremos todo para que quede más claro.

Reverso

Las **emociones** en los niños **son muy importantes** y por eso nosotras queremos investigar sobre este tema. Para esto **haremos algunas actividades** que nos ayudaran a conocerte mejor a ti y a tus compañeros de clase.

Confirмо que he leído y entiendo la anterior información y que puedo elegir si participo o no de las actividades.

Además, **me han respondido las preguntas** y sé que puedo hacer preguntas más tarde si las tengo.

Ahora **marca con una X** en la **carita feliz si aceptas** participar en esta investigación o **en la triste si no aceptas**



SI

NO



Mi nombre es

Anexo H. Formato de revisión por jueces instrumento de recolección de información para grupo focal y entrevista semiestructurada



**UNIVERSIDAD MARIANA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES
PROGRAMA DE PSICOLOGÍA**

Formato de revisión por jueces para grupo focal y entrevista semiestructurada como instrumentos de evaluación

1. Datos del evaluador experto

(Marque con una cruz la opción correcta):

- ¿Qué profesión tiene?
 - a) Psicólogo(a) ___
 - b) Psiquiatra ___
 - c) Otro ___ Cual: _____

- Trabaja o ha trabajado en el campo de la Psicología Organizacional/Educativa/Clínica/Social-Comunitaria
Si: ___ No: ___

- Ha realizado evaluación o validación de instrumentos
Si: ___ No: ___

2. Fundamentos del proyecto

2.1 Formulación del problema: ¿Cuáles son las características de la inteligencia emocional de los estudiantes de grado cuarto de la IEM Eduardo Romo Rosero del municipio de Pasto?

2.2 Objetivos

2.2.1 Objetivo general de investigación: Caracterizar la inteligencia emocional de los estudiantes de grado cuarto de la IEM Eduardo Romo Rosero del municipio de Pasto.

2.2.2 Objetivos específicos

Identificar la percepción, valoración y expresión de las emociones de los estudiantes de grado cuarto de la IEM Eduardo Romo Rosero del municipio de Pasto.

Explorar la facilitación emocional del pensamiento de los estudiantes de grado cuarto de la IEM Eduardo Romo Rosero del municipio de Pasto.

Describir la comprensión emocional de los estudiantes de grado cuarto de la IEM Eduardo Romo Rosero del municipio de Pasto.

Reconocer la regulación reflexiva de las emociones de los estudiantes de grado cuarto de la IEM Eduardo Romo Rosero del municipio de Pasto.

3. Revisión de preguntas por objetivos

3.1 Instructivo

Por favor conteste, según su experiencia y conocimiento, si la pregunta que se encuentra dentro del objetivo cumple con los requisitos de **pertinencia, coherencia y claridad** en la redacción dentro de un contexto colombiano y regional en donde se pretende Caracterizar la inteligencia emocional de los estudiantes de grado cuarto de la IEM Eduardo Romo Rosero del municipio de Pasto.

A. Método de calificación: la calificación es cualitativa y dicotómica. Se califica SI o NO, de acuerdo con el criterio evaluado. Solo se consideran aprobados los ítems que tienen SI en TODOS los criterios. Solo en el caso de que se califique que no cumple con el criterio de redacción clara, es posible aprobar el ítem con las debidas correcciones a la redacción.

B. Requisitos:

COHERENCIA DE LA PREGUNTA	PERTINENCIA DE LA PREGUNTA	CLARIDAD EN LA REDACCIÓN
Se considera coherente una pregunta cuando mantiene una	Se considera pertinente una pregunta cuando es adecuada para el tema	La claridad de una pregunta se refiere a que se pueda entender perfectamente, y esté formulada para la

relación lógica con las otras preguntas y con la categoría que la contiene. Las preguntas coherentes no albergan contradicciones entre sí.	estudiado y contribuye a la aclaración de la pregunta de investigación.	edad, género, etnia y nivel educativo de la población a la que va dirigida. Además, debe ser entendible de acuerdo a la región y al contexto donde se va a investigar.
--	---	--

4. Formato de revisión por objetivos

Las preguntas del presente instrumento se construyen con objetivo de evaluar el impacto percibido por parte de los padres de los participantes del proyecto.

4.1 Objetivo específico 1. Identificar la percepción, valoración y expresión de las emociones de los estudiantes de grado cuarto de la IEM Eduardo Romo Rosero del municipio de Pasto.

4.1.1. Categoría 1. Percepción, valoración y expresión de las emociones

4.1.1.1 Conceptualización: La percepción, valoración y expresión de las emociones es la habilidad más básica y se refiere a la certeza con la que las personas pueden **identificar las emociones y el contenido emocional en ellos mismos y otras personas**. Incluye el registro, la atención y la identificación de los mensajes emocionales, su manifestación se observa en expresiones faciales, movimientos corporales, posturas, tonos de voz, etc. (Mayer y Salovey, citado en Fragoso, 2015, p.117). Esta categoría se compone de 4 subcategorías:

- a) **Habilidad para identificar las emociones en las sensaciones, estados físicos y pensamientos propios**
- b) **Habilidad para identificar las emociones en otras personas, lenguaje, sonidos, apariencia y comportamiento**
- c) **Habilidad para expresar emociones adecuadamente y para expresar necesidades relacionadas con esos sentimientos**
- d) **Habilidad para discriminar la adecuada o inadecuada, honesta o deshonesto expresión de los sentimientos**

Preguntas	Coherencia	Pertinencia	Claridad	Valoración global (SI o NO)	Comentarios
¿Qué es para ti una emoción? (Preguntas de apertura y reconocimiento)					

¿Qué emociones conoces? (Preguntas de apertura y reconocimiento)					
Imagina que estás por hacer algo que te da un poco de miedo , como subirte a una montaña rusa. ¿Cómo se siente ese miedo en tu cuerpo?	Si				
“Como te sientes físicamente cuando estás triste” ya que preguntar	Si				
Cuando te sientes muy contento o feliz , ¿cómo se nota en tu cuerpo?	Si				
¿Puedes describir qué sientes en tu cuerpo cuando estás enojado ?	Si				
¿Cómo sabes cuándo alguien más está triste , qué ves en su rostro o en su manera de hablar que te hace pensar eso?	Si				
¿Cómo puedes saber si alguien está feliz con solo mirarlo?	Si				
Imagina que ves a alguien que parece tener miedo. ¿Qué señales crees que podrías notar en su cuerpo o en su comportamiento que indiquen que está asustado ?	Si				
¿Qué comportamientos podrías observar en una persona para darte cuenta de que está enojado ?	Si				
Imagina que estás muy feliz por algo. ¿Cómo expresas tu felicidad a tus amigos o familiares?	Si				
Si te sientes enojado , ¿cómo expresas lo que sientes?	Si				
¿Cómo pides ayuda cuando estás asustado ?	Si				
Cuando te sientes triste , ¿cómo haces para que tus amigos o familiares sepan lo que estás sintiendo?	Si				

Qué piensas de una persona que dice que está triste pero se ríe al mismo tiempo.	Si				
Que pensarías de una persona que está asustado pero su reacción es reírse	Si				
Qué pensarías si tu papá se molesta contigo por algo que hiciste mal pero al mismo tiempo sonrío cuando te habla	Si				
¿Cómo puede mostrar una persona su alegría de manera auténtica y sincera?	Si				

4.2 Objetivo específico 2. Explorar la facilitación emocional del pensamiento de los estudiantes de grado cuarto de la IEM Eduardo Romo Rosero del municipio de Pasto. (ENTREVISTA)

4.2.1. Categoría 2. Facilitación emocional del pensamiento

4.2.1.1. Conceptualización: la facilitación emocional del pensamiento está relacionada con el **uso de las emociones como una parte de procesos cognitivos** como la creatividad y resolución de problemas, esto se debe a que los estados emocionales dirigen nuestra atención hacia cierta información considerada relevante, determinando tanto la manera en que procesamos la información como la forma en que enfrentamos problemas (Mayer y Salovey, citados en Fragoso, 2015, p.118). Esta categoría se compone de 4 subcategorías:

- a) Redirección y priorización del pensamiento basado en los sentimientos asociados a otras personas, situaciones u objetos
- b) Uso de las emociones para facilitar el juicio (toma de decisiones)
- c) Aprovechamiento de las variaciones en los estados emocionales para permitir al individuo cambiar de perspectiva y considerar diversos puntos de vista
- d) Uso de los estados emocionales para facilitar la solución de problemas de forma creativa

Preguntas	Coherencia	Pertinencia	Claridad	Valoración	Comentarios
-----------	------------	-------------	----------	------------	-------------

				global(SI o NO)	
Audios: villancico y cumpleaños feliz (2)	Si				
¿Qué recuerdas/ qué imagen se viene a tu cabeza y cómo te sientes al escuchar la canción?					
¿Cómo crees que tus sentimientos/emociones pueden afectar las decisiones que tomas?	Si				
Qué pasa si tomas una decisión cuando estás triste	Si				
¿Cómo son tus decisiones cuando estás asustado ?	Si				
¿Qué pasa si tomas una decisión cuando estás cuando estás muy bravo/a ?	Si				
¿Cómo son tus decisiones cuando estás feliz ?	Si				
Estás contento porque sacaste una buena nota, pero nadie reconoce tu trabajo. ¿Qué harías en esa situación?	Si				
¿Estás con mucha rabia porque tu mamá te regaña sin justificación, pero te das cuenta que ella tuvo un mal día. ¿Cómo actuarías con ella?	Si				
Tienes mucho miedo por una mala nota que sacaste, pero al llegar a casa tus padres te motivan a seguir adelante ¿qué piensas y cómo actuarías con ellos?	Si				
Te sientes triste porque creías que nadie se acordó de tu cumpleaños pero llegas a tu casa y hay una fiesta sorpresa. ¿Qué piensas y cómo actuarías con ellos?	Si				

4.3. **Objetivo específico 3.** Describir la comprensión emocional de los estudiantes de grado cuarto de la IEM Eduardo Romo Rosero del municipio de Pasto. (GRUPO FOCAL)

4.3.1. Categoría 3. Comprensión emocional

4.3.1.1. Conceptualización: la comprensión emocional se refiere a la habilidad de conocer del sistema emocional, en otras palabras, a **conocer cómo se procesa la emoción a un nivel cognitivo**, y cómo afecta el empleo de la información emocional en los procesos de razonamiento; comprende el etiquetado correcto de las emociones, la comprensión del significado emocional, no sólo de emociones sencillas, sino también de emociones complejas, así como la evolución de unos estados emocionales en otros (Mayer y Salovey citados en Fragoso, 2015, p.118). Esta categoría se compone de 4 subcategorías:

a) Etiquetación de emociones y comprensión de cómo están relacionadas

b) Comprensión de las causas y las consecuencias de las emociones

c) Interpretación de emociones complejas, como la combinación de sentimientos mezclados y estados contradictorios

d) Comprensión de las transiciones entre emociones

Preguntas	Coherencia	Pertinencia	Claridad	Valoración global(SI o NO)	Comentarios
¿Qué expresa esa cara / escena / imagen -tristeza- Por qué expresa esa emoción?	Si				
Qué expresa esa cara -alegría- Por qué siente lo que siente, Qué estará pensando (uso de imágenes impresas)	Si				
Qué expresa esa cara -miedo- Por qué siente lo que siente, Qué estará pensando (uso de imágenes impresas)	Si				
¿Qué expresa esa cara / escena / imagen - rabia - Por qué expresa esa emoción?	Si				

¿Qué te causa tristeza y qué haces cuando la sientes?	Si				
¿Qué te causa alegría y qué haces cuando la sientes?	Si				
¿Qué te causa miedo y qué haces cuando la sientes?	Si				
¿Qué te causa rabia y qué haces cuando la sientes?	Si				
¿Cómo te sientes cuando te vas a un viaje que has esperado por mucho tiempo, pero te tienes que separar de tus papás?	Si				
¿Cómo te sientes si como condición para que te compren un juguete nuevo que quieres mucho, debes regalar tu favorito?	Si				
Cómo te sientes si debes tender tu cama, aunque no te guste, para que te dejen salir a jugar con tus amigos	Si				
Cómo te sientes si tu mejor amigo a quien quieres mucho habla mal de ti	Si				
A Juan lo regañó su profesora por no hacer la tarea y sintió tristeza. Cuando Juan salió del curso, fue grosero con María. ¿Qué piensas de la anterior situación?	Si				
Camila está tan molesta con su hermana que al salir de su casa se puso a llorar. ¿Por qué crees que pasa esto?	Si				

4.4. Objetivo específico 4: Reconocer la regulación reflexiva de las emociones de los estudiantes de grado cuarto de la IEM Eduardo Romo Rosero del municipio de Pasto. (GRUPO FOCAL)

4.4.1. Categoría 4. Regulación reflexiva de las emociones

4.4.1.1. Conceptualización: Se relaciona con la capacidad de **estar abierto tanto a los estados emocionales positivos como negativos**, reflexionar sobre los mismos y determinar si la información que los acompaña es útil sin reprimirla ni exagerarla, así como para la regulación emocional de las propias emociones y las de otros (Mayer y Salovey, 1997, citados en Fragoso, 2015, p.118). Esta categoría se compone de 4 subcategorías:

- a) Apertura a sentimientos tanto placenteros como desagradables
- b) Habilidad para evaluar y reflexionar sobre las emociones
- c) Habilidad para monitorear las emociones -abandonar, prolongar, atraer- de acuerdo a la importancia y utilidad.
- d) Habilidad de regular y manejar las emociones en uno mismo y en otros

Preguntas	Coherencia	Pertinencia	Claridad	Valoración global(SI o NO)	Comentarios
Qué pasa si te portas bien pero no te dan el premio que esperabas	Si				
¿Crees que está bien sentir tristeza por haber tenido un día desagradable? ¿Por qué?	Si				
¿Cómo te sientes cuando alguien te dice algo agradable o bonito?	Si				
Por estar muy enojado le gritas a tu compañero. ¿Cómo te sentirías después?	Si				
"Imagina que hoy obtuviste una calificación muy alta en un examen importante. ¿Cómo te sentirías y por qué crees que te sientes así?"	Si				

¿Qué aprendes después de sentir vergüenza?	Si				
¿Qué haces cuando empiezas a sentir mucha rabia y tu mamá te pide que te calmes?	Si				
Debes hacer una exposición y te sientes muy nervioso por hablar ante todo el salón ¿qué harías en esa situación para calmarte?	Si				
Cómo actúas cuando una persona a la que tu quieres mucho está triste	Si				
Qué haces cuando una persona está brava, pero debes hablar con ella	Si				
Cómo actúas cuando alguien que quieres es grosero contigo	Si				
Qué harías si alguien muy cercano a ti está muy asustado	Si				

5. Concepto de evaluación general del instrumento (marque con una X)

Aprobado _X___

Aprobado con ajustes (redacción) _____

No aprobado

6. Escala de valoración global de experticia del juez:

En una escala de 1 a 10, siendo 10 el máximo nivel, califique el nivel de conocimiento o experiencia que tiene respecto al tema estudiado.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
								X	

Nombre y Firma Juez Experto

Anexo I

Evidencia de recolección de información grupo focal y entrevista

<https://drive.google.com/drive/folders/1ynTetaP0-TatMIQca3dFrR7-XxsqTBe>

Anexo J

Consentimientos y asentimientos informados firmados

https://drive.google.com/drive/folders/1cpkCY49cITPEFsh66ureON_is5944eQM