



**Intervención psicoeducativa desde la Inteligencia Emocional en estudiantes de octavo y décimo semestre de Licenciatura en Educación Infantil. Centro regional UNIMINUTO Buga.**

**Maestría en Educación**

Profundización en Procesos de Enseñanza-Aprendizaje

**Martha Elena Torres Castaño**

ID: 651102

**Línea de Investigación**

Modelos de Acompañamiento para la Formación Integral

**Profesor Tutor**

Víctor Hugo Londoño

## **Dedicatoria**

Mi trabajo de investigación la dedico con todo mi amor y cariño, a todas las personas con las que compartí mi Maestría en Educación y que con el paso a paso de los días aportaron su apoyo, conocimientos e inquietudes; que hoy en día logran la culminación de este hermoso proyecto.

A mis compañeros, familiares y amigos que me miran y me dicen:

“Creíste en ello, y por eso lo lograste”.

## **Agradecimientos**

Agradezco a Dios por la culminación de este trabajo de investigación, por permitirme vivir esta experiencia de aprendizaje y no dejarme desfallecer en los momentos difíciles donde creí no poder continuar.

A cada una de las personas que hicieron parte de este proceso formativo, especialmente a mi esposo, mi hijo, amigos, compañeros de trabajo, familiares y como dejar por fuera al profesor Víctor Hugo Londoño, que siempre me motivo y orientó para poder culminar de la mejor manera este importante proyecto de investigativo.

## Ficha bibliográfica

<b>CORPORACIÓN UNIVERSITARIA MINUTO DE DIOS -UNIMINUTO-</b>	
<b>MAESTRÍA EN EDUCACIÓN</b>	
<b>RESUMEN ANALÍTICO ESPECIALIZADO -RAE-</b>	
<b>1. Información General</b>	
<b>Tipo de documento</b>	Tesis de Maestría
<b>Programa académico</b>	Maestría en educación.
<b>Acceso al documento</b>	
<b>Título del documento</b>	Intervención psicoeducativa desde la Inteligencia Emocional en estudiantes de octavo y décimo semestre de Licenciatura en Educación Infantil. Centro regional UNIMINUTO Buga.
<b>Autor(es)</b>	Martha Elena Torres Castaño
<b>Director de tesis</b>	Astrid Viviana Rodríguez Sierra.
<b>Asesor de tesis</b>	Víctor Hugo Londoño Aguirre.
<b>Publicación</b>	
<b>Palabras Claves</b>	Atención, Claridad, Inteligencia Emocional, Intervención Psicoeducativa, Reparación.
<b>2. Descripción</b>	
<p>El presente documento es una tesis de maestría en educación desde la profundización en proceso de enseñanza-aprendizaje, en la línea de investigación de modelos de acompañamiento para la formación integral de la Corporación Universitaria Minuto de Dios de la regional Buga, en el Valle del Cauca. Se orientó desde la hipótesis de encontrar resultados fructíferos al intervenir a una muestra de estudiantes de licenciatura en educación con una serie de intervenciones psicopedagógicas, las cuales se encaminaron a potenciar la inteligencia emocional, constructo amplio que en la actualidad está siendo estudiado e integrado en los procesos de enseñanza, pero que amerita una explotación mayor en pro de su potenciación y aprovechamiento dentro y fuera de las aulas de clase, creando así contextos más favorables para cultivarse emocionalmente, y manejar situaciones vitales estresantes, que puedan llegar a deteriorar el bienestar mental del</p>	

sujeto al no poseer las herramientas adecuadas para su gestión y promoción.

La temática de intervenciones psicoeducativas va encaminada a la creación de espacios de gestión y creación de conciencia sobre diversos temas que son de vital importancia para la vida social, emocional y profesional de diversos universos poblacionales. Por ello, al aplicarlas a un grupo de sujetos determinado, se buscará la concienciación y potenciación de diversas habilidades necesarias para suplir una necesidad particular, dentro de un texto específico.

### 3. Fuentes

Almerich, G., Suárez, J., Díaz, I., y Orellana, N. (2020). Estructura de las competencias del siglo XXI en alumnado del ámbito educativo. Factores personales influyentes. *Educación XXI*, 23(1), 45-74.

Álvarez, R. (2012). El reto de la educación en el siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*, 58(3), 1-9. <https://rieoei.org/historico/jano/4479AlvarezJANO.pdf>

Angulo, R., y Albarracín, A. (2018). Validez y confiabilidad de la escala rasgo de metaconocimiento emocional (TMMS-24) en profesores universitarios. *Revista Le Bret*, 10, 61-72.

Arntz, J., y Trunce, S. (2019). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes universitarios de nutrición. *Investigación en Educación Médica*, 8(31), 82-91.

Barraza, R., y González, M. (2016). Rendimiento académico y autopercepción de inteligencias múltiples e inteligencia emocional en universitarios de primera generación. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 16(2), 1-23.

Bello, Z. (2019). La inteligencia emocional en la educación superior. Una experiencia

- preliminar. *Revista Cubana de Educación Superior*, 38(especial), 1-15.  
<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=140966577&lang=es&site=ehost-live&scope=site>
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 95-114.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2126758>
- Bisquerra, R., y Hernández, S. (2017). Psicología positiva, educación emocional y el programa aulas felices. *Papeles del Psicólogo*, 38(1), 58-65.
- Buitron, S., y Navarrete, P. (2008). El docente en el desarrollo de la inteligencia emocional: reflexiones y estrategias. *Revista Digital en Docencia Universitaria*, 4(1). <https://revistas.upc.edu.pe/index.php/docencia/article/view/8/159>
- Caballero, C., Abello, R., y Palacio, J. (2007). Relación del burnout y el rendimiento académico con la satisfacción frente a los estudios en estudiantes universitarios. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 25(2), 98-111.
- Calero, A. (2013). Versión Argentina del TMMS para adolescentes: Una medida de la inteligencia emocional percibida. *Cuadernos de Neuropsicología / Panamerican Journal of Neuropsychology*, 7(1), 104-119.
- Calle, M., De Cleves, N., y Velásquez, B. (2011). Incidencia de la inteligencia emocional en el proceso de aprendizaje. *Nova. Publicación Científica en Ciencias Biomédicas*, 9(15), 94-106.

<https://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/nova/article/view/492>

Calle, M., Remolina, N., y Velásquez, B. (2011). Incidencia de la inteligencia emocional en el proceso de aprendizaje. *NOVA-Publicación Científica en Ciencias Biomédicas*, 9 (15), 94-106.

Campo, L., Cervantes, G., Fontalvo, Z., García, M., y Robles, G. (2008). Inteligencia emocional percibida en los grumetes de la Escuela Naval de Suboficiales A.R.C. “Barranquilla”. *Psicogente*, 11(20), 145-151.

Carballeira, M., Marrero, B., y Abrante, D. (2019). Inteligencia emocional y ajuste psicológico en estudiantes: Nivel académico y rama de estudios. *Universitas Psychologica*, 18(4), 1-14. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy18-4.ieap>

Carranza, S. (2016). Correlación del estado psicológico con la inteligencia emocional en residentes de ginecología y obstetricia. *Revista Médica del Instituto Mexicano del Seguro Social*, 54(6),

[http://revistamedica.imss.gob.mx/editorial/index.php/revista\\_medica/article/view/857/1421](http://revistamedica.imss.gob.mx/editorial/index.php/revista_medica/article/view/857/1421)

Carrascal, S., Ceballos, I., y Mejías, J. (2019). Retos de la educación como agente y paciente de los cambios socioculturales. *Revista Prisma Social*, (25), 424-438.

Carrasco, C., Alarcón, R., y Trianes, M. (2015). Eficacia de una intervención psicoeducativa basada en clima social, violencia percibida y sociométricos en alumnos de educación primaria. *Revista de Psicodidáctica*, 20(2), 247-262.

- Chero, S., Díaz, A., Chero, Z., y Casimiro, G. (2020). La somnolencia diurna y su relación con la inteligencia emocional en estudiantes universitarios. Lima, Perú. *MediSur*, 18(2),195-202.
- Del Canto, E., y Silva, A. (2013). Metodología cuantitativa: Abordaje desde la complementariedad en ciencias sociales. *Revista de Ciencias Sociales Universidad de Costa Rica*. 141(3), 25-34.
- Duque, P., Vallejo, S., y Rodríguez, J. (2013). *Prácticas pedagógicas y su relación con el desempeño académico*. [Trabajo de grado]. Universidad de Manizales - CINDE. <https://repository.cinde.org.co/handle/20.500.11907/401>
- Educación 3.0. (25 de febrero de 2020). *5 juegos para desarrollar la inteligencia emocional*. Educación 3.0. <https://www.educaciontrespuntocero.com/recursos/educacion-emocional/juegos-desarrollar-inteligencia-emocional/>
- Ekman, P., Friesen, W. y Ellsworth, P. (1982). “What emotion categories or dimensions can observers judge from facial behavior?”. P. Ekman (Ed.). *Emotion in the human face* (pp. 39-55). Cambridge University Press.
- Erausquin C., Denegri A. y Michele J. (2014). *Estrategias y modalidades de intervención psicoeducativa: Historia y perspectivas en el análisis y construcción de prácticas y discursos*. Aacademica.org. <https://www.aacademica.org/cristina.erausquin/195.pdf>
- Extremera, N, Fernández, P., Ruiz, D., y Cabello, R. (2006). Inteligencia emocional,



- estilos de respuesta y depresión. *Ansiedad y Estrés*, 12(2-3), 191-205.
- Extremera, N., Fernández, P., Mestre, J., y Guil, R. (2004). Medidas de evaluación de la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36(2), 209-228.
- Fernández, P., Extremera, N., y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.
- Fernández, P., y Extremera, N. (2005). Inteligencia emocional percibida y diferencias individuales en el meta-conocimiento de los estados emocionales: una revisión de los estudios con el TMMS. *Ansiedad y Estrés*, 11(2), 101-122.
- García, S., Colunga, S., y Soler, M. (2020). Formación de la competencia orientación psicoeducativa en estudiantes de estomatología. *Revista Humanidades Médicas*, 20(1), 124-145.
- Gardner, H. (2001). *Estructuras de la mente: La teoría de las inteligencias múltiples*. Fondo de Cultura Económica Ltda.
- Giménez, J., y Morales, F. (2019). Relación entre las creencias de autoeficacia y los niveles de inteligencia emocional en docentes universitarios. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349859739015>
- Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional. Por qué es más importante que el coeficiente intelectual*. Lelibros. <http://ciec.edu.co/wp->

<content/uploads/2017/08/La-Inteligencia-Emocional-Daniel-Goleman-1.pdf>

Gómez, S. (2010). Inteligencias múltiples: La inteligencia intrapersonal. *Revista Padres y Maestros*, (322), 1-4.

<https://dialnet.ezproxy.uniminuto.edu/servlet/articulo?codigo=3225424>

Gutiérrez, M., e Ibáñez, R. (2017a). El profesor de educación física y la inteligencia emocional. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1),419-424.

Gutiérrez, M., e Ibáñez, R. (2017b). Las diferencias en inteligencia emocional en futuros docentes a partir de su especialidad. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1),337-340.

Gutiérrez, N. (2020). Inteligencia emocional percibida en estudiantes de educación superior: análisis de las diferencias en las distintas dimensiones. *Actualidades en Psicología*, 34(128), 17-33.

Henao, J., Vanegas, J., y Marín, A. (2017). La enseñanza en vilo de las emociones: Una perspectiva emocional de la educación. *Educación y Educadores*, 20(3), 451-465.  
<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=126780752&lang=es&site=ehost-live&scope=site>

Hendrie, K., y Basticini, M. (2020). Autoregulación en estudiantes universitario: Estrategias de aprendizaje, motivación y emociones. *Revista Educación*, 44(1), 1-18. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/440/44060092033/44060092033.pdf>

Hernández, C. (2012). *Evaluación de un programa de intervención psicopedagógica*

- como mecanismo de integración y ayuda al alumnado novel en los nuevos Sistemas Universitarios del EEES*. [Tesis Doctoral]. Universidad de Granada.
- Hernández, D., Fernandíz, C., Ferrando, M., Prieto, L., y Fernández, M. (2014). The theory of multiple intelligences in the identification of high-ability students. *Anales de Psicología*, 30(1), 193-201.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la Investigación*. Sexta edición. McGraw Hill Education.
- Hueso, A., y Cascant, M. (2012). *Metodología y Técnicas Cuantitativas de Investigación*. Universidad Politécnica de Valencia.
- Jejé Kids. [Jejé Kids] (12 de mayo de 2020). *Juegos para niños | Ruleta de emociones | Juegos Infantiles* [Video]. Youtube.  
<https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=zbzppZL2sqI&feature=youtu.be>
- López, D., Valdovinos, A., Méndez, M., y Mendoza, V. (2009). El sistema límbico y las emociones: Empatía en humanos y primates. *Psicología Iberoamericana*, 17(2), 60-69.
- López, L. (2020). La educación emocional como medio para favorecer la paz en la escuela secundaria. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, (5), 98-106.
- Martínez, M., Gonzálvez, C., Vicent, M., Sanmartín R., y Delgado, B. (2018). La inteligencia emocional como predictora del autoconcepto en estudiantes

- universitarios". En: Roig-Vila, R. (Ed.). *El compromiso académico y social a través de la investigación e innovación educativas en la Enseñanza Superior* (pp. 284-293). Octaedro.
- Mayer, J., y Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17(4), 433-442. <https://eclass.teicrete.gr/modules/document/file.php/IP-ERLSF116/Mayer-Salovey.1993-libre.pdf>
- Medrano, A., Navarro, R., y Cano, A. (2016). Procesos cognitivos y regulación emocional: aportes desde una aproximación psicoevolucionista. *Ansiedad y Estrés*, 22(2-3), 47-54.
- Miracco, M., Scappatura, M., Traiber, L., De Rosa, L., Arana, F., Lago, A., Partarrieu, A., Galarregui, M., Nussold, P., y Keegan, E. (2012). *Perfeccionismo en la universidad: Talleres psicoeducativos, una intervención preventiva. IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XIX Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. <https://www.academica.org/000-072/290>
- Moraleda, Á. (2015). *Justificación de la necesidad de una educación emocional. Diseño de un programa de intervención psicopedagógica de educación emocional* (Tesis doctoral), Universidad Complutense de Madrid. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=99868>
- Moreno, T. (2011). *Didáctica de la Educación Superior: Nuevos desafíos en el siglo XXI*.

- Revista Perspectiva Educativa*, 50(2), 1-29.
- Naidorf, J., y Cuschnir, M. (2019). La grieta pedagógica: Temas de educación del siglo XXI. *Revista Electrónica de Educación*, 13(3), 813-826.
- Novoa, N. (2019). *Inteligencia Emocional desde la cualificación docente*. [Trabajo de grado]. Universidad Piloto de Colombia, Bogotá D.C.
- Ofaha, D., y Ogidan, R. (2020). Punitive violence against children: A psychoeducational parenting program to reduce harsh disciplining practices and child beating in the home. *International Journal of Psychological Research*, 13(2), 89-98.
- Oliveros, V. (2018). La inteligencia emocional desde la perspectiva de Rafael Bisquerra. *Revista de Investigación*, 42(93), 1-12.  
<https://www.redalyc.org/jatsRepo/3761/376157736006/376157736006.pdf>
- Pérez, A. (2012). Desigualdad, mercado laboral y educación en América Latina. *Cotidiano. Revista de la Realidad Mexicana*, (176), 47-55.
- Ramírez, A., y Ramírez, C. (sf). *Así es la vida*. Dialogo.
- Ramírez, J., Castro, D., Lerma, C., Yela, F., y Escobar, F. (2020). Consecuencias de la pandemia de la COVID-19 en la salud mental asociadas al aislamiento social. *Revista Colombiana de Anestesiología*, 48(4), 1-8.
- Ramón, D. (2018). *El método deductivo en la generación de datos confiables en el estudio de la población afrodescendiente*. [Tesis de licenciatura]. Universidad Técnica de Machala, Machala.
- Repetto, E., Pena, M., y Lozano, S. (2006). Adaptación y validación española del

- Emotional Intelligence Inventory (EII): Estudio piloto. *Ansiedad y Estrés*, 12(2-3), 181-189.
- Rodríguez, U., Pava, C., y Pava, Z. (2020). Escala de habilidades de múltiples inteligencias (EHMI): Normatización y evidencias de validez. *Psicología desde el Caribe*, 37(1), 1-18.
- Rodríguez, U., y Suárez, Y. (2012). Relación entre inteligencia emocional, depresión y rendimiento académico en estudiantes de psicología. *Psicogente*, 15(28), 348-359.
- Rumayor, M. (2019). John Henry Newman y su idea de la universidad en el siglo XXI. *Educación XXI*, 22(1), 315-333.
- Saavedra, J., Murvartian, L., y Vallecillo, N. (2020). Salud y burnout de cuidadores profesionales a domicilio: Impacto de una intervención formativa. *Anales de psicología*, 36(1), 30-38.
- Salovey, P., Mayer, J., Goldman, S., Turvey, C., y Palfai, T. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En: J. Pennebaker (Ed.). *Emotion, Disclosure, & Health*, (pp. 125-151). American Psychological Association.
- Salovey, P., y Mayer, J. (1990). "Emotional intelligence". *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Sánchez, K., Montero, B., y Fuentes, I. (2019). La educación emocional en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la educación superior. *Revista Cubana de Medicina*

*Militar*, 48(2 sup), 462-470.

<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=138474049&lang=es&site=ehost-live&scope=site>

Sánchez, M., Megías, A., Gómez, R., Gutiérrez, M., y Fernández, P. (2018). Relación entre la inteligencia emocional percibida y el comportamiento de riesgo en el ámbito de la salud. *Escritos de Psicología - Psychological Writings*, 11(3), 115-123.

Suárez, Y., Restrepo, D., y Caballero, C. (2016). Ideación suicida y su relación con la inteligencia emocional en universitarios colombianos. *Revista de la Universidad Industrial de Santander*, 48(4), 470-478.

TMMS-24. (sf.). *TMMS-24. Emotional intelligence.*

<http://emotional.intelligence.uma.es/pdfs/TMMS24%20con%20referencias.pdf>

Universidad Industrial de Santander UIS. (2020). *Cátedra Rodolfo Low Maus 2020-ii.*

*Facultad de ciencias humanas y el sistema de excelencia académica SEA.*

*Fortalecimiento de competencias blandas para el desempeño personal,*

*académico y profesional. UIS.*

<https://www.uis.edu.co/webUIS/es/catedraLowMaus/lowMaus2020-II/index.html>

Universidad Sergio Arboleda. (s.f.). *La Sergio le apuesta a la felicidad laboral.*

Universidad Sergio Arboleda. [https://www.usergioarboleda.edu.co/noticias/la-](https://www.usergioarboleda.edu.co/noticias/la-sergio-le-apuesta-a-la-felicidad-laboral/)

[sergio-le-apuesta-a-la-felicidad-laboral/](https://www.usergioarboleda.edu.co/noticias/la-sergio-le-apuesta-a-la-felicidad-laboral/)

Vásquez, F. (2008). *Inteligencia emocional en alumnos, docentes y personal*

administrativo de una universidad privada de Barranquilla. *Psicogente*, 11(20), 164-181.

Vega, G., Ávila, J., Vega, A., Camacho, N., Becerril, A., y Leo, G. (2014). Paradigmas en la investigación. Enfoque cuantitativo y cualitativo. *European Scientific Journal*, 10(15), 523-528.

Vivas, M. (2003). La educación emocional: Conceptos fundamentales. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 4(2). <https://www.redalyc.org/pdf/410/41040202.pdf>

#### **4. Contenidos**

El documento inicia con una introducción sobre la inteligencia emocional y su poca presencia en las pedagogías más tradicionales. Continúa con el planteamiento del problema de investigación donde se presentan antecedentes investigativos y se describe el problema. Sigue la justificación y los objetivos general y específicos, para pasar a las hipótesis y supuestos, evidenciando las delimitaciones y limitaciones, y el glosario de términos a tener en cuenta.

A continuación, aparece el marco referencial y marco teórico, exponiendo dificultades en la pedagogía, las intervenciones psicoeducativas, la incidencia de las inteligencias múltiples, las emociones, la inteligencia emocional y la educación emocional. Se describe la metodología utilizada, los participantes de la investigación, se categorizan las variables, se explican los instrumentos con su validación, el procedimiento manejado, para luego pasar a los resultados obtenidos con su análisis, discutiendo esta información con fuentes externas, las conclusiones y finalizando con las recomendaciones planteadas.

#### **5. Método de investigación**

Se utilizó una metodología con un enfoque cuantitativo con alcance descriptivo, desde un diseño de experimento puro, ejecutando una preprueba – posprueba con grupo control, tomando dos grupos de análisis, a quienes se les aplicó el TMMS-24, prueba para medir los niveles de inteligencia emocional desde 3 subcategorías: la atención, la claridad y la reparación. Posteriormente se dividió la muestra en dos grupos, uno de los cuales se intervino con una serie de talleres psicoeducativos en pro de potenciar la inteligencia emocional, para luego aplicar nuevamente el instrumento a toda la muestra, y analizar las diferencias del grupo experimental y el grupo control posterior a la intervención desarrollada.



### 6. Principales resultados de la investigación

La variable atención emocional mostró un comportamiento similar en ambos grupos en el pretest y el posttest, con una reducción de la frecuencia de participantes en los niveles de poca y demasiada atención, y un aumento de sujetos en la adecuada atención de las emociones, con lo cual se puede entender que no se mostró una diferencia significativa entre los grupos desde la aplicación de los talleres frente a esta variable de análisis. Desde la variable de claridad emocional se puede evidenciar que en el grupo control, luego de la intervención aumentaron los niveles mejorar y adecuar, y disminuyó el número de sujetos con excelente claridad; mientras que, en el grupo experimental los niveles mantuvieron sus frecuencias en el pretest y el posttest. Respecto a la reparación de las emociones, en el grupo control se evidencia un aumento de sujetos en los niveles mejorar y adecuada, con una reducción significativa en la excelente reparación, mientras que el grupo experimental mostró reducciones en los niveles mejorar y adecuada, pero un aumento en la excelente reparación de las emociones.

### 7. Conclusiones y Recomendaciones

Se evidenció que los niveles de la variable atención de las emociones fluctuaron de una forma similar en ambos grupos durante las dos aplicaciones del instrumento, disminuyendo la cantidad de sujetos en poca y demasiada atención, y aumentando en la adecuada atención emocional. Al mismo tiempo, mientras en el grupo control se observó en la claridad y la reparación de las emociones un aumento de la frecuencia en los niveles por mejorar y adecuada, reduciendo la cantidad de sujetos en el nivel excelente, en el grupo experimental se evidenció el mantenimiento del número de sujetos en cada uno de los niveles de la claridad emocional, y también, en la reparación de las emociones se redujeron los niveles mejorar y adecuada, y aumentó considerablemente la frecuencia en la excelente reparación. Se recomienda en futuras investigaciones el aumento del número de participantes, buscando obtener una muestra representativa de la población general que posea homogeneidad en la frecuencia de sujetos en relación al género, edad, y semestre, junto al aumento del número de talleres, puliendo características de las mismas desde el contexto de la virtualidad, y logrando la ejecución de entrenamientos en IE.

**Elaborado por:**

Martha Elena Torres Castaño

**Revisado por:**

**Fecha de examen de grado:**

## Índice

Ficha bibliográfica	iv
Introducción	1
Capítulo 1. Planteamiento del problema de investigación	3
1.1 Antecedentes	5
1.2 Descripción y formulación del problema de investigación	10
1.3 Justificación	11
1.4 Objetivos	13
1.4.1 Objetivo general	13
1.4.2 Objetivos específicos	13
1.5 Hipótesis o supuestos	14
1.6 Delimitación, limitaciones	15
1.6.1 Delimitación	15
1.6.2 Limitaciones	16
1.7 Glosario de términos	16
1.7.1 Inteligencia Emocional (IE)	16
1.7.2 Educación emocional	17
1.7.3 Prácticas pedagógicas	18
1.7.4 Regulación	18
Capítulo 2. Marco referencial	19
2.1. Marco teórico	19
2.1.1 Dificultades de las prácticas pedagógicas	19
2.1.2 Intervención psicoeducativa en Instituciones de Educación Superior (IES)	22
2.1.3 Práctica pedagógica e incidencia de las inteligencias múltiples	28
2.1.4 Las emociones	30
2.1.5 Inteligencia emocional	36
2.1.6 Educación emocional	39

Capítulo 3. Método	44
3.1 Enfoque Metodológico	44
3.2 Participantes.	46
3.2.1 Población	46
3.2.2 Muestra	47
3.3 Categorización	47
3.4 Instrumentos	49
3.4.1 TMMS-24	49
3.4.2 Talleres psicoeducativos	51
3.5. Validación de instrumentos	52
3.5.1 Juicio de expertos	53
3.5.2 Pilotaje	53
3.6 Procedimiento	53
3.6.1 Fases	54
3.6.2 Cronograma	55
3.7 Análisis de datos	56
Capítulo 4. Análisis de datos	58
4.1 Datos sociodemográficos	58
4.2 Pretest	59
4.2.1 Atención emocional	59
4.2.2 Claridad emocional	61
4.2.3 Regulación de las emociones	63
4.3 Talleres psicoeducativos	64
4.4 Postest	66
4.4.1 Atención emocional	66
4.4.2 Claridad emocional	68
4.4.3 Reparación de las emociones	70
4.5 Comparación entre el pretest y el postest	72

Capítulo 5. Conclusiones	75
5.1 Principales hallazgos	75
5.2 Correspondencia con los objetivos y respuesta a la pregunta de investigación	76
5.3 Generación de nuevas ideas de investigación	77
5.4 Nuevas preguntas de investigación	79
5.5 Limitantes	80
5.6 Recomendaciones	81
Referencias	83
Anexos	93
Anexo 1. TMMS-24	93
Anexo 2. Presentación de PowerPoint sobre identificación y sensibilización de emociones.	94
Anexo 3. Presentación de PowerPoint sobre atención, claridad y reparación en el manejo de las emociones.	96
Anexo 4. Cuadro de triple entrada	98
Anexo 5. Formatos de validación por expertos	101
Anexo 5.1 Experto número 1	101
Anexo 5.2 Experto número 2	108
Anexo 6. Informe del pilotaje	117

## Índice de tablas

Tabla 1. Ejes de intervención psicoeducativa .....	23
Tabla 2. Modelos de evaluación del programa.....	26
Tabla 3. Caracterización de variables .....	48
Tabla 4. Componentes de la IE en el test .....	49
Tabla 5. Puntuación para las categorías distribuidas por género.....	50
Tabla 6. Descripción de los talleres .....	52
Tabla 7. Cronograma de actividades .....	56
Tabla 8. Atención emocional según la edad .....	60
Tabla 9. Atención emocional según el semestre.....	60
Tabla 10. Atención emocional según el grupo .....	61
Tabla 11. Claridad emocional según la edad.....	61
Tabla 12. Claridad emocional según el semestre.....	62
Tabla 13. Claridad emocional según el grupo .....	62
Tabla 14. Reparación de las emociones según la edad .....	63
Tabla 15. Reparación de las emociones según el semestre.....	63
Tabla 16. Reparación de las emociones según el grupo .....	64
Tabla 17. Atención emocional según la edad .....	66
Tabla 18. Atención emocional según semestre .....	66
Tabla 19. Atención emocional según el grupo .....	67
Tabla 20. Claridad emocional según la edad.....	68
Tabla 21. Claridad emocional según el semestre.....	69
Tabla 22. Claridad emocional según la edad.....	69
Tabla 23. Reparación de las emociones según la edad .....	70
Tabla 24. Reparación de las emociones según el semestre .....	71
Tabla 25. Reparación de las emociones según el grupo.....	71
Tabla 26. Análisis de la varianza .....	73

## Índice de Figuras

<b>Figura 1. Distribución de edades .....</b>	<b>59</b>
<b>Figura 2. Comparación de los niveles de las variables en el pretest-postest según el grupo .....</b>	<b>72</b>

## Introducción

Temáticas como la inteligencia emocional han sido ignoradas en la educación tradicional que ha sido planteada desde objetivos orientados a impartir normas básicas de urbanidad, ortografía y otros requerimientos de la sociedad industrializada, sin embargo, en la actualidad han surgido pedagogías dirigidas a rediseñar el abordaje académico desde la científicidad, direccionándose hacia contenidos emocionales, trascendiendo de las esperanzas de aprender contenidos y permitiendo a los alumnos vivir en sociedades complejas.

Con esta idea en mente, se realizó la presente investigación dirigida al objetivo de identificar el efecto de una intervención psicopedagógica relacionada con la potencialización de la inteligencia emocional en estudiantes del programa licenciatura en educación infantil de octavo y décimo semestre de la Corporación Universitaria Minuto de Dios de la regional Buga-Valle, intentando responder al cuestionamiento de cómo implementar una intervención psicopedagógica para mejorar las habilidades emocionales de los estudiantes anteriormente mencionados.

Se estructuró un estudio de experimentos puros desde un pretest – postest con grupo control, aplicando tanto el TMMS-24 como una serie de talleres psicopedagógicos orientados a incentivar y potenciar la inteligencia emocional en 67 estudiantes distribuidos entre octavo y décimo semestre pertenecientes a la licenciatura en educación infantil de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, regional Buga en el departamento del Valle del Cauca.

Se encontró que el intervalo de edades con mayor frecuencia de participantes fue entre los 19 y 23 años de edad. Además, tanto en el pretest como en el postest los participantes mostraron una mayor frecuencia en los niveles adecuados, y menores puntuaciones en los niveles inferiores (poca o mejorar) de las tres variables analizadas. Por ello, se comprobó la hipótesis que planteó hallar resultados fructíferos en las intervenciones desarrolladas, pues además de reducir los

niveles bajos de atención, se dio un mantenimiento en la claridad, y aumento en frecuencias de excelente reparación emocional en el grupo experimental del estudio.



## Capítulo 1. Planteamiento del problema de investigación

Partiendo desde la experiencia y la práctica pedagógica, se ha identificado como problema en las aulas de clase de estudiantes universitarios, la capacidad de control que estos tienen para expresar sus emociones de manera asertiva con inteligencia y empatía. Las fallas en la Inteligencia Emocional (IE) de los estudiantes nacen desde el ámbito personal que cada uno pueda estar viviendo, a esto se le suma el estrés de las responsabilidades individuales y académicas, además de cualquier otro factor externo que afecte su estabilidad emocional.

Este trabajo presenta como problema dichas fallas en el desarrollo de la IE de los estudiantes y, como objetivo, aplica una intervención psicopedagógica relacionada con la potencialización de la IE en los estudiantes, específicamente del programa de Licenciatura en Educación Infantil de octavo y décimo semestre de la Corporación Universitaria Minuto de Dios de la Regional Buga-valle. Se identifican los efectos de esta intervención apuntando a resultados positivos en los que los estudiantes logren expresar sus emociones de manera asertiva, respetuosa e inteligente. El impulso detrás de este objetivo nace de la práctica pedagógica y del afán por procurar mantener la calidad de la educación, dado que es responsabilidad de los docentes adoptar el propósito de formar seres integrales a nivel emocional, pues esto afectará sus aptitudes académicas.

Goleman (1995) en su texto “La inteligencia emocional”, explica que esta nace del autocontrol, el entusiasmo, el altruismo, la perseverancia y la capacidad para motivarse a uno mismo. Este autor define el término como “el conocimiento de las propias emociones, el conocimiento de uno mismo, es decir, la capacidad de reconocer un sentimiento en el mismo momento en que aparece” (p. 54). A partir de esta definición es posible justificar que el fin de

esta investigación es lograr potenciar el manejo de las emociones del grupo de estudiantes universitarios señalado, con el fin de contribuir a mejorar los ambientes académicos para convivir en espacios más saludables y, construir, además, profesionales estables emocionalmente que se enfrentarán con nuevas estrategias a sus futuros estudiantes.

Autores como Goleman (1995) expresan que la IE es un proceso de enriquecimiento individual; sin embargo, en contraposición a esta postura nace el concepto de *educación emocional*; en esta línea, los autores sostienen que esta es una habilidad que se puede enseñar, siendo responsabilidad del docente entregar, no solo bases cognitivas de su materia específica, sino también los fundamentos de estabilidad emocional necesarios para construir un profesional de calidad. Las autoras Buitrón y Navarrete (2008) soportan esta tesis de educación emocional en su texto *El docente en el desarrollo de la inteligencia emocional: reflexiones y estrategias*:

La educación emocional es entendida como el desarrollo planificado y sistemático de habilidades de autoconocimiento, autocontrol, empatía, comunicación e interrelación. Ha cobrado un papel fundamental y hoy requiere ubicarse de forma transversal en la programación educativa y la práctica docente. En este contexto, se hace indispensable formar maestros “emocionalmente inteligentes”, que puedan cumplir el reto de educar a sus alumnos con un liderazgo democrático. Que, a través de sus experiencias, puedan enseñar a reconocer, controlar y expresar respetuosa y claramente sus emociones. El clima del aula, generado por la actuación del maestro, impactará definitivamente en el aprendizaje de los alumnos (p. 1).

Siguiendo esta línea de pensamiento, este proyecto parte del interrogante ¿cómo implementar una intervención psicopedagógica para mejorar las habilidades emocionales de los estudiantes del programa de educación infantil de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, regional Buga-Valle en relación con sus prácticas pedagógicas, ¿en las instituciones educativas?

Esto con el fin de contribuir a mejorar los ambientes académicos para lograr convivir en espacios más saludables.

### **1.1 Antecedentes**

Para llevar a cabo una investigación que apunte a desarrollar y medir una intervención psicoeducativa en un grupo de estudiantes universitarios, con el fin de potenciar el manejo de sus emociones y cultivar espacios académicos más saludables y profesionales; es necesario partir de los conceptos primarios que respaldan teóricamente este ejercicio, estos son: Inteligencia y Educación Emocional.

Con objeto de ampliar el concepto de IE este trabajo toma como base referencial la teoría de las Inteligencias múltiples planteada en sus inicios por el investigador Gardner (2001). Dicha teoría expresa que la forma tradicional de evaluar la inteligencia tiene una falla fundamental, no todos los seres humanos entienden el conocimiento de la misma manera, por esto el autor desenvuelve su tesis en varios tipos de inteligencia, como lo expresa en su texto “Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples”. Entre los tipos de inteligencias que el autor expone, encontramos la inteligencia lingüística, musical, lógico-matemática, espacial, cinestésico-corporal, y las inteligencias personales. Cada persona entiende el conocimiento en –o entre– uno o más de estos espectros de inteligencia; y, a partir de esta premisa, deben ser evaluados.

Hernández et al. (2014), amplían en su texto *The theory of multiple intelligences in the identification of high-ability students* “que cada individuo tiene fortalezas y debilidades específicas que se pueden conceptualizar dentro de la teoría de las inteligencias múltiples” (p. 193).

De esta forma, la teoría de las inteligencias múltiples aterriza en el terreno pedagógico, haciendo visibles las múltiples formas de cognición que tiene el ser humano y la manera cómo se mueve entre estas formas de inteligencia, comprobando que un examen general de conocimiento que pretenda dar un resultado cerrado, en términos de evaluación de la inteligencia, se queda corto.

Para aterrizar en el objetivo de investigación de este trabajo, es necesario centrarse en una forma específica entre la clasificación de las inteligencias múltiples: las inteligencias personales, o la IE. Con este propósito en mente se retoma al autor Goleman (1995), quien intenta definir el término desde el estudio de la psicología humana y el comportamiento básico de una persona en sociedad. El autor explica que el concepto en cuestión ha sido acuñado recientemente, en términos históricos, y por esta razón no se pueden determinar, de manera precisa, las variantes interpersonales de la IE; sin embargo, el autor amplía el término como:

La capacidad de motivarnos a nosotros mismos, de perseverar en el empeño a pesar de las posibles frustraciones, de controlar los impulsos, de diferir las gratificaciones, de regular nuestros propios estados de ánimo, de evitar que la angustia interfiera con nuestras facultades racionales y, por último –pero no por ello menos importante–, la capacidad de empatizar y confiar en los demás (Goleman, 1995, 43).

Las investigadoras Carballeira et al. (2019) analizan el aporte de varios autores sobre la conceptualización de la IE en su trabajo *Inteligencia emocional y ajuste psicológico en estudiantes: nivel académico y rama de estudios*. Explican las cinco competencias en la que Goleman la clasificó: autoconocimiento emocional, autocontrol emocional, automotivación, empatía y habilidades sociales. Todas estas competencias son la base de la estabilidad emocional necesaria para que los estudiantes tengan un buen rendimiento y éxito en sus estudios y en su vida profesional.

En este artículo, las investigadoras exponen que, aunque es necesario implementar la IE en ambientes pedagógicos, no se debe dejar de pensar en una definición de inteligencia en términos globales “teniendo en cuenta tanto componentes cognitivos (pensamiento, memoria y percepción) como emocionales, afectivos, sociales y personales, ambos necesarios para nuestra capacidad de éxito y adaptación a la vida” (p. 2).

Partiendo de la experiencia, el contexto en el que un educador se enfrenta a un grupo de estudiantes universitarios presenta una situación social mediada por la IE de cada individuo involucrado. Si existe una carencia de esta habilidad en el salón de clase, se presentan situaciones insostenibles que no solo afectan al educador, sino a los estudiantes en su futuro profesional. Si escalamos esta falla de IE a un grupo de estudiantes que, eventualmente, se convertirán educadores, las consecuencias sociales seguirán ascendiendo; por esta razón es necesario dar un salto de la teoría a la práctica, en este punto se acuña el término de educación emocional.

La Educación Emocional indica que, no solo es necesario mediar la forma de procesar emociones en sociedad como un proceso individual, sino que esto debe partir del educador. Es responsabilidad del docente impartir una educación técnica y cognitiva de su materia y, al mismo tiempo, formar profesionales humanos, de calidad, que sepan afrontar y comunicar sus emociones. Esto se desarrolla como una responsabilidad social, así lo expresan las autoras Sánchez et al. (2019) en su texto *La educación emocional en el proceso de enseñanza aprendizaje de la educación superior* menciona:

Se asume que la educación emocional responde a las necesidades sociales y contribuye al cumplimiento del fin de la educación, que es la formación integral de la personalidad (desarrollo físico, intelectual, moral, social, emocional). Es una educación para la vida y se convierte en objeto de investigación de los profesionales de la educación (p. 463).

La intervención de la educación emocional se convierte en una tarea transversal del docente que, a través de ejercicios y partiendo de su propia madurez emocional, es capaz de liderar un grupo de estudiantes que pueden controlar sus emociones y generar empatía hacia los demás, esto los convierte en agentes positivos para la sociedad. Así lo soporta la tesis de las autoras Buitrón y Navarrete (2008):

El maestro emocionalmente inteligente debe contar con los suficientes recursos emocionales que acompañen el desarrollo afectivo de sus alumnos. Con ello, establece un vínculo saludable y cercano con ellos, comprende sus estados emocionales, y les enseña a conocerse y a resolver los conflictos cotidianos de forma conciliadora y pacífica (p. 5).

Finalmente, es necesario en este punto retomar ejercicios investigativos que han apuntado a potencializar la IE en grupos focalizados de estudiantes. Novoa (2019) desarrolla una investigación cualitativa titulada “La inteligencia emocional desde la cualificación docente”. Utiliza un enfoque descriptivo y técnicas de recolección de información específicas a partir de entrevistas semiestructuras. La autora reconoce que, actualmente, los estudiantes carecen de herramientas emocionales necesarias para una sana interacción con las personas que los rodean, como sus profesores; estas herramientas son, por ejemplo, la capacidad de superar la frustración y de generar resiliencia ante situaciones desafiantes. La autora explica que estas habilidades nacen del individuo y la familia, pero es el maestro, como figura fundamental en el progreso de la educación, quien debe asumir un rol en el sistema educativo para generar un desarrollo sano de la interacción educativa y del futuro desarrollo de los estudiantes como profesionales.

Por otra parte, los autores Martínez et al. (2018) desarrollaron una investigación cuantitativa titulada: “La inteligencia emocional como predictora del autoconcepto en estudiantes universitarios” la cual estuvo focalizada en un grupo de estudiantes entre 18 y 34 años, a los que se les aplicó una evaluación de la IE y el autoconcepto. Los resultados que arrojó esta

investigación son útiles para el proyecto de investigación debido a que denotan que el autoconcepto se desarrolla a partir de la IE, y esto favorece la adaptación del individuo a la sociedad.

Es acertado afirmar, a partir de la exposición teórica anterior sobre la inteligencia y la educación emocional, que es necesaria la articulación del conocimiento y las emociones para lograr que los estudiantes generen pensamiento crítico y definan sus emociones y conductas. Al unificar el conocimiento y la educación de las emociones en un salón de clase de educación superior, se aleja el foco de la enseñanza desde la figura magistral del profesor y se centra en el alumno como sujeto de aprendizaje. Así lo expresan Sánchez et al. (2019) en su texto *La educación emocional en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la educación superior* menciona que:

Esto hace pensar en la necesidad de diseñar y poner en práctica estrategias didácticas novedosas. Harán más dinámica la enseñanza mediante la realización de actividades que involucren a los estudiantes como agentes activos de su aprendizaje, que aprendan mediante la lectura y el estudio individual, pero también a través de la identificación de problemas y resolviéndolos. Así, la clase magistral aleja de ser la única forma de enseñar, para complementarse con otras estrategias didácticas (p. 465).

Desde este punto de vista, es importante concluir afirmando que la inclusión de la educación emocional en los salones de clase es una acción necesaria para formar profesionales competentes, que logren alzarse a la altura de sus retos profesionales. El autor Bello (2019) explica en su texto *La inteligencia emocional en la educación superior. Una experiencia preliminar*, que el trabajo de la educación emocional en el salón de clase logra el perfeccionamiento de la educación superior al imponer una formación integral.

## 1.2 Descripción y formulación del problema de investigación

El presente trabajo de investigación se adelanta a raíz de la preocupación de los docentes del programa de licenciatura en educación infantil frente a las problemáticas que presentan los estudiantes, especialmente en el manejo de las habilidades emocionales en el momento de enfrentarse a las prácticas pedagógicas.

Adicional a esto, se han evidenciado las dificultades que presentan los estudiantes a la hora de comunicar, hacer consciencia y controlar sus emociones cuando se enfrentan a diversas situaciones frente a nuevos contextos, que al no tener un alto grado de IE pueden estar reaccionando de una manera desadaptativa.

Es importante intervenir y regular estas situaciones desde el inicio de la carrera, lo cual a mediano plazo podría llegar a disminuir estas respuestas desadaptativas por parte de los estudiantes. Es por este motivo que nacen las siguientes preguntas: ¿qué factores pueden estar influyendo en la conducta de los estudiantes del programa de educación infantil de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, regional Buga-Valle? ¿es posible que las conductas de los estudiantes se deban a ausencia de control emocional? ¿existe una forma de intervenir a los estudiantes para disminuir estas conductas negativas?

Es por estos cuestionamientos que surge la pregunta de investigación: ¿cómo implementar una intervención psicopedagógica para mejorar las habilidades emocionales de los estudiantes del programa de educación infantil de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, regional Buga-Valle frente a sus prácticas pedagógicas?



### 1.3 Justificación

Este proyecto se plantea con el fin de desarrollar y evaluar una intervención psicoeducativa que potenciará el manejo de las emociones de los estudiantes universitarios de octavo y décimo semestre del programa de educación infantil, dado que se busca contribuir a mejorar los ambientes académicos en los que esta población está inmersa, lo que les permitirá convivir en espacios más saludables emocionalmente. Este trabajo busca que los estudiantes universitarios puedan darles un manejo adecuado a las emociones especialmente en los momentos de estrés que se generan por diferentes circunstancias de la vida diaria, como las económicas, familiares y académicas, entre otros.

En ocasiones los estudiantes descargan sus problemas personales en el ambiente universitario y se evidencia en la forma de reclamaciones que realizan frente a los docentes encargados, donde el docente se convierte para ellos en el principal enemigo haciéndole entender que es el culpable de lo que le sucede a nivel emocional, por lo regular frente a las responsabilidades académicas que en algunos momentos los estudiantes no realizan por falta de organización del tiempo o simplemente porque no tienen el compromiso necesario para el cumplimiento.

Debido a esto, se nota una preocupación por parte de los docentes frente a los estudiantes, que de una manera inapropiada realizan sus reclamaciones, donde se ve un manejo desbordante de emociones negativas. Esto lleva a pensar ¿Cómo serán estos estudiantes el día de mañana frente a su desarrollo profesional? ¿Qué implicaciones puede tener el manejo de unas habilidades emocionales negativas en el contexto social, familiar y educativo? Una oportunidad de mejorar estas problemáticas es la implementación de estrategias de apoyo en el ámbito universitario que conlleva a una formación integral, esto beneficia la labor docente en cada uno de los escenarios

que se presenten, y se verá reflejado también en las familias colombianas y en la formación de los niños de primera infancia que tanto necesitan estas bases en su educación de manera estable y productiva.

Es por lo expuesto anteriormente que el estudio se considera pertinente, pues permitirá la creación y/o adecuación de una intervención adaptada para estudiantes de último año del programa licenciatura en educación infantil de la Corporación Universitaria Minuto de Dios regional Buga-Valle, que de comprobarse su eficacia al estar adaptada a este contexto, podría ajustarse y desarrollarse en los primeros semestres, con el fin de formar a los estudiantes no solo a nivel académico sino también a nivel personal.

Adicionalmente, con la implementación de estas nuevas estrategias de apoyo, desde las aulas virtuales y presenciales, se busca incentivar las habilidades básicas como la autorregulación, el autoconocimiento, autocontrol, empatía, y el manejo de relaciones interpersonales como forma de evitar ambientes de conflicto y tomar mejores decisiones frente a la vida.

Es posible que esta investigación genere más aportes metodológicos y procedimentales que en el ámbito teórico dado que esta temática en particular es un tema que se ha estudiado con una rigurosidad exhaustiva. Sin embargo, en la literatura se sugiere que las intervenciones que se realicen deben estar en constante evaluación y adaptación al contexto en la cual vaya a ser aplicadas, dado que al tratarse de educación emocional deben estar sujetas al contexto personal y social en el cual se realice; por tal motivo el objetivo está más encaminado hacia el diseño de una intervención y no a una investigación exploratoria para la generación y/o ampliación de la teoría.

## **1.4 Objetivos**

### ***1.4.1 Objetivo general***

Identificar el efecto de una intervención psicopedagógica relacionada con la potencialización de la inteligencia emocional en estudiantes del programa licenciatura en educación infantil de octavo y décimo semestre de la Corporación Universitaria Minuto de Dios de la regional Buga-Valle.

### ***1.4.2 Objetivos específicos***

- Identificar los niveles de inteligencia emocional en los estudiantes del programa de licenciatura en educación infantil de la Corporación Universitaria Minuto de Dios regional Buga-Valle de octavo y décimo semestre; antes y después de la intervención psicoeducativa.
- Diseñar una intervención psicoeducativa que permita la potencialización de la inteligencia emocional en estudiantes del programa licenciatura en educación infantil de octavo y décimo semestre de la Corporación Universitaria Minuto de Dios de la regional Buga-valle.
- Implementar la intervención psicoeducativa por medio de una metodología teórico-práctica que potencie la inteligencia emocional con los estudiantes de licenciatura en educación infantil de octavo y décimo semestre de la Corporación Universitaria Minuto de Dios de la regional Buga-Valle.

### **1.5 Supuestos de la investigación.**

Revisando diversas investigaciones dirigidas a identificar la acción de intervenciones psicopedagógicas en diversas poblaciones, se han encontrado resultados positivos frente a la acción que este tipo de programas pueden llegar a tener en la población objetivo.

En intervenciones con mujeres cuidadoras profesionales a domicilio se logró la reducción de pensamientos irracionales y disfuncionales de un posible riesgo latente sobre los cuidados realizados por este tipo de profesionales, desde una reestructuración cognitiva, de la mano con el uso de estrategias de afrontamiento efectivas, mediante cursos de formación orientados desde metodologías de talleres de gestión del estrés. Además, se encontró una relevancia marcada en el compromiso de la población intervenida, apoyado por la colaboración dada desde instituciones sanitarias y académicas, que brindaron tanto los espacios como los servicios en pro del mejor desempeño de las intervenciones realizadas (Saavedra, et al. 2020).

En población de padres de familia, intervenciones orientadas al control de pautas de crianza violenta lograron mostrar aplicaciones prácticas, desde la reducción de los niveles de violencia como castigo hacia los niños. Esta dinámica de enseñanza paterno-materna se desarrolla como un cotidiano en contextos como el de la sociedad de Nigeria, por lo cual al intervenir a los padres en el programa PEPVAC, se logró integrar un aprendizaje de teorías con marcos de referencia sociales en pro del cambio conseguido en las pautas de comunicación y enseñanza hacia sus hijos (Ofaha, y Ogidan, 2020).

Dentro del contexto de formadores de primera infancia, se han encontrado que programas de intervención pedagógica favorecen positivamente las competencias de orientadores psicoeducativos de niños y adolescentes, pues potencian sus habilidades en la guía de

poblaciones infantiles, mejoran las herramientas a su disposición y escalonan la labor de futuros profesionales en educación y formación (García, et al. 2020).

Desde las investigaciones anteriormente nombradas se comprende la importancia y acción de la formación en diversas temáticas, por lo cual la hipótesis de investigación está encaminada a encontrar resultados fructíferos en la intervención psicoeducativa que se desarrollará, la cual mostrará entre sus resultados la potenciación de la inteligencia emocional de los sujetos intervenidos a corto y mediano plazo.

Como supuesto de investigación, la intervención psicoeducativa aplicada a la muestra seleccionada mostrará resultados prometedores respecto a los niveles de la inteligencia emocional, pues el sujeto tenderá a aprovechar los conocimientos adquiridos y utilizarlos a su favor, gestionándose a sí mismo y su labor profesional, por lo cual se espera encontrar un aumento en los niveles de inteligencia emocional en la muestra aplicada, esperando un mantenimiento de esta habilidad a corto y/o mediano plazo.

## **1.6 Delimitación, limitaciones**

### ***1.6.1 Delimitación***

En el trabajo de investigación se tiene en cuenta que la mayoría de los estudiantes viven en áreas circunvecinas a la Universidad Minuto de Dios sede Buga. Los parámetros de los estratos sociales se encuentran establecidos entre clase media, baja.

La población general del programa cuenta con 310 estudiantes, de los cuales serán objeto de estudio los estudiantes de octavo y décimo semestre de la licenciatura en educación infantil; la muestra corresponde a 69 estudiantes.

### ***1.6.2 Limitaciones***

Las limitaciones del presente trabajo se dan por la falta de cooperación de algunos estudiantes para la aplicación del instrumento y el poco tiempo disponible de docentes y estudiantes del programa para realizar las intervenciones programadas.

Adicional a esto otra limitación radica en la posibilidad de falta de honestidad en las respuestas dadas por los participantes en la aplicación del instrumento, lo cual generaría alteraciones en los resultados de la intervención.

## **1.7 Glosario de términos**

### ***1.7.1 Inteligencia Emocional (IE)***

Entendida como la unión de la inteligencia interpersonal y la inteligencia intrapersonal de Gardner (1983). Posteriormente, Salovey y Mayer (1990) la consideraron como la habilidad para manejar los sentimientos y emociones; sin embargo, no fue hasta 1995 que Goleman hizo popular el término. Y desde este punto, Mayer et al. (2000) citados por Oliveros (2018) organizaron la IE en cuatro ramas interrelacionadas:

- 1) Atención emocional: Las emociones son percibidas, identificadas, valoradas y expresadas. Incluye la capacidad para expresar las emociones adecuadamente: 2) Facilitación emocional del pensamiento: Las emociones sentidas entran en el sistema cognitivo como señales que influyen la cognición (integración emoción y cognición). Las emociones priorizan el pensamiento y dirigen la atención a la información importante;
- 3) Comprensión emocional: Las señales emocionales en las relaciones interpersonales son comprendidas, lo cual tiene implicaciones para la misma relación; 4) Regulación

emocional: Los pensamientos promueven el crecimiento emocional, intelectual y personal para hacer posible la gestión de las emociones en las situaciones de la vida (p. 2).

### ***1.7.2 Educación emocional***

De acuerdo con Bisquerra (2000) citado por Vivas (2003), la educación emocional es un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. Para ello se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con el objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se plantean en la vida cotidiana. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social (p. 3).

Esta misma autora propone que la educación emocional maneja 5 principios:

- 1) La educación emocional debe estar enfocada en la educación de los sentimientos y en función de recobrar la capacidad de identificar los propios sentimientos, así como de expresarlos de forma adecuada.
- 2) La educación emocional debe ser entendida como un proceso de desarrollo humano, el cual debe ser abordado a nivel personal y social.
- 3) La educación emocional debe ser un proceso permanente y continuo que debe estar presente a lo largo del currículo académico.
- 4) Esta educación debe estar orientada desde un carácter participativo y cooperativo entre los integrantes de la estructura académico-docente-administrativo de las instituciones educativas.

5) La educación emocional debe estar sujeta a un proceso de revisión y evaluación permanente la cual permita la adaptabilidad a las necesidades del contexto en la cual sea ejecutada.

### ***1.7.3 Prácticas pedagógicas***

Duque et al. (2013) las definen como las acciones que se ejecuten para permitir el proceso de formación integral en el estudiante. Estas prácticas requieren la utilización de la didáctica en el saber ser y el saber hacer, lo que requiere una preparación conceptual, procedimental y estratégica del docente. En resumidas palabras se podría definir como: “todas las actividades que se aplican de manera integral y con el conocimiento para hacerlo práctico aplicando la ciencia para generar la construcción de conocimiento en cualquier disciplina” (p. 18).

### ***1.7.4 Regulación***

Broc (2011) citado por Hendrie y Bastacini (2020) la define como el ajuste y sincronización necesaria en la dinámica cognitiva constante implicada en las actividades que se ejecutan, así se logra una optimización por medio de los mecanismos que emplea el/la estudiante para corroborar y corregir su comportamiento en el proceso de ejecución de una tarea.



## **Capítulo 2. Marco referencial**

El conocimiento humano se ha gestionado a lo largo de los años con la observación y análisis de los acontecimientos que se desarrollan en el ambiente circundante del sujeto u objeto a investigar. Dentro de las sociedades humanas el contexto desempeña un papel fundamental para el proceso investigativo brindando puntos de vista que, aunque en muchas ocasiones no están cerca a lo esperado por el profesional, permiten organizar y comprender el orden de las costumbres, sucesos y aspectos de cada sociedad.

A continuación, se presentará el marco teórico dando un contexto general de las temáticas a tener en cuenta en la investigación, iniciando con las dificultades que se han mostrado en las prácticas pedagógicas, seguido por la intervención psicoeducativa dentro del contexto de las Instituciones de Educación Superior (IES), se presenta la incidencia de las inteligencias múltiples en las prácticas pedagógicas, se entrega una explicación de las emociones, para finalmente entrar a los temas de inteligencia emocional, y la educación emocional.

### **2.1. Marco teórico**

#### ***2.1.1 Dificultades de las prácticas pedagógicas***

Es bien sabido que la educación tradicional ha sido planteada desde la perspectiva de suplir necesidades, a lo largo del tiempo ha logrado cumplir sus principales objetivos que estaban encaminados a impartir normas básicas de urbanidad, ortografía y otros requerimientos de la sociedad industrializada; sin embargo, y más allá de esto, entregó a la sociedad trabajadores obedientes y rutinarios, reforzando el castigo. Es posible afirmar que, en contraposición a esto, la sociedad ha venido desarrollando un profundo cambio y lo que antes funcionaba, ahora decae. La

educación tradicional se debería considerar obsoleta, dado que no responde a estas nuevas necesidades. Así, el desarrollo del bienestar y del ser debería ser una de las finalidades de la educación (Bisquerra y Hernández, 2017).

A la sombra de esta perspectiva tradicional, repleta de prácticas y actividades en clase, la formación de los estudiantes no apunta a expandir sus mentes, únicamente se entrenan para desarrollar técnicas medibles poco formativas que no cumplen su propósito social (Rumayor, 2019).

Esto crea una dificultad, dado que la sociedad, al estar caracterizada por cambios rápidos, está generando una renovación constante desde todos los ámbitos, incluidos el ámbito educativo y social, en donde el mundo laboral constantemente está requiriendo nuevas competencias para los puestos de trabajo. Estas demandas se convierten en un elemento crucial en la sociedad, en donde la universidad no es ajena y debe preparar al alumnado para adquirir, no solo conocimientos teóricos, sino capacidades transversales avanzadas como lo son el pensamiento crítico, la capacidad de resolución de problemas e, incluso, las competencias en Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) (Almerich et al., 2020).

Actualmente, la sociedad se encuentra sumergida en una profunda soledad y depresión y, como consecuencia, se ha ido eliminando de manera exponencial el tiempo libre. Situación que reafirma Álvarez (2012) al exponer que nos encontramos ante un mundo sin valores, en el que predomina el egoísmo, el desprecio, donde los hombres son considerados esclavos y el ser humano se ha convertido en una herramienta, no de forma directa sino por medio de una acción indirecta en forma de cultura, hábitos falsos, consumismo, y en donde lo que se debe buscar es la colaboración interpersonal, e intercultural.

Estos cambios a los cuales se enfrenta la sociedad contemporánea son de tal magnitud que las instituciones educativas se han visto sacudidas de forma casi constante. Debido al gran nivel de avances científicos, el conocimiento reciente corre el riesgo de volverse obsoleto, por lo que es necesario realizar un cambio de paradigma; el proceso educativo no debe continuar centrado en la enseñanza, se debe buscar reemplazar la enseñanza por un paradigma centrado en el aprendizaje, en el alumno y sus necesidades, buscando aprender, reaprender y desaprender nuevas competencias no solo académicas sino también personales (Moreno, 2011).

Es por lo expuesto anteriormente que, en los últimos años, han surgido nuevas pedagogías que intentan desdibujar el abordaje académico desde la científicidad y centrarse en aspectos más emocionales; esta rama es conocida como *educación emocional* –término ampliado más adelante– a partir de la cual se busca contribuir al abordaje del contenido emocional y reducir la comprensión científica como eje central de la educación (Naidorf y Cuschnir, 2019).

Sin embargo, la educación emocional viene de la mano de un nuevo propósito, uno que trasciende de las esperanzas de aprender contenidos y que les permita vivir a los alumnos en sociedades complejas. No obstante, de acuerdo con Pérez (2012) en Latinoamérica las instituciones de educación se encuentran en la continua lucha de dos extremos: en el de reproducir el orden social y a su vez que pueda cambiarlo, así como la orientación entre el pasado y el futuro. Esta lucha se ve reflejada por una variable particular que sobresale: las condiciones de vida de los más pobres; existen limitantes de bienestar, capacidades y libertades, así los padres ponen las esperanzas y sus ahorros para que los hijos desarrollen capacidades que les permitan vivir libres y vivir bien.

Los jóvenes están percibiendo una ausencia de ideales morales y políticos debido al desinterés, el egoísmo y la comodidad, por lo que la tarea de las instituciones debe ser transmitir conocimiento, pero a su vez generar una toma de conciencia de la importancia de los valores, la actitud solidaria y de ayuda mutua, a partir de la cual no se forme solo un profesional con grandes capacidades intelectuales y operativas, sino que se formen hombres y mujeres completos, realizados. Es tarea de las instituciones educativas el buscar las herramientas necesarias para suplir estas necesidades (Álvarez, 2012).

Se debe tener en cuenta la complejidad social en la cual se encuentran inmersas las personas, su contexto económico, y las “tragedias humanas” como el hambre, la pobreza, las guerras, la corrupción, el desempleo, el narcotráfico, entre otros. Se debe comprender la complejidad asociada a la dinámica del cambio desde la comprensión del deber ser de un ciudadano educado, y es desde allí que la racionalidad se desmorona, y la idea de formación se debe repensar desde las necesidades del mundo actual, desde las nuevas realidades sociales de la actualidad las cuales dan cuenta de las necesidades de los modos de educar, de pensar, de conocer y de vivir (Carrascal et al., 2019).

Esta es la razón por la que se debe pensar en intervenciones educativas acordes a cada contexto, a partir de las cuales se tenga en cuenta, no solo el individuo, sino la justicia social, que permita romper con el ciclo de la estructura social y de lugar a espacios reales de transformación.

### ***2.1.2 Intervención psicoeducativa en Instituciones de Educación Superior (IES)***

Se entiende como intervención psicoeducativa el conjunto de acciones articuladas dirigidas por profesionales estableciendo una estrecha relación entre el marco curricular y la educación, lo que implica un diseño sistemático y constante a lo largo de los cursos en donde los

objetivos pueden coincidir con el educador como apoyo, con lo cual se complementa la educación y se proporcionan nuevas habilidades para el estudiantado (Carrasco et al., 2015).

Los investigadores Erausquine et al. (2014), realizan una recopilación en su artículo “Estrategias y modalidades de intervención psicoeducativa: historia y perspectivas en el análisis y construcción de prácticas y discursos”, y evidencian 5 ejes para las intervenciones psicoeducativas los cuales se observan en la Tabla 1.

**Tabla 1.**

*Ejes de intervenciones psicoeducativas*

Ejes	Definición
Según tipo de intervención: Directa- indirecta	La directa es aquella en donde el orientador se encuentra cara a cara con el orientado o el grupo, se centra su atención en el destinatario directo. Por otro lado, la indirecta es aquella en la que el orientador ejerce la función de consultor y existe un mediador que recoge las sugerencias del orientador y las pone en práctica con los orientados
Según ámbito de intervención: Interna externa	Cuando el personal de la institución es quien realiza la intervención, esta se considera interna; sin embargo, si la realiza un profesional que no forma parte del centro educativo se considera externa, aquí se diferencia el “ser parte” y el “tomar parte” respecto a la participación.
Según finalidad: Individual-grupal	La más utilizada en la intervención por los psicólogos es la individual, dado que es donde creen que están más capacitados, y en donde la intervención grupal y comunitaria es algo emergente.

Según temporalidad de la intervención: Reactiva-proactiva	La intervención proactiva dirigida al alumnado para optimizar la prevención antes de surgir los problemas, buscando el favorecimiento de su auto y hetero-realización. Por otro lado, se entiende por intervención reactiva a aquella que se centra en un problema que ya ha aparecido y se ha localizado en una población o un sujeto basado desde un enfoque correctivo.
Según Orientación: salud, educación, subjetividad	Antiguamente, las intervenciones se pensaban y se orientaban a la salud de los individuos; sin embargo, actualmente, los objetivos se vinculan más al deseo de los sujetos, independientemente de su salud, aprendizaje o educación.

---

Elaboración propia.

Estas intervenciones psicoeducativas se pueden desarrollar desde diversas modalidades como el *counseling*, la intervención individual, la intervención grupal, entre otros. No obstante, esta investigación estará centrada en la intervención grupal por medio de talleres, siendo que, como lo plantea Miracco et al. (2012) los talleres psicoeducativos son una herramienta preventiva por excelencia que influye en el proceso de cambio por medio de la transmisión y elaboración de la información, con el fin de potenciar las capacidades y los recursos propios de los participantes.

Estos mismos autores expresan que: “el contexto universitario representa un escenario propicio para la intervención psicoeducativa. La realización de una carrera con la concomitante construcción del rol profesional representa un desafío importante para la vida y la identidad de las personas” (Miracco et al. 2012, p. 103).

Por otra parte, Trianes et al. (2013) citados por Carrasco et al. (2015) plantean que las intervenciones psicoeducativas buscan satisfacer necesidades de un grupo de alumnos específico, con el fin de desarrollar competencias específicas por medio de una serie de actividades planificadas junto con el personal docente.

Estas intervenciones psicoeducativas han venido cambiando a medida que ha cambiado el paradigma en la investigación; se ha pasado por un modelo de rasgos que evaluaba la inteligencia como producto, a partir de “cuanto” era capaz de aprender un alumno. Posteriormente, surge el modelo conductista, con el cual se desecha el estudio de la inteligencia y se centra en habilidades específicas, producto del entrenamiento. En un tercer momento, surgió el paradigma o modelo cognitivo en el cual volvieron a tener fuerza los procesos mentales, inició la investigación sobre la actividad mental o la metacognición, a partir de estos se introdujeron términos como la autorregulación, la planificación, las estrategias de aprendizaje. Y finalmente, está surgiendo un nuevo paradigma en la actualidad, este se conoce como “cognitivo-emocional”, surge desde una posición crítica al positivismo, a la racionalidad excesiva y a la deshumanización actual en donde se busca repensar la inteligencia como una forma para vivir. (Medrano et al., 2016)

Hacia este último paradigma se deben dirigir, no solo las actividades investigativas sino también de prevención e intervención, pues como lo exponen Caballero et al. (2007) cuando una persona no logra adaptarse, esto puede llegar a generar sensación de agotamiento, puede responder con una actitud negativa y una pérdida de interés, que cuando permanece a través del tiempo genera incertidumbre frente a las capacidades para realizar las tareas. Por esto, de acuerdo con el autor anterior, no se debe seguir observando la educación desde un paradigma de rasgos, pues lo que genera es incertidumbre y no permite al alumnado mostrar sus habilidades o inteligencias.

Sin embargo, es importante mencionar que no es solo se deben diseñar y ejecutar las intervenciones psicoeducativas, sino que estas deben ser evaluadas para conocer su efectividad. Esta evaluación es imprescindible para todo profesional de educación que pretende dar respuesta a las necesidades de los alumnos. Para que esta evaluación se constituya como un elemento de

calidad, debe ser sistematizado para comprobar la eficacia de las actividades propuestas, los datos y sus resultados (Hernández, 2012).

Fernández, 1995; Cronbach, 1982; y Castillo y Cabrerizo, 2004, citados por Hernández, (2012) expone que la evaluación de estos programas tiene una serie de componentes, los cuales son:

- 1) El objetivo de la evaluación del programa
- 2) El conjunto de sujetos que participan en el programa
- 3) Los objetivos que se presenten conseguir, suponen los efectos o resultados que se producen en dicha muestra.
- 4) El contexto de la evaluación del programa es un componente importante en la generalización de resultados

Adicional a esto, existen modelos y tipos de evaluación de programas dependiendo del criterio que se opte, entre estos modelos se encuentran:

**Tabla 2.**  
*Modelos de evaluación de programas.*

Modelos	Características
Según la finalidad de la evaluación	Se encuentra la evaluación formativa que se realiza durante el desarrollo del programa o al final de este, lo que permite reforzar los elementos con el objetivo de realizar una posible mejora a la intervención. Adicional a esta se encuentra la evaluación sumativa, es la que se realiza al finalizar el programa con el fin de conocer su contabilidad y justificación y permite dar a conocer los efectos producidos por el programa. Las dos evaluaciones se complementan.



Según su extensión	Se abarcan los elementos del programa, cualquier modificación en una de sus acciones tiene consecuencias en el resto, mientras que la evaluación parcial valora alguna de las acciones consideradas individualmente.
Según quién evalúa	Esta evaluación es llevada a cabo por el personal o institución responsable del programa, esta es conveniente cuando se valoran las actuaciones del programa en sí; por el contrario, la evaluación externa es realizada por personas ajenas al programa o es realizada por una serie de expertos, lo que se busca es la contabilidad pública o la justificación de decisiones, ya que maximizan la objetividad.
Según la perspectiva temporal	Se realiza la evaluación en relación con el momento en que se encuentra la intervención en donde la evaluación ex -ante se realiza antes de la intervención, obteniendo información acerca de la funcionalidad, resultados previsibles y eficiencia de la intervención. Mientras que, la evaluación ex-post tiene lugar una vez concluida la intervención para conocer los logros del programa a diferentes niveles.

*Hernández (2012).*

Estos programas, independientemente del método de evaluación que se utilice, deben tener la finalidad de educar, de formar a estudiantes holísticos y no sólo competentes a nivel académico, sino también emocional. Por tal motivo, las intervenciones deben ser planteadas desde la contextualización de la situación en la cual se van a desarrollar; es importante, además, abordar a los alumnos, entendiendo que no todos cuentan con las mismas competencias ni con las mismas habilidades como lo plantea Gardner en 1983 desde su teoría de inteligencias múltiples (Buitron y Navarrete, 2008).

### ***2.1.3 Práctica pedagógica e incidencia de las inteligencias múltiples***

Como se ha expresado anteriormente en este trabajo de investigación, la pedagogía en general se ha planteado desde un terreno tradicionalista, partiendo de este enfoque se forman estudiantes con conocimientos generales y se mide la inteligencia con pruebas escritas que apuntan a arrojar un único resultado. La teoría de las inteligencias múltiples, planteada en un inicio por Gardner (2001) en su texto “Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples”, apunta a un cambio en el paradigma de la pedagogía. Al acoger la teoría de las inteligencias múltiples en las aulas de clase y en la forma de evaluar la inteligencia, los estudiantes tienen más oportunidades de desarrollarse personal y profesionalmente, para lograr el éxito. Así lo explica Gardner: “solo si ampliamos y reformamos nuestra idea de lo que cuenta como intelecto humano podemos diseñar formas más apropiadas de evaluar y educar”. (p. 21)

Gardner desarrolla la tesis de la existencia de diferentes tipos de inteligencia, una persona puede tener mayor tendencia hacia alguna de estas. Por esta razón, las evaluaciones generales que intentan medir la inteligencia no arrojan resultados definitivos debido a que las preguntas son rígidas y las personas pueden desarrollar sus conocimientos desde un tipo de inteligencia diferente al evaluado. Los estudiantes, en este caso universitarios, cargan con grandes cantidades de estrés, cuando son sometidos a pruebas generales que buscan resultados técnicos u operativos para probar su utilidad en la sociedad, no se les permite desarrollar el tipo de inteligencia en la que encajan y esto puede traer resultados negativos, aunque estudien con dedicación.

El autor propone ocho tipos de inteligencia: lingüística, lógico-matemática, viso-espacial, corporal-kinestésica, musical, interpersonal, intrapersonal y naturalista. En este apartado nos concentramos en las inteligencias personales, pues son la base para desarrollar los conceptos de inteligencia y educación emocional. Las inteligencias personales se desarrollan desde la

educación básica que recibe el niño: la familia y la escuela; estas bases determinan su relación con los demás y la capacidad que desenvuelve para resolver problemas y enfrentar situaciones desafiantes, como el desarrollo de una carrera profesional en su juventud, así lo expresa Gardner: “En la adolescencia, el joven busca una combinación de relaciones personales íntimas y exploración orientada a la carrera” (p. 289).

En términos profesionales, la pedagogía debe abrirse al desarrollo de las inteligencias personales debido a que este enfoque le da al estudiante herramientas para asumir retos, no solo en la universidad, sino también en la vida. Las inteligencias personales enseñan la planeación extensa de pasos y metas, las formas interpersonales de razonamiento y la habilidad que tiene un individuo para trabajar en equipo (p. 291).

Las inteligencias personales se desarrollan en niveles: un nivel básico en el que se amplía el entendimiento de los sentimientos y las reacciones, la conciencia del *yo* y la capacidad de dar sentido a su entorno; en el siguiente nivel se desarrolla la disciplina y el autoestima, la comprensión de las consecuencias que tienen las acciones y los comportamientos en los demás, la capacidad de definir y justificar objetivos; y, un nivel final en el que se desenvuelve la capacidad de controlar estados de ánimo y emociones, la búsqueda de una identidad, la exploración de las creencias y la capacidad de resolver conflictos. En palabras del autor Gómez (2010) en su texto “Inteligencias múltiples: la inteligencia intrapersonal” este tipo de inteligencia se puede definir como la “habilidad para conocerse, para definir sus emociones, sus motivaciones, sus fuerzas y sus límites. Capacidad para fijarse los objetivos adecuados a sí mismo y adoptar los medios para llevarlos a cabo” (p. 1).

Al aterrizar la teoría de las inteligencias múltiples en la práctica pedagógica surge la pregunta de la evaluación, es en este proceso donde el profesor logra identificar el tipo de inteligencia que manifiesta un estudiante y valora actividades que relacionan un tipo de

inteligencia con otra. El proceso de evaluación es, al mismo tiempo, un proceso de aprendizaje tanto para el profesor como para el estudiante; proceso que, como resultado, logra favorecer una educación dinámica y constructiva. En este punto, se toma como referencia el trabajo de Rodríguez et al. (2020): “Escala de habilidades de múltiples inteligencias (EHMI): Normalización y evidencias de validez”. En este se recalca la importancia de instruir y evaluar las competencias cognitivas y emocionales de los estudiantes “más allá de las dimensiones generalmente valoradas en la escuela: Un componente académico que engloba las inteligencias lingüísticas, lógico-matemática, naturalista y viso-espacial; y un componente no académico que comprende las inteligencias corporal, musical y social” (p. 19).

Así, cuando en un salón de clases, en este caso de estudiantes universitarios, se aplica una evaluación constructivista de las inteligencias personales, tanto el profesor como los estudiantes atraviesan un proceso de aprendizaje constructivo, donde resaltan los lazos que tienen las inteligencias personales con cualquier otro tipo de inteligencia; esto crea un ambiente sano de educación, en el que existe la comunicación, se sabe procesar y trabajar la frustración y se aprenden herramientas de trabajo personal y profesional para la vida.

#### ***2.1.4 Las emociones***

Para aterrizar en el foco de estudio de este trabajo, la educación emocional, es necesario fundamentar teóricamente el concepto de emoción y, de alguna manera, clasificar las emociones para entender cuáles experimentan y afectan a los estudiantes y cómo la implementación de la educación emocional puede modelar un manejo adecuado de estas.

Moraleda (2015) en su trabajo “*Justificación de la necesidad de una educación emocional. Diseño de un programa de intervención psicopedagógica de educación emocional*”, presenta la emoción como “lo que nos mueve, nos saca de donde estamos, de nuestro estado

habitual” (p. 36). Esta definición, sin embargo, se queda corta, pues la emoción sucede a partir de un contexto, se deben tener presente las múltiples variables a partir de las cuales pueden surgir diversas emociones. En el caso de los estudiantes, se debe tener en cuenta desde el contexto personal hasta el social y las múltiples variables entre estos espacios para entender sus emociones y reacciones ante situaciones en el salón de clase. Así:

Una emoción queda delimitada por los procesos complejos de alteración del equilibrio afectivo producidos por situaciones internas o externas, representados por un patrón de cambios psíquicos y somáticos de corta duración, y relacionado entre otros, con la activación fisiológica (arousal), la valoración cognitiva (appraisal), la motivación interna que nos mueve hacia algo (conatus) y las zonas cerebrales significativas (el sistema límbico y diversas partes del neocórtex) (p. 39).

Muchos autores han hecho aproximaciones a la clasificación de las emociones, la mayoría coinciden en que estas se dividen en emociones primarias o básicas, que son las que el ser humano siente por instinto o por características expresivas; estas emociones primarias o básicas evolucionan en emociones secundarias que son más complejas y suelen resultar en la combinación de emociones primarias. No obstante, las emociones también pueden clasificarse en emociones positivas o negativas.

Siguiendo la propuesta de Ekman et al. (1982) se establecen como emociones básicas o primarias la ira, el miedo, la tristeza, el asco, la alegría y la sorpresa; esta categorización de las emociones se hace partiendo de la respuesta a estados físicos y son el resultado de una reacción de supervivencia humana.

- Ira: Se cataloga como emoción primaria porque nace de un impulso, muchas veces incontenible, que incita a la acción. La ira está condicionada por el contexto

y las relaciones sociales, es una respuesta fisiológica que sucede dentro de un colectivo concreto y deriva en muchas emociones, cada una con diferente intensidad.

- Si recordamos términos que están dentro de la familia de la ira: rabia, cólera, rencor, odio, furia, indignación o resentimiento, podemos ver que la activación fisiológica muestra diferentes grados en cada uno de ellos. El rencor o el resentimiento son bastantes más pasivos (en el plano físico) que la furia o la rabia, pero, en cualquier caso, ambos tipos tienen efectos (Moraleda, 2015, p. 47).

- Miedo: Retomando la definición de las emociones primarias como respuestas de supervivencia, el miedo puede ser la emoción que más sigue este hilo de pensamiento. El miedo surge a partir de una sensación de peligro y se torna necesario en términos de protección. “El estímulo o circunstancia que amenaza nuestro bienestar mueve al cuerpo a abandonar o rechazar dicha situación” (p. 49).

- Tristeza: Frecuentemente se asocia con la sensación de pérdida de algo o alguien amado. No obstante, la tristeza en el caso de los estudiantes se puede relacionar con un sentimiento de insatisfacción o fracaso, puede manifestarse cuando no se logran cumplir objetivos propuestos; también puede relacionarse con fallas en las relaciones y la adaptación social.

- Asco: Esta emoción nace de un instinto de protección ante la ingesta de algo que puede resultar perjudicial para el ser humano; sin embargo, se ha tornado en una emoción social y moral.

A su vez, en lo relativo al comportamiento, el asco posee unos patrones de actuación semejantes al miedo, ambos se asocian a la huida, aunque el miedo suele presentar una predisposición a la acción menor. En caso de ser por intoxicación o ingesta de algo perjudicial, un síntoma claro son las náuseas y vómitos. Al ser una función de

supervivencia y protección del ser humano, el movimiento o respuesta principal es el escape, se suele abandonar, alejar o evitar el objeto, persona o situación que genera dicha emoción (p. 60).

- **Alegría:** Entre todas las emociones nombradas anteriormente, la alegría es la única que cae dentro de la categoría de emociones positivas. Se relaciona con la satisfacción y la motivación; a la vez, modula la tristeza y la agresividad y sirve como puente para mejorar las relaciones sociales.

- **Sorpresa:** Es una emoción que conlleva a una reacción, requiere de una activación física e interrumpe el estado anterior. “La sorpresa conduce a otras emociones como la alegría, la ira o el miedo, de manera que ese estado neutral o ambiguo de la sorpresa se torna a positivo o negativo, en función de la valencia de la emoción a la que precede” (p. 67).

Desde una perspectiva neurológica, las emociones también deben ser abordadas debido a que, como se expresó anteriormente, las respuestas emocionales que se conocen en los seres humanos son el miedo, la felicidad, sorpresa, enojo, tristeza y asco; estas presentan dos características en común, la primera tiene que ver con una respuesta motora visceral y la segunda a una respuesta estereotipada somática, esta última involucra movimiento que se ve representado, principalmente, en los músculos faciales, que generan las expresiones y, a su vez, reconocen las emociones que los otros expresan (López et al. 2009).

Por otra parte, estos mismos autores describen el conjunto de núcleos cerebrales conformados por el área ventral tegmental, núcleo accumbens, hipocampo, núcleos septales laterales y la corteza frontal que forman el sistema límbico, el cual al desempeñar sus funciones

junto con la corteza frontal procesan los estímulos emocionales generando procesos cognitivos complejos entre los que se encuentran la expresión e interpretación de conductas sociales.

El sistema límbico se encuentra alojado dentro de los hemisferios cerebrales, y allí se aloja el hipocampo que es el punto donde se produce el aprendizaje de las emociones; la amígdala es la encargada del control emocional del cerebro, el tálamo cumple la función de procesar la información y convertirla en acción, entendida como la respuesta emocional a las sensaciones, por su parte el hipotálamo es el encargado de intervenir en la conducta emocional. A partir de la descripción anterior, se puede abordar de manera general los diferentes centros o vías de emoción y lo complejo que puede llegar a ser ese proceso. Sin embargo, de todas las estructuras neuro-anatómicas mencionadas, la amígdala juega un papel principal en el córtex, en donde la información corre en ambos sentidos (emocional y lógico); la amígdala al ser la estructura que reacciona primero, recibe la respuesta emocional que se da en primera medida antes la llegada de la información al córtex y genere una respuesta lógica, por lo que se puede deducir que la mente emocional siempre será más rápida que la mente racional (Calle et al., 2011).

Como se enunció anteriormente, las emociones secundarias nacen de la respuesta consecutiva a las emociones primarias o básicas y se pueden formar a partir de la combinación estas. Entre estas podemos catalogar aquellas que más afectan a los estudiantes, siguiendo el esquema de Moraleda:

- Vergüenza y culpa frente a honor y orgullo: la vergüenza está siempre conectada con el entorno social y genera una sensación de inferioridad; de la misma manera, la culpa nace a partir de un acto social. “conductualmente la vergüenza lleva a ocultarse, esconderse o dejar de ser el centro de atención, mientras que la culpa mueve a



resarcirse o redimirse del acto, pedir perdón o disculpas” (p. 71). El honor y el orgullo son las posiciones antagónicas de la vergüenza y la culpa, estas emociones construyen la autoestima.

- **Ansiedad y estrés:** La ansiedad puede estar relacionada con la emoción del miedo ya que debe tomarse como una señal de advertencia y de peligro con respecto a la salud mental; difieren, sin embargo, en la duración, ya que el miedo sucede en un momento específico mientras que la ansiedad puede perdurar en el tiempo. Aunque la ansiedad y el estrés se relacionan, no son lo mismo:

El estrés se asocia al desgaste y cansancio, tanto físico como mental, y habitual que suscite ansiedad con los estragos correspondientes, pero no nos permitimos hablar solo de la generación de angustia, ya que es posible advertir matices de tristeza, miedo, aversión, alegría, entre otras (p. 79).

- **Sentido del humor y la risa:** El sentido del humor se puede considerar como un estado, ya que no es tan pasajero como una emoción primaria. El sentido del humor y la risa contribuyen a la construcción de relaciones sociales y formación de amistades. La risa puede considerarse como una reacción positiva a una emoción.

- **Amor y felicidad:** Aunque estos conceptos no están necesariamente ligados el uno del otro, tienen en común que son estados que nacen de emociones positivas. La felicidad es el estado más cercano a la alegría y genera un estado de positivismo y bienestar en el sujeto que la experimenta, funciona como puente para muchas más emociones y estados que generan estabilidad en la persona que las experimenta “como son la familia y las relaciones sociales, el amor y las relaciones sexuales, la satisfacción

profesional, el tiempo libre, la salud, las características socioeconómicas, ambientales o personales, y el humor” (p. 88).

### ***2.1.5 Inteligencia emocional***

Cuando se habla de inteligencia, usualmente se hace referencia al coeficiente intelectual; la teoría de las inteligencias múltiples propuesta por Gardner pretende, precisamente, derribar esta conexión. La inteligencia debe dejar de medirse con cifras de un resultado único y el puntaje de un examen específico. Para lograr éxito en la vida profesional, además de la inteligencia cognitiva, se debe tener en cuenta la IE, a esto apuntan los autores Mayer y Salovey (1993) – considerados los precursores principales de la IE – en su texto “The intelligence of emotional intelligence”. El concepto de IE está estrechamente relacionado con las inteligencias personales propuestas por Gardner, es un tipo de inteligencia social que parte de la capacidad de manejar las emociones propias y de entender las emociones de los demás, cuando el individuo es capaz de comprender las emociones en diferentes contextos sociales puede guiar sus acciones de una manera consecuente, entender expresiones tanto verbales como no verbales y trabajar en la solución de problemas.

Como lo expresan Mayer y Salovey, la IE podría confundirse con un rasgo de la personalidad que involucra disposición ante un comportamiento; sin embargo, la IE implica habilidades que se desarrollan apuntando hacia el comportamiento (p. 436). En resumen, la IE se diferencia de la inteligencia general pues involucra el entendimiento y la manipulación de las emociones.

Como cada tipo de inteligencia, la IE está compuesta por un conjunto de habilidades con las que no todos los individuos cuentan; de manera análoga, algunas personas pueden entender las matemáticas o la música de una forma más fluida que otras. No obstante, la IE involucra

habilidades que se pueden aprender, aquí es importante conectar el concepto con la educación emocional, como un conjunto de habilidades que se pueden potenciar en el caso concreto de los estudiantes. Cuando se le enseña a un estudiante a manejar sus emociones con inteligencia, se le indica el camino a la solución efectiva de problemas, a la regulación de afectos, a la construcción de la confianza y al manejo de emociones comunes en el ámbito académico como el fracaso.

Dentro de la conceptualización de la IE es importante resaltar la empatía como una habilidad fundamental para el manejo de las emociones hacia los demás. La IE no se aleja del concepto de intelecto, más bien lo complementa al procesar un tipo diferente de información, la información emocional. En palabras de Mayer y Salovey:

Different types of people will be more or less emotionally intelligent. Emotionally intelligent individuals may be more aware of their own feelings and those of others. They may be more open to positive and negative aspects of internal experience, better able to label them, and when appropriate, communicate them. Such awareness will often lead to the effective regulation of affect within themselves and others, and so contribute to well being (p. 440).

[Diferentes tipos de personas serán más o menos inteligentes emocionalmente. Los individuos inteligentes emocionalmente pueden ser más conscientes de sus propios sentimientos y los de los demás. Pueden estar más abiertos a aspectos positivos o negativos de la experiencia interna, más hábiles para definirlos y comunicarlos, cuando sea apropiado. Tal conciencia lleva a la regulación efectiva de los afectos entre ellos mismos y otros, y así contribuir al bienestar] (p. 440).

La autora Calero (2013), con su texto “Versión Argentina del TMMS para adolescentes: Una medida de la inteligencia emocional percibida”, junto a Carballeira et al. (2019), en su texto “Inteligencia emocional y ajuste psicológico en estudiantes: Nivel académico y rama de

estudios”, escalonan el concepto de IE de Salovey y Mayer, en tres etapas: la atención, la claridad y la regulación emocional. Así, la atención emocional es el primer paso para reconocer las emociones propias e identificar las de los demás desde la recepción y fijación de la atención en las consecuencias propias de las emociones. La claridad emocional es la herramienta que ayuda a entender, comprender y procesar aquellas emociones. Finalmente, la regulación emocional logra el crecimiento emocional y la regulación de los estados emocionales, y las inteligencias personales.

Cuando la población universitaria sufre un cambio social y psicológico, necesita de la IE para llevarlo, para construir relaciones basadas en la empatía, para enfatizar en el trabajo en equipo y en el manejo de las emociones hacia un rol positivo. Al aterrizar el concepto de IE en las aulas de clase universitarias, se retoma como referencia al autor Bello (2019) que en su texto *La inteligencia emocional en la educación superior. Una experiencia preliminar*, expone que los profesionales de la actualidad no solo son evaluados por el conocimiento o la habilidad en sus áreas, sino también por las cualidades interpersonales e individuales que apuntan a la estabilidad emocional y que mitigan las relaciones con los demás:

En la actualidad, el ejercicio profesional está signado por el entrecruzamiento de las disciplinas, el trabajo en equipo, la utilización de diferentes fuentes de conocimiento, prontitud de las respuestas y la puesta en práctica de lo aprendido en un ambiente cambiante de fuertes relaciones interpersonales, que exigen o solo saber, sino saber ser y saber convivir (p. 3).

El autor realiza un paralelo entre la razón y la emoción tomando la IE como la herramienta que media entre estos conceptos. Así, al reconocer los beneficios de las competencias emocionales, se recalca la necesidad de una educación que promueva la IE, con el objetivo de lograr la comprensión de las emociones propias y de los demás, tanto positivas como negativas; desarrollar la capacidad de regular dichas emociones, adoptar una actitud positiva y

minimizar los efectos de las emociones negativas; desarrollar la interacción social y la empatía. (p. 7).

Las autoras Calle et al. (2011) en su texto “Incidencia de la Inteligencia Emocional en el proceso de aprendizaje”, señalan que:

La capacidad de desarrollar la inteligencia emocional incide de manera decisiva en la salud mental y en el rendimiento académico de los estudiantes, es decir, manejan el estrés y las dificultades emocionales, lo cual les permite adaptarse a los ambientes de trabajo de alta presión y responder de manera eficiente (p. 103).

Los estudiantes que reciben, entonces, formación en la IE manifiestan menos síntomas de ansiedad social y depresión, más resiliencia ante el estrés y la alta tensión y mayor capacidad de ajustarse a diferentes ambientes.

### ***2.1.6 Educación emocional***

Tanto las emociones de los estudiantes como las de los profesores comparten el salón de clase como lugar en común, este es un escenario que se puede tornar negativo o positivo, el ambiente depende del manejo inteligente de las emociones por ambas partes. Es necesario que ambas figuras tengan actitudes constructivas en favor del aprendizaje y el crecimiento personal. Como lo amplía López (2020) en su texto “La educación emocional como medio para favorecer la paz en la escuela secundaria”, la educación emocional no es solo tarea del estudiante, es clave que se fomente un entorno emocional desde el hogar y desde el papel de los profesores con el fin de formar a los estudiantes tanto intelectual, como emocionalmente (p. 5).

En el ambiente educativo, la educación emocional se traduce en educación para la vida e implica el desarrollo integral de la persona, con el fin de lograr el bienestar personal y social que capacite individuos para la vida. Con el fin de adentrarse en un programa de educación emocional

en las aulas de clase universitarias, se seguirá la metodología teórica de Bisquerra (2005) expuesta en “La educación emocional en la formación del profesorado”. El autor desglosa los contenidos de la educación emocional de la siguiente forma:

1. Marco conceptual de las emociones: dentro de este marco conceptual se define el concepto de emoción, los fenómenos afectivos y las emociones en la educación.
2. Tipología de las emociones: clasificación de las emociones entre básicas y agudas, anteriormente desglosadas en este trabajo como básicas o primarias y secundarias. También se han clasificado teóricamente como emociones positivas y negativas.
3. Una práctica fundamentada: teorías neurológicas, científicas y cognitivas de la emoción.
4. El cerebro emocional: la emoción desde la neurociencia.
5. Las emociones y la salud: la fisiología de las emociones y su afectación a la salud.
6. Aportaciones de la terapia emocional: implicaciones de la terapia para la educación emocional.
7. La teoría de las inteligencias múltiples: las inteligencias personales expuestas por Gardner como fundamento de la inteligencia emocional.
8. La inteligencia emocional: teoría fundada por Salovey y Mayer. Naturaleza de la inteligencia emocional. Atención, claridad y regulación emocional como bases para el desarrollo de la empatía y las habilidades sociales desde el aula de clase.
9. Características de la educación emocional: justificación de la educación emocional.
10. Conciencia emocional: auto-observación y reconocimiento de las emociones. Comprensión de las causas y consecuencias de las emociones. Evaluación de

la intensidad de las emociones. El lenguaje y la expresión de las emociones, reconocer las emociones de los demás.

11. Regulación emocional: manejo de las emociones, tolerancia ante la frustración, autocontrol ante la impulsividad, manejo de la ira y la agresividad. Desarrollo de una actitud positiva ante la vida, resiliencia ante las dificultades y estrategias de control emocional.

12. Emoción y bienestar subjetivo: paralelismo entre afectividad y factores cognitivos. Bienestar subjetivo y calidad de vida.

13. Condiciones de flujo: el flujo de pensamiento, trabajo como flujo, relaciones sociales, tragedias transformadas.

14. Aplicaciones de la educación emocional: control emocional en los exámenes. Las emociones en situaciones de la vida: las conductas de riesgo, conflictos, violencia, etc. Desarrollo emocional y desarrollo humano. (p. 99).

15. Después del despliegue teórico y metodológico expuesto sobre la educación emocional, es importante recalcar la importancia de la formación permanente del profesorado. Los autores Henao et al (2017) expresan en su texto *La enseñanza en vilo de las emociones: una perspectiva emocional de la educación* que:

Hay por lo menos cinco reglas emocionales en la enseñanza: 1) cuidar a los estudiantes y demostrarles entusiasmo; 2) expresar entusiasmo y pasión por el contenido de la enseñanza; 3) tratar de evitar mostrar emociones extremas en la enseñanza como una exagerada alegría, tristeza o ira; 4) amar su trabajo; 5) tener buen humor para resolver sus propios errores y los errores de los estudiantes. Estas consideraciones fundamentan la labor docente como un trabajo emocional por excelencia. (p. 459)

Los autores reconocen el ambiente educativo, desde la escuela hasta la universidad, como el lugar donde se desarrollan la mayoría de las emociones que involucran a los demás y, en consecuencia, las relaciones personales; es el espacio donde se crean las primeras relaciones y desencuentros que moldean al sujeto para el futuro, el papel del maestro es el de mediador en la toma de decisiones de los actos pedagógicos, su disposición para enseñar la profundidad del concepto de educación emocional es fundamental para la constitución de sujetos con futuro en el ámbito profesional y personal.

Sin embargo, el papel del profesor como puente para transmitir la educación emocional tiene que estar delimitado. Se ha teorizado en la importancia de una educación más humana, que cubra más dimensiones de la persona; no obstante, se está hablando de tocar fibras emocionales que, sin la mediación de la prudencia, puede traer consecuencias negativas en el sujeto para toda la vida. Se retoma aquí el trabajo de Álvaro Moraleda para exponer los límites de la educación emocional.

- Límites éticos: la ética profesional del docente es fundamental para transmitir la educación emocional, debido a que trabaja con sujetos altamente influenciables y las acciones del docente pueden afectar la visión moral de los estudiantes. “Cuando el profesor aborda contenidos sobre el plano afectivo o su actitud se ve atravesada por las emociones acrecienta la incertidumbre en cuanto al juicio moral, por ello, insistimos en la importancia de la prudencia por parte del colectivo docente” (p. 187)

- Límites físicos: en un salón de clase, en este caso universitario, se encuentran diferentes personas con limitaciones físicas, el docente debe pensar en los límites del salón de clase como conjunto y formular contenidos y actividades aptas para todos.



Límites psicológicos: con respecto a los límites psicológicos, en un salón de clase hay personas que han desarrollado diferentes estados de madurez emocional, no se le puede enseñar un concepto avanzado de educación emocional a una persona que no esté en ese punto mentalmente. De la misma manera, la educación emocional está limitada por el nivel cognitivo de los estudiantes; aunque el salón de clase es un colectivo, el profesor está obligado a pensar en cada persona en cuanto a los límites psicológicos.

Por tanto, y como se ha venido argumentando a lo largo del presente documento, es necesario desarrollar intervenciones psicoeducativas enfocadas en la IE, no solo a los alumnos sino a su vez a los docentes y demás actores de las instituciones educativas lo cual permitirá fortalecer el impacto de la intervención y que esta se mantenga a través del tiempo siguiendo lineamientos, soportes teóricos y propuestas adaptadas al contexto en la cual se vaya a ejecutar la intervención.

### **Capítulo 3. Método**

En pro de dar una comprensión detallada de la estructura del presente estudio se especificará en este capítulo el enfoque metodológico desde el alcance, el diseño y el procedimiento escogidos para dar respuesta a la pregunta de investigación, mostrando bases teóricas que refuerzan su pertinencia. A continuación, se da a conocer la población, con los criterios de inclusión y exclusión usados en pro de elegir a la muestra de estudio.

Luego se categorizan las variables de estudio, especificando el objetivo y el instrumento que orienta su análisis, se describen los instrumentos aplicados, sus características y aspectos a tener en cuenta, luego se muestra la validación de los instrumentos desarrollada para darle confiabilidad dentro del estudio a desarrollar, con el juicio de expertos, y pilotaje, y finalmente se presenta el procedimiento seguido, con sus fases y el cronograma de actividades establecido.

#### **3.1 Enfoque Metodológico**

La presente investigación se estructuró con base en la teoría de Hernández et al. (2014) desde un enfoque cuantitativo con un alcance descriptivo, pues se analizaron datos numéricos mediante la aplicación de instrumentos, con la finalidad de describir la variable de estudio. Se manejó un diseño de experimento puro desde preprueba – posprueba con grupo control, donde se tomaron dos grupos de análisis a quienes se les realizó la aplicación inicial del instrumento, luego se intervino uno de los grupos, y finalmente se volvió a aplicar el instrumento a ambos para describir las diferencias entre el grupo experimental y el grupo control.

El enfoque cuantitativo de investigación está basado en datos evidenciables. Este proceso da inicio con una concepción lineal de análisis, donde una problemática está conformada por

elementos particulares, los cuales han de ser delimitados, buscando tener comprensión sobre donde dan inicio, hasta dónde llegan, cómo se relacionan entre sí y cuál es el efecto que ejercen sobre el contexto a revisar. De igual forma exige la recolección de información estructurada y sistemática, entregándoles a los datos un significado numérico con la estadística como herramienta, trabajando desde la lógica deductiva para hacer inferencias, y así apoyar o desestimar ciertas leyes dentro de la realidad de un individuo y su universo (Del Canto y Silva, 2013).

Se eligió el enfoque cuantitativo pues se basa en la medición de datos numéricos, desde su conteo y el manejo de estadística, para encontrar patrones del comportamiento con la máxima exactitud posible, logrando un mayor control frente a las variables de la investigación (Vega et al., 2014; Hernández et al., 2014). Al desarrollarse la evaluación con una visión objetiva de los fenómenos, desde la lógica deductiva, con estrategias estadísticas en pro de la medición precisa de las variables, se posibilita el establecimiento de conclusiones lo más cercanas a la realidad de un universo poblacional (Ramon, 2018).

Hueso, y Cascant (2012) explican que la metodología cuantitativa maneja cuatro criterios:

- Validez: la adecuada operacionalización de las preguntas de investigación, de forma que las variables que se estudian sean relevantes y abarquen todas las dimensiones que incorporan las preguntas de la investigación.
- Generalizabilidad: también llamada validez externa, consiste en que la muestra sea representativa de la población. Para ello debe evitar sesgos a través de marcos muestrales adecuados y muestreos aleatorios.
- Fiabilidad: la medición ha de tener la precisión suficiente. Se relaciona con la minimización del error aleatorio y requiere de un tamaño de muestra suficiente.

- Replicabilidad: la posibilidad de poder repetir la investigación y que los resultados no se contradigan. (p. 6)

El diseño de experimentos puros evidencia el interés investigativo de identificar la acción de la intervención psicoeducativa planteada frente al manejo de la variable de análisis, que en este caso es la IE. Al aplicar el instrumento a dos grupos de participantes, tomando uno para aplicar el instrumento antes y después de la intervención, se logra evidenciar la efectividad del proceso psicoeducativo sobre la IE en los sujetos del grupo experimental, y comparar estos resultados con el grupo control, muestra de sujetos ejemplo del universo poblacional a quienes no se les realizó intervención como tal.

## **3.2 Participantes.**

### ***3.2.1 Población***

Se manejó como universo un total de 310 estudiantes que corresponden al 100%, pertenecientes a la licenciatura en educación infantil de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, regional Buga en el departamento del Valle del Cauca.

Al ser estudiantes de un área del conocimiento dentro de las ciencias sociales con un aprendizaje y futuro rol de manejo de población infantil y adolescente, se hace necesaria la evaluación del manejo que poseen sobre la IE, con el objetivo de identificar aquellos aspectos que requieren cierto nivel de ajuste y dar una adecuada intervención. De esta forma se favorecerá la habilidad de usar la IE como una herramienta de gran importancia en el ejercicio educativo, potenciando el desempeño personal y profesional a corto, mediano y largo plazo.

### **3.2.1.1 Criterios de inclusión.**

- Estar matriculado en octavo y décimo semestre de licenciatura en educación infantil de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, regional Buga.
- Ser mayor de edad.
- Aceptar voluntariamente las aplicaciones del instrumento y la intervención.

### **3.2.1.2 Criterios de exclusión.**

- Poseer algún tipo de discapacidad cognitiva, pues sería una variable independiente que podría interferir en las aplicaciones del instrumento e intervención.
- Estudiante quien haya cancelado semestre al momento de la aplicación del instrumento.

### **3.2.2 Muestra**

Desde un muestreo no probabilístico por conveniencia (Hernández et al., 2014) conforme la facilidad de acceso a la población, se eligió una muestra de 67 sujetos, distribuidos equivalentemente entre 35 de octavo semestre (34 mujeres y 1 hombre) y 32 de décimo semestre (31 mujeres y 1 hombre) de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, regional Buga en el departamento del Valle del Cauca. Las edades de los participantes oscilaron entre los 19 y 43 años.

### **3.3 Categorización**

Se presentará la categorización de las variables dependientes analizadas en la investigación con el objetivo específico que orientó su revisión y el instrumento que permitió su análisis.

**Tabla 3.***Categorización de variables*

<b>Objetivos específicos</b>	<b>Categorías de investigación</b>	<b>Subcategorías</b>	<b>Instrumentos</b>
Identificar los niveles de inteligencia emocional en los estudiantes del programa de licenciatura en educación infantil de la Corporación Universitaria Minuto de Dios regional Buga-Valle de octavo y décimo semestre; antes y después de la intervención psicoeducativa.	<b>Inteligencia emocional:</b> Un tipo de inteligencia social que parte de la capacidad de manejar las emociones propias y de entender las emociones de los demás, cuando el individuo es capaz de comprender las emociones en diferentes contextos sociales puede guiar sus acciones de una manera consecuente, entender expresiones tanto verbales como no verbales y trabajar en la solución de problemas. (Mayer y Salovey, 1993)	<b>- Atención:</b> Es el primer paso para reconocer las emociones propias e identificar las de los demás desde la recepción y fijación de la atención en las consecuencias propias de las emociones. (Calero, 2013; Carballeira et al. 2019)	TMMS-24
		<b>- Claridad:</b> Es la herramienta que ayuda a entender, comprender y procesar aquellas emociones. (Calero, 2013; Carballeira et al. 2019)	TMMS-24
		<b>- Reparación:</b> Logra el crecimiento emocional y la regulación de los estados emocionales, y las inteligencias personales. (Calero, 2013; Carballeira et al. 2019)	TMMS-24

Elaboración propia.

Como se muestra en la tabla 3, las variables de estudio son categorizadas desde su orientación con el primer objetivo específico, en el cual se estipula la identificación de los niveles

de inteligencia emocional en la población, calculados al analizar la inteligencia emocional como categoría principal de investigación, y la atención, claridad, y reparación como subcategorías de análisis, evaluadas con la ayuda del instrumento TMMS-24, que será explicado con mayor detalle más adelante.

### 3.4 Instrumentos

#### 3.4.1 TMMS-24

El Trait Meta-Mood Scale-48 es un instrumento de autoinforme diseñado por Salovey et al. En 1995, el cual se encarga de evaluar la IE percibida mediante 48 ítems distribuidos en tres factores: atención a los sentimientos, claridad emocional y regulación de las emociones. Fernández et al. (2014) desde su grupo de investigación en la Universidad de Málaga lo adaptaron al castellano y redujeron el número de ítems a 24, manejando el nombre TMMS-24. Aunque mantuvo los mismos factores de la versión inglesa, modificó sus nombres: *atención*, desde la capacidad de identificar y manifestar las emociones; *claridad*, con el entendimiento que el sujeto cree poseer de dichas emociones; y la *regulación*, o prolongación de estados emocionales positivos y control de los negativos (Extremera et al., 2004; Fernández, y Extremera, 2005; Extremera et al., 2006; Repetto et al., 2006) (Ver tabla 4). Su calificación se maneja desde escala Likert de 1 a 5, donde 1=total desacuerdo, y 5=totalmente de acuerdo. Su puntuación va de 8 a 40 para cada subescala, con puntos de corte estandarizados y diferenciándose por género (Ver anexo 1).

**Tabla 4.**  
*Componentes de la IE en el test.*

	Definición
Atención	Soy capaz de <i>sentir y expresar</i> los sentimientos de forma adecuada
Claridad	<i>Comprendo</i> bien mis estados emocionales
Regulación	Soy capaz de <i>regular</i> los estados emocionales

TMMS-24. (sf.).

Para lograr la corrección y puntuación de los factores se hace la suma de los ítems de la siguiente manera: la atención emocional (ítems 1, 2, 3, 4, 5, 15, 16, y 18), la claridad emocional (ítems 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, y 17), y la regulación de las emociones (ítems 13, 14, 19, 20, 21, 22, 23, y 24) (Ver tabla 3). Las sumatorias obtenidas se revisan en las tablas de puntuación haciendo diferenciación entre hombres y mujeres (Ver tabla 5).

**Tabla 5.**  
*Puntaciones para las categorías distribuidas por género.*

	Hombres	Mujeres
Atención	Debe mejorar su atención: presta poca atención < 21	Debe mejorar su atención: presta poca atención < 24
	Adecuada atención 22 a 32	Adecuada atención 25 a 35
	Debe mejorar su atención: presta demasiada atención > 33	Debe mejorar su atención: presta demasiada atención > 36
Claridad	Debe mejorar su claridad < 25	Debe mejorar su claridad < 23
	Adecuada claridad 26 a 35	Adecuada claridad 24 a 34
	Excelente claridad > 36	Excelente claridad > 35
Reparación	Debe mejorar su reparación < 23	Debe mejorar su reparación < 23
	Adecuada reparación 24 a 35	Adecuada reparación 24 a 34
	Excelente reparación > 36	Excelente reparación > 35

*TMMS-24. (sf.).*

La versión española maneja propiedades psicométricas equivalentes a la versión inglesa, y cuenta con una fiabilidad alta en sus 3 factores desde un alfa de Cronbach de 0,90 para atención y claridad, y 0,86 para reparación (Fernández et al., 2004; Extremera et al., 2004; Fernández, y Extremera, 2005; Extremera et al., 2006; Repetto et al., 2006).



Este instrumento ha sido usado en el contexto colombiano en investigaciones con los alumnos, docentes y personal administrativo de una universidad privada en la ciudad de Barranquilla (Vásquez, 2008), con los grumetes de la escuela naval de suboficiales en Barranquilla (Campos et al., 2008), y en estudiantes universitarios de una universidad pública de Santa Marta (Suárez et al, 2016).

Conforme al proceso pandémico y los controles en bioseguridad que se ejecutaron durante la realización de la investigación, se procedió a desarrollar la aplicación del instrumento de forma digital.

### **3.4.2 Talleres psicoeducativos**

Se estructuró una intervención psicopedagógica basada en talleres psicoeducativos, direccionados hacia el objetivo de incentivar y potenciar la IE de los estudiantes de octavo y décimo semestre de la licenciatura en educación infantil de la Corporación Universitaria Minuto de Dios regional Buga.

Se trabajaron un total de 4 talleres con una duración de entre 40 y 45 minutos, con cuatro momentos presentados en la tabla 6. Las intervenciones se desarrollaron mediante la herramienta virtual Google Meet, en el horario de 6:00 p.m. a 7:00 p.m., manejando dos temáticas: identificación y sensibilización, y atención, claridad y reparación en el manejo de las emociones.

Entre los materiales utilizados para el desarrollo de los talleres estuvieron:

- Medios audiovisuales como computador.
- Cuento *Así es la vida* (Ramírez, y Ramírez, s.f.).
- Presentación de PowerPoint sobre la temática de *identificación y sensibilización de emociones* (ver anexo 2).

- Presentación de PowerPoint sobre la temática de *atención, claridad y reparación en el manejo de las emociones* (ver anexo 3).
- Juego *ruleta de emociones* (Jejé Kids, 2020).
- Juego *¿dónde está mi emoción?* (Educación 3.0, 2020).

**Tabla 6***Descripción de los talleres*

	Momentos	Duración
Taller #1	Saludo y bienvenida	5 minutos
	Presentación del objetivo de investigación	5 minutos
	Contextualización e inicio de las actividades frente <i>identificación y sensibilización de emociones</i>	30 minutos
	Despedida	5 minutos
Taller #2	Saludo y bienvenida	5 minutos
	Continuación de las actividades de la temática <i>identificación y sensibilización de emociones</i>	30 minutos
	Despedida	5 minutos
Taller #3	Saludo y bienvenida	5 minutos
	Desarrollo de actividades sobre la temática <i>atención, claridad y reparación en el manejo de las emociones</i>	25 minutos
	Socialización con los participantes	10 minutos
	Despedida	5 minutos
Taller #4	Saludo y bienvenida	5 minutos
	Intervención de los estudiantes	10 minutos
	Lluvia de ideas	15 minutos
	Evaluación	10 minutos
	Despedida y agradecimientos	5 minutos

### 3.5. Validación de instrumentos

En la búsqueda de comprobar la confiabilidad del instrumento aplicado se procedió a realizar inicialmente el análisis de cuadro de triple entrada de categorías/variables, en pro de identificar la estructura y comprobar la relación de las categorías e indicadores a evaluar, frente a las poblaciones de análisis y referencia, corroborando la información de cada indicador con los fundamentos teóricos que planteados (Ver anexo 4).

### ***3.5.1 Juicio de expertos***

En la búsqueda de comprobar la confiabilidad del TMMS-24 para ejecutar la aplicación de la misma en el presente estudio se realizó un juicio de expertos, donde se eligió a dos especialistas: un experto en la licenciatura y educación infantil, y un experto en procesos de investigación. Se les suministró el instrumento a revisar, un formato con la información de la investigación, el cuadro de triple entrada de las categorías/variables, y el formato de evaluación de pertinencia del instrumento (ver anexo 5).

Al haber revisado las recomendaciones de los expertos, se procedió a revisar y adecuar el instrumento frente a las sugerencias, cambiando ciertos conceptos dentro de los ítems, así como el orden de los mismos, en pro de cumplir con los comentarios de los especialistas.

### ***3.5.2 Pilotaje***

Con la finalidad de confirmar la confiabilidad del instrumento luego de su revisión por expertos se realizó un pilotaje mediante una aplicación preeliminar a un total de 8 sujetos, con todos los cambios sugeridos, encontrando que, aunque se hace necesario tener en cuenta aspectos del proceso digital, se logró manejar una comprensión adecuada de cada uno de los constructos de la prueba por parte de los sujetos, con un promedio de 14.35 minutos de duración (Ver anexo 6).

## **3.6 Procedimiento**

Para lograr desarrollar la presente investigación se diseñó una serie de fases estructuradas de la siguiente manera:

### 3.6.1 Fases

- **Fase 1. Acceso a la población:** Al tener facilidad en el acceso a la población de estudio se les informó sobre el proceso a desarrollar, sus características y se solicitó la participación voluntaria al estudio.
- **Fase 2. Validación del instrumento:** Mediante la ejecución de un análisis de cuadro de triple entrada para categorías/variables, y la validación mediante el juicio de expertos, se procedió a analizar la confiabilidad del TMMS-24 antes de su aplicación a la población.
- **Fase 3. Pilotaje:** En pro de analizar y dar los últimos ajustes al instrumento antes de su aplicación a la muestra, se procedió a realizar un pilotaje, con la aplicación preliminar del instrumento a un grupo pequeño de sujetos que cumplieran con los criterios de inclusión y exclusión, en pro de conocer su viabilidad, y aspectos de la aplicación a tener en cuenta.
- **Fase 4. Aplicación del pretest y ajuste de cronograma:** Dando la explicación inicial del proceso de aplicación, se procedió a enviar el link del TMMS-24 a cada uno de los participantes para que lo diligenciaran. De igual manera, se ajustó con los sujetos del grupo experimental la disponibilidad de asistencia a las intervenciones psicoeducativas, para así lograr su asistencia a todos los talleres.
- **Fase 5. Análisis de datos del pretest:** Al poseer los resultados de la primera aplicación del instrumento se procedió a realizar su análisis mediante el uso del paquete estadístico SPSS versión 21, desde la identificación de frecuencias con tablas cruzadas respecto a las variables sociodemográficas y las variables de la inteligencia emocional.

- **Fase 6. Aplicación de la intervención psicoeducativa y ajuste de cronograma:** Se procedió a realizar los talleres psicoeducativos al grupo experimental en las fechas pactadas con ellos. Posteriormente se organizó con los sujetos de los grupos experimental y control la disponibilidad para la aplicación del postest.
- **Fase 7. Aplicación de postest:** Se realizó el envío del link de la prueba a todos los participantes para su diligenciamiento.
- **Fase 8. Análisis de datos del postest:** Inicialmente se realizó el análisis de los datos obtenidos en la segunda aplicación del instrumento, y luego se procedió a compararlos con los resultados del pretest, analizándolos mediante el uso del paquete estadístico SPSS versión 21, con la identificación de frecuencias con tablas cruzadas respecto a las variables sociodemográficas y las variables de la inteligencia emocional, un análisis de varianza desde la prueba ANOVA, junto a la comparación de los resultados del nivel de inteligencia emocional en ambos grupos.
- **Fase 9. Estructuración del documento escrito:** Al poseer el análisis de los datos obtenidos de las dos aplicaciones, se procedió a establecer toda la información por escrito, mediante los formatos y bajo las normativas institucionales.
- **Fase 10. Sustentación:** Entregando la información ajustada y organizada se procedió a sustentarla frente a jueces, para su posterior calificación, corrección y entrega final.

### ***3.6.2 Cronograma***

El cronograma de actividades estuvo estructurado como se puede observar en la tabla 7, con cada una de las fases observadas en el apartado anterior, y el mes en el cual se llevó a cabo su ejecución.

**Tabla 7**  
*Cronograma de actividades*

Fases	2020					2021						
	Jul	Ago	Sep	Oct	Nov	Dic	Ene	Feb	Mar	Abr	May	Jun
Fase 1. Acceso a la población	X											
Fase 2. Validación del instrumento		X	X									
Fase 3. Pilotaje				X								
Fase 4. Aplicación del pretest y ajuste de cronograma					X	X						
Fase 5. Análisis de datos del pretest						X						
Fase 6. Aplicación de la intervención psicoeducativa y ajuste de cronograma							X					
Fase 7. Aplicación de postest								X				
Fase 8. Análisis de datos del postest:								X	X			
Fase 9. Estructuración del documento escrito:									X	X	X	
Fase 10. Sustentación Elaboración propia												X

### 3.7 Análisis de datos

Los datos en las aplicaciones del instrumento son analizados mediante el uso del paquete estadístico SPSS versión 21, con análisis orientados a la identificación de la frecuencia de las variables tanto sociodemográficas como de las subcategorías de la inteligencia emocional, mediante el uso de tablas cruzadas para compararlas e identificar relaciones entre las mismas. Posteriormente, se realiza un análisis del discurso de los participantes del grupo experimental a quienes se les aplicó los talleres psicoeducativos, identificando situaciones a tener en cuenta dentro del contexto, puntos de vista de los sujetos, y aspectos a mejorar. Finalmente se realiza un análisis similar al desarrollado inicialmente, con los datos obtenidos en el postest, de la mano con

una prueba de varianza ANOVA, y se realiza la comparación de los resultados entre los grupos mediante el uso de tablas cruzadas.

## **Capítulo 4. Análisis de resultados.**

En el presente apartado se presentan los resultados del instrumento en cada una de sus aplicaciones, desde la frecuencia de participantes según la edad, género y semestre. A continuación, se mostrarán los niveles obtenidos en cada uno de los factores de la IE abordados en el TMMS-24 (atención, claridad y reparación) desde la primera aplicación a ambos grupos, se presentarán los resultados obtenidos en los talleres psicoeducativos desde la realimentación de los participantes del grupo experimental, posteriormente se observan los niveles obtenidos en la aplicación del postest desde las variables analizadas en el instrumento, y para dar cumplimiento al objetivo que dirige esta investigación se identificarán las diferencias entre el pretest y el postest. Dentro del análisis realizado se contrastaron los datos obtenidos con los resultados de otras investigaciones, comparándolas y evidenciando similitudes y discrepancias.

### **4.1 Datos sociodemográficos**

Se manejó una muestra de 67 participantes distribuidos en dos grupos: el grupo experimental conformado por 31 mujeres (46,2%) y 2 hombres (2,98%), y el grupo control constituido por 34 mujeres (50,7%). Debido al número de hombres en comparación con el de mujeres no se posibilita el desarrollo de un análisis diferencial de los factores de la IE respecto a esta variable.

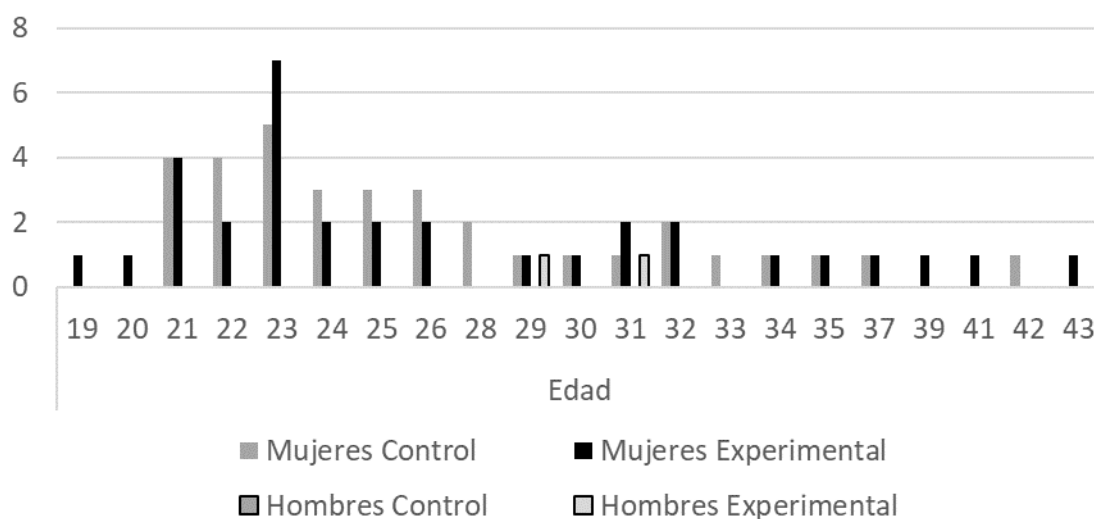
Los participantes se distribuyeron en edades entre los 19 y los 43 años, con una moda en la edad de 23 años (12 sujetos), seguida por los 21 años (8 sujetos). El grupo control se distribuyó entre los 21 y 42 años, y el grupo experimental entre los 19 y 43 años. Los dos hombres se ubican en los 29 y 31 años de edad respectivamente (ver figura 1).



Desde el semestre, en el grupo experimental participaron 18 mujeres (26,8%) y 1 hombre (1,4%) en octavo semestre, y 13 mujeres (19,4%) y 1 hombre (1,4%) en décimo semestre; así mismo, para el grupo control se trabajó con 16 mujeres (23,8%) en octavo semestre, y 18 mujeres (26,8%)

**Figura 1.**  
*Distribución por edades.*

Décimo semestre.



## 4.2 Pretest

### 4.2.1 Atención emocional

En pro de facilitar la comprensión de los análisis se organizaron intervalos de edad, creando así 5 grupos con una amplitud de 5. La atención emocional mostró una mayor frecuencia en el nivel adecuado con 35 participantes (52,24%). Demasiada atención emocional fue el segundo factor con mayor frecuencia (34,3%). En los tres niveles, el rango de edad con mayor repetición de estudiantes fue entre los 19 y 23 años de edad. (ver tabla 8).

**Tabla 8.***Atención emocional según la edad.*

		Edad					Total
		19-23	24-28	29-33	34-38	39-43	
Atención	Poca	6	0	2	0	1	9
	%	8,96	0,00	2,99	0,00	1,49	13,43
	Adecuada	14	11	5	4	1	35
	%	20,90	16,42	7,46	5,97	1,49	52,24
	Demasiada	8	6	5	2	2	23
	%	11,94	8,9552	7,463	2,985	2,985	34,3

Según el semestre, octavo mostró mayor frecuencia en los niveles poca (17,1%) y demasiada atención emocional (37,1%), mientras que décimo semestre mostró mayor frecuencia en el nivel adecuado de atención (59,4%), siendo aquel que obtuvo mayor cantidad de participantes (ver tabla 9).

**Tabla 9.***Atención emocional según el semestre.*

		Semestre		
		Octavo	Décimo	Total
Atención	Poca	6	3	9
	%	17,1	9,4	13,4
	Adecuada	16	19	35
	%	45,7	59,4	52,2
	Demasiada	13	10	23
	%	37,1	31,3	34,3

Se observó una mayor frecuencia de participantes de ambos grupos puntuando en adecuada atención emocional, mostrando entre 1 y 3 sujetos de diferencia en ambos grupos en cada uno de los niveles de atención (Ver tabla 10). Estos datos muestran que los participantes poseen excelentes habilidades para prestar atención a sus emociones, aunque en ocasiones se centran demasiado en ellas, lo cual puede ser contraproducente al no manejarse adecuadamente.

Sin embargo, hay un grupo de sujetos que debe enfocar más su atención en las emociones y sus características particulares, pues mostraron mayormente puntuaciones bajas de atención emocional.

**Tabla 10.**  
*Atención emocional según el grupo.*

		Grupo		
		Control	Experimental	Total
Atención	Poca	4	5	9
	%	11,80	15,20	13,40
	Adecuada	17	18	35
	%	50,00	54,50	52,20
	Demasiada	13	10	23
	%	38,20	30,30	34,30

#### 4.2.2 Claridad emocional

Se evidenció una mayor frecuencia en el nivel adecuado de claridad emocional con un total de 39 participantes (58,21%), seguido por una excelente claridad con 26 (38,81%). El rango de edad de 19 a 23 años fue aquel con mayor frecuencia de participantes en todos los niveles (ver tabla 11).

**Tabla 11.**  
*Claridad emocional según la edad.*

		Edad					Total
		19-23	24-28	29-33	34-38	39-43	
Claridad	Poca	1	0	1	0	0	2
	%	1,49	0,00	1,49	0,00	0,00	2,99
	Adecuada	17	9	8	2	3	39
	%	25,37	13,43	11,94	2,99	4,48	58,21
	Demasiada	10	8	3	4	1	26
	%	14,93	11,94	4,48	5,97	1,49	38,81

Se observó una similitud en las puntuaciones obtenidas en cada uno de los niveles, con una mayor frecuencia de sujetos en el nivel adecuado de claridad en el octavo semestre con 21 sujetos (60,0%), al lado de décimo semestre con 18 sujetos (56,30%) (ver tabla 12).

**Tabla 12.**

*Claridad emocional según el semestre.*

		Semestre		
		Octavo	Décimo	Total
Claridad	Mejorar	1	1	2
	%	2,9	3,1	3,0
	Adecuada	21	18	39
	%	60,0	56,3	58,2
	Excelente	13	13	26
	%	37,1	40,6	38,8

Se encontró mayor frecuencia de sujetos en niveles adecuados de claridad emocional, y entre cada uno de los niveles se evidenció una diferencia de uno a dos sujetos (ver tabla 13). Por ello, se puede entender que los estudiantes poseen claridad en las características y consecuencias de sus emociones, permitiéndoles conocer su relación tanto en los estímulos ambientales y sociales que las generan, como en sus sensaciones corporales, los efectos que producen y los comportamentales generados a raíz de ellas.

**Tabla 13.**

*Claridad emocional según el grupo.*

		Grupo		
		Control	Experimental	Total
Claridad	Mejorar	1	1	2
	%	2,90		
			3,00	3,00
	Adecuada	19	20	39
	%	55,90	60,60	58,20
	Excelente	14	12	26
%	41,20			
		36,40	38,80	

### 4.2.3 Regulación de las emociones

El factor de reparación de las emociones presentó mayor número de sujetos en los niveles adecuados con un total de 32 participantes (47,76%), seguido por excelente reparación con un total de 29 sujetos (43,28%). El rango de edades entre 19 y 23 años fue aquel con mayor frecuencia en todos los niveles de reparación (ver tabla 14).

**Tabla 14.**  
*Regulación de las emociones según la edad.*

		Edad					Total
		19-23	24-28	29-33	34-38	39-43	
Reparación	Poca	2	1	2	0	1	6
	%	2,99	1,49	2,99	0,00	1,49	8,96
	Adecuada	17	10	3	2	0	32
	%	25,37	14,93	4,48	2,99	0,00	47,76
	Demasiada	9	6	7	4	3	29
	%	13,43	8,955	10,4	5,97	4,48	43,28

Aunque el décimo semestre evidenció mayor frecuencia de sujetos en la adecuada reparación de las emociones entre todos los niveles con 19 participantes (59,40%), octavo mostró mayor frecuencia general, con prevalencia de participantes en el nivel adecuado de reparación desde 16 sujetos (45,7%) (ver tabla 15).

**Tabla 15.**  
*Reparación de las emociones según el semestre.*

		Semestre		
		Octavo	Décimo	Total
Reparación	Mejorar	6	3	9
	%	17,10	9,40	13,40
	Adecuada	16	19	35
	%	45,70	59,4	52,2
	Excelente	13	10	23
	%	26,09	31,3	34,3

Como se ha observado en las variables anteriores, en la reparación el nivel adecuado fue aquel con mayor frecuencia de sujetos en general, pero el grupo control mostró excelente reparación de las emociones con 18 sujetos (52,9%) (ver tabla 16). Por ello se entiende que los participantes poseen habilidades que les permiten regular las emociones percibidas frente a los estímulos ambientales, y así gestionar de manera exitosa y proactiva las posibles consecuencias ante situaciones vitales estresantes que se presenten en su diario vivir.

**Tabla 16.**  
*Reparación emocional según el grupo.*

	Grupo			
	Control	Experimental	Total	
Reparación	Mejorar	1	5	6
	%	2,90		
			15,20	9,00
	Adecuada	15	17	32
	%	44,10	51,50	47,80
	Excelente	18	11	29
%	52,90			
		33,30	43,30	

### 4.3 Talleres psicoeducativos

Posteriormente al desarrollo de los talleres se ejecutó una realimentación general con los participantes, donde se les permitió entregar su realimentación manifestando sus puntos de vista frente a las actividades ejecutadas.

Los estudiantes evidenciaron falencias en la identificación de aspectos clave en sus vidas diarias como la atención a las emociones a la hora de actuar en situaciones que en gran medida les movilizaban emocionalmente, pues según ellos: “me dejo llevar por mis emociones y actuó mal”, haciendo hincapié en acciones indebidas para determinados momentos y contextos.

Consideraron de gran importancia la implementación de programas de educación integral frente a la IE en centros educativos como universidades, colegios y escuelas, y en especial para los estudiantes de la Licenciatura en Educación Infantil.

Se destacó la importancia de la aplicación de los talleres pues: “una crea conciencia, y se aumenta el conocimiento sobre la atención, la claridad y la reparación de las emociones”, permitiendo: “que comprendamos que cosas tan simples como prestar atención a cómo nos sentimos nos ayuda a conocer nuestras emociones, y descubrir otras que no conocíamos”, llevando así a cambiar, reflexionar, analizar y mejorar la vida personal y profesional.

Concluyeron que: “si en realidad para nosotros es difícil el manejo de las emociones, ¿cómo podemos entonces ser modelos para los niños de primera infancia?”, reconociendo la importancia de continuar incentivando proyectos y talleres para la promoción de habilidades emocionales, ya que: “nuestro quehacer educativo requiere un manejo de la inteligencia emocional para poder dirigir de manera adecuada a nuestros estudiantes”.

Adicionalmente, se realizó una lluvia de ideas respecto a la IE frente a lo aprendido en cada uno de los talleres. Las ideas más relevantes recopiladas fueron:

- *Se debe formar seres muy maduros. Los docentes debemos aprender a aceptar los errores y dejar el orgullo.*
- *Tener en cuenta en nuestra labor pedagógica, no llenar a los niños de conocimientos, sino también poder ayudarles a manejar sus emociones y apuntar a una formación más integral.*
- *Dar un buen manejo a la inteligencia emocional ya que es una situación que nos puede afectar a lo largo de la vida.*

- *Es importante aprender a conocernos a nosotros mismos, poder ayudar a los niños a superar y vivir sus emociones.*

#### 4.4 Postest

##### 4.4.1 Atención emocional

El nivel adecuado de atención emocional continúa siendo aquel con mayor frecuencia con un total de 48 de sujetos que corresponde al 71,64% de la muestra, seguido por demasiada atención emocional con 14 participantes que equivale al 20,9%. El rango de edad más frecuente dentro de los 3 niveles en general siguió siendo entre los 19 y 23 años (ver tabla 17).

**Tabla 17.**  
*Atención emocional según la edad.*

		Edad					Total
		19-23	24-28	29-33	34-38	39-43	
Atención	Poca	2	0	1	0	2	5
	%	2,99	0,00	1,49	0,00	2,99	7,46
	Adecuada	19	14	11	2	2	48
	%	28,36	20,90	16,42	2,99	2,99	71,64
	Demasiada	7	3	0	4	0	14
	%	10,45	4,48	0,00	5,97	0,00	20,90

Octavo semestre se mantiene como el semestre con más sujetos en los niveles adecuado de atención, además es aquel con mayor frecuencia en general dentro de los dos semestres, seguido por demasiada atención emocional, pero la diferencia en todos los niveles fue de entre uno y dos participantes (ver tabla 18).

**Tabla 18.**  
*Atención emocional según el semestre.*

		Semestre		
		Octavo	Décimo	Total
Atención	Poca	2	3	5
	%	5,70		
			9,40	7,50



Adecuada	25	23	48
%	71,40	71,90	71,60
Demasiada	8	6	14
%	22,90	18,80	20,90

Aunque continúa siendo el nivel adecuado de atención emocional aquel con mayor número de participantes entre todos los niveles, en contraste entre los dos grupos, el control mostró mayor cantidad de sujetos en el nivel adecuado de atención con 25 (73,50%) frente a los 23 (69,70%) del grupo experimental, que además tuvo más participantes con demasiada atención emocional con un total de 8 sujetos (24,20%) frente a los 6 (17,60%) del grupo control (ver tabla 19).

**Tabla 19.**  
*Atención emocional según el grupo.*

	Grupo		
	Control	Experimental	Total
Poca	3	2	5
%	8,80	6,10	7,50
Adecuada	25	23	48
%	73,50	69,70	71,60
Demasiada	6	8	14
%	17,60	24,20	20,90

Se observan similitudes con otras investigaciones donde se evidenció mayor prevalencia de niveles adecuados de atención emocional en general (Sánchez et al., 2018; Giménez, y Morales, 2019). Sin embargo, por un lado, hay estudios en estudiantes de terapia física donde se encuentra mayor cantidad de sujetos con poca atención en sus emociones, frente a pocos con demasiada atención (Chero et al., 2016). Por otro lado, se encontraron estudios con mayor cantidad estudiantes de psicología y nutrición puntuando demasiada atención en comparación con

poca atención. Una porción menor de sujetos evidenció una cantidad similar de estos niveles (Rodríguez, y Suárez, 2012; Barraza, y González, 2016; Carranza, 2016; Arntz, y Trunce, 2019).

Algunas investigaciones muestran resultados opuestos, con mayor frecuencia en poca y demasiada atención sobre las emociones en estudiantes universitarios y docentes de educación física, con un número considerable de sujetos mostraron excelente atención emocional (Suárez et al., 2016; Gutiérrez, e Ibáñez, 2017a; Gutiérrez, e Ibáñez, 2017b).

En términos de la edad, otros estudios evidencian niveles mayores de atención en sujetos con una media de edad de 20 años; además, conforme al semestre, se encontraron similitudes respecto a un mayor nivel de atención en las emociones al ser estudiantes de semestres inferiores (Gutiérrez, 2020).

#### **4.4.2 Claridad emocional**

El nivel adecuado de claridad continúa siendo el que mayor número de sujetos puntuaron con 43 que son el 64,18% de la muestra, junto a la excelente claridad emocional con un total de 20 participantes (29,85%). Se mantiene el rango de edades de los 19 a los 23 años como aquel con mayor cantidad de participantes en todos los niveles (ver tabla 20).

**Tabla 20.**  
*Claridad emocional según la edad.*

		Edad					
		19-23	24-28	29-33	34-38	39-43	Total
Claridad	Poca	3	1	0	0	0	4
	%	4,48	1,49	0,00	0,00	0,00	5,97
	Adecuada	15	11	10	3	4	43
	%	22,39	16,42	14,93	4,48	5,97	64,18
	Demasiada	10	5	2	3	0	20
	%	14,93	7,46	2,99	4,48	0,00	29,85

Aunque el nivel adecuado de claridad continúa siendo aquel con mayor frecuencia (64,20%), octavo semestre mostró mayor cantidad de sujetos con este nivel (68,60%), mientras que décimo semestre mostró más participantes en niveles de excelente claridad emocional con el 34,40% de estudiantes de este semestre, frente a octavo con el 25,7% de sujetos (ver tabla 21).

**Tabla 21.**  
*Claridad emocional según el semestre.*

	Semestre			
	Octavo	Décimo	Total	
Claridad	Mejorar	2	2	4
	%	5,70	6,30	6,00
	Adecuada	24	19	43
	%	68,60	59,40	64,20
	Excelente	9	11	20
	%	25,70	34,40	29,90

De manera similar a la variable anterior, aunque continúa siendo más frecuente una mayor frecuencia de participantes con adecuada emocional en ambos grupos, el grupo control tuvo mayor número de participantes en adecuada claridad emocional con 23 estudiantes (67,60%) más que los 20 (60,60%) del grupo experimental. En excelente claridad emocional, el grupo experimental tuvo 12 estudiantes (36,40%) contra los 8 (23,50%) del grupo control (ver tabla 22).

**Tabla 22.**  
*Claridad emocional según el grupo.*

	Grupo			
	Control	Experimental	Total	
Claridad	Mejorar	3	1	4
	%	8,80	3,00	6,00
	Adecuada	23	20	43
	%	67,60	60,60	64,20
	Excelente	8	12	20
	%	23,50	36,40	29,90

Se observan similitudes en los resultados hallados con los de otras investigaciones, pues los niveles adecuados de claridad emocional son los más frecuentes (Sánchez et al., 2018; Giménez, y Morales, 2019; Gutiérrez, e Ibáñez, 2017a; Gutiérrez, e Ibáñez, 2017b), pero mientras en unos estudios se observó mayor prevalencia de poca claridad emocional (Chero et al., 2016), en otros se mostraron en su mayoría niveles adecuados y excelentes, por encima de mejorar (Rodríguez, y Suárez, 2012; Barraza, y González, 2016, Carranza, 2016; Suárez et al., 2016, y Arntz, y Trunce, 2019). Aunque se encontró mayor frecuencia en el nivel adecuado de claridad emocional, un número considerable de los participantes requerían mejorarla.

Por otro lado, niveles mayores de claridad emocional fueron hallados en sujetos en edades entre los 30 y 39 años. Respecto al grado de estudio, los semestres inferiores mostraron mayor claridad en las emociones (Gutiérrez, 2020).

#### **4.4.3 Reparación de las emociones**

Como se observó en el pretest, los niveles adecuados de reparación fueron los más puntuados por los participantes con un total de 38 sujetos (56,72%), seguido por excelente reparación de las emociones con 25 participantes (37,31%). Continúa siendo el rango de entre 19 y 23 años el que mayor puntuación obtuvo en los 3 niveles (ver tabla 23).

**Tabla 23.**  
*Reparación de las emociones según la edad.*

		Edad					
		19-23	24-28	29-33	34-38	39-43	Total
Reparación	Poca	2	1	1	0	0	4
	%	2,99	1,49	1,49	0,00	0,00	5,97
	Adecuada	15	11	8	1	3	38
	%	22,39	16,42	11,94	1,49	4,48	56,72
	Demasiada	11	5	3	5	1	25
	%	16,42	7,46	4,48	7,46	1,49	37,31

En este caso, mientras en el décimo semestre el nivel adecuado de reparación fue aquel con mayor número de sujetos con un total de 22 (68,80%), en octavo semestre se evidenció mayor frecuencia de participantes en el nivel excelente de reparación de las emociones con un total de 17 sujetos (48,60%) (ver tabla 24).

**Tabla 24.**  
*Reparación de las emociones según el semestre.*

		Semestre		
		Octavo	Décimo	Total
Reparación	Mejorar	2	2	4
	%	5,70	6,30	6,00
	Adecuada	16	22	38
	%	45,70	68,80	56,70
	Excelente	17	8	25
	%	48,60	25,00	37,30

Se puede observar un patrón en las puntuaciones de las tres variables, pues la adecuada reparación en las emociones es, nuevamente, aquella con mayor número de estudiantes entre los tres niveles; Además, en específico, mientras el grupo control mostró más estudiantes (22 personas) que el grupo experimental (16 personas) en niveles adecuados de reparación emocional, en niveles excelentes de reparación emocional fue el grupo experimental quien tuvo mayor frecuencia de sujetos (16 participantes) en contraste con el grupo control (9 participantes) ver tabla 25).

**Tabla 25.**  
*Reparación emocional según el grupo.*

		Grupo		
		Control	Experimental	Total
Reparación	Mejorar	3	1	4
	%	8,80	3,00	6,00
	Adecuada	22	16	38
	%	64,70	48,50	56,70
	Excelente	9	16	25
	%	27,27	48,50	37,30

%	26,50	48,50	37,30
---	-------	-------	-------

Los datos encontrados en investigaciones con estudiantes de psicología y nutrición, y docentes universitarios, se relacionan a los de la presente investigación, con niveles adecuado y excelente en la reparación emocional (Barraza, y González, 2016; Carranza, 2016; Suárez et al., 2016; Gutiérrez, e Ibáñez, 2017a; Gutiérrez, e Ibáñez, 2017b; Sánchez et al., 2018; Arntz y Trunce, 2019; Giménez, y Morales, 2019). Por otro lado, en estudiantes de terapia física, aunque se evidenció mayor frecuencia de una adecuada reparación de las emociones, hubo gran cantidad de sujetos con niveles bajos de este factor (Rodríguez, y Suárez, 2012; Chero et al., 2016).

Frente a la edad de los participantes, otras investigaciones ubicaron mayores niveles de reparación de las emociones en sujetos con edades promedio de 20 años. De igual manera, los grados inferiores evidenciaron una reparación de las emociones mayor que los grados superiores (Gutiérrez, 2020).

#### **4.5 Comparación entre el pretest y el postest**

Dentro del análisis de varianza desarrollado con la aplicación de prueba ANOVA se identificó la imposibilidad de rechazar la hipótesis nula de la inexistencia de diferencias estadísticamente significativas entre las medias de las variables analizadas, debido a que la significancia en los totales de cada variable en el pretest y el postest es superior a 0,05, superando el nivel de probabilidad de cometer un error aceptado en la investigación (ver tabla 26). Por consiguiente, se desarrolla la comparativa desde la observación del comportamiento de los resultados de cada variable en el pretest y el postest.

**Tabla 26.***Análisis de la varianza*

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Pretest Atención	Inter-grupos	,215	1	,215	,483	,489
	Intra-grupos	28,860	65	,444		
	Total	29,075	66			
Pretest Claridad	Inter-grupos	,040	1	,040	,135	,714
	Intra-grupos	19,363	65	,298		
	Total	19,403	66			
Pretest Reparación	Inter-grupos	1,695	1	1,695	4,337	,041
	Intra-grupos	25,409	65	,391		
	Total	27,104	66			
Postest Atención	Inter-grupos	,147	1	,147	,540	,465
	Intra-grupos	17,644	65	,271		
	Total	17,791	66			
Postest Claridad	Inter-grupos	,581	1	,581	1,927	,170
	Intra-grupos	19,598	65	,302		
	Total	20,179	66			
Postest Reparación	Inter-grupos	1,295	1	1,295	3,985	,050
	Intra-grupos	21,123	65	,325		
	Total	22,418	66			

**Nota:** Tomada desde el análisis desarrollado en el paquete estadístico SPSS versión 21.

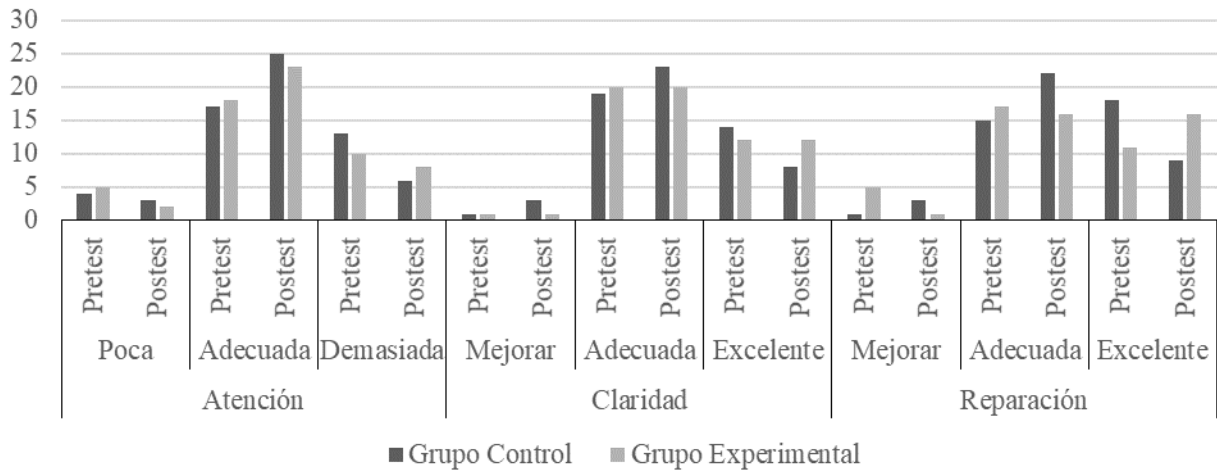
La variable atención emocional mostró un comportamiento similar en ambos grupos en el pretest y el postest, con una reducción de la frecuencia de participantes en los niveles de poca y demasiada atención, y un aumento de sujetos en la adecuada atención de las emociones, con lo cual se puede entender que no se mostró una diferencia significativa entre los grupos desde la aplicación de los talleres frente a esta variable de análisis.

Desde la variable de claridad emocional se puede evidenciar que en el grupo control, luego de la intervención aumentaron los niveles mejorar y adecuar, y disminuyó el número de sujetos con excelente claridad; mientras que, en el grupo experimental los niveles mantuvieron sus frecuencias en el pretest y el postest.

Respecto a la reparación de las emociones, en el grupo control se evidencia un aumento de sujetos en los niveles mejorar y adecuada, con una reducción significativa en la excelente reparación, mientras que el grupo experimental mostró reducciones en los niveles mejorar y

**Figura 2.**

*Comparación de los niveles de las variables en el pretest y postest según grupos.*



adecuada, pero un aumento en la excelente reparación de las emociones (ver figura 2).



## **Capítulo 5. Conclusiones**

Se presentarán las conclusiones obtenidas de la investigación, iniciando con los hallazgos más relevantes encontrados desde las aplicaciones del instrumento con el análisis y comparación de los resultados del pretest y postest. Se evidenciará la respuesta a la pregunta de investigación y el método para cumplir con los objetivos estipulados.

Continúa la generación de nuevas ideas y preguntas de investigación, gestionadas desde el conocimiento obtenido tanto con las fuentes bibliográficas revisadas como el análisis de las variables, que servirán como punto de referencia para nuevas investigaciones a futuro. Posteriormente se encuentran las limitantes que dificultaron el proceso investigativo, terminando con las recomendaciones pertinentes.

### **5.1 Principales hallazgos**

El intervalo de edades con mayor frecuencia de participantes fue entre los 19 y 23 años de edad. Por otro lado, tanto en el pretest como en el postest los participantes mostraron una mayor frecuencia en los niveles adecuados, y menores puntuaciones en los niveles inferiores (poca o mejorar) de las tres variables analizadas.

Desde la comparativa del comportamiento de las variables entre el pretest y el postest, se evidenció que los niveles de la variable atención de las emociones fluctuaron de una forma similar en ambos grupos durante las dos aplicaciones del instrumento, disminuyendo la cantidad de sujetos en poca y demasiada atención, y aumentando en la adecuada atención emocional. Al mismo tiempo, mientras en el grupo control se observó en la claridad y la reparación de las emociones un aumento de la frecuencia en los niveles por mejorar y adecuada, reduciendo la cantidad de sujetos en el nivel excelente, en el grupo experimental se evidenció el mantenimiento

del número de sujetos en cada uno de los niveles de la claridad emocional, y también, en la reparación de las emociones se reduce los niveles mejorar y adecuada, y aumenta considerablemente la frecuencia en la excelente reparación.

## **5.2 Correspondencia con los objetivos y respuesta a la pregunta de investigación**

Desde la pregunta de investigación: ¿cómo implementar una intervención psicopedagógica para mejorar las habilidades emocionales de los estudiantes del programa de educación infantil de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, regional Buga-Valle en relación con sus prácticas pedagógicas?, la respuesta se dirige a la aplicación de talleres psicoeducativos orientados a la información y trabajo desde categorías moduladoras de la inteligencia emocional como lo son la atención, la claridad y la reparación de las emociones, las cuales mejorarán este aspecto personal de los futuros educadores, y les habilitarán para apoyar a sus estudiantes en esta clase de temáticas que hoy por hoy está dificultado el desarrollo y aprendizaje de esta población.

Para dar cumplimiento al objetivo general se hizo necesario realizar diversas acciones en pro de la consecución de los objetivos específicos. Desde el primer objetivo específico orientado a identificar los niveles de inteligencia emocional en los estudiantes del programa de licenciatura en educación infantil de la Corporación Universitaria Minuto de Dios regional Buga-Valle de octavo y décimo semestre, antes y después de la intervención psicoeducativa, se ejecutaron las aplicaciones pre y post del instrumento TMMS-24, que permitieron calcular los niveles de la atención, la claridad y la reparación de las emociones, variables moderadoras de la IE antes y después de la intervención psicoeducativa, comparando resultados entre el grupo experimental y el grupo control.

Se cumplieron el segundo y tercer objetivos específicos orientados hacia el diseño y la implementación de una intervención psicoeducativa, por medio de una metodología teórico-práctica que permitiera la potencialización de la inteligencia emocional en la población anteriormente nombrada. Se dio la división la muestra en dos grupos, para intervenir a uno de ellos con los 4 talleres psicoeducativos, nombrándolo grupo experimental, y dejando al otro grupo como control, para finalmente aplicar nuevamente el instrumento a toda la muestra para comparar resultados e identificar diferencias.

Finalmente, conforme al objetivo general dirigido a identificar el efecto de una intervención psicopedagógica relacionada con la potencialización de la inteligencia emocional en estudiantes del programa licenciatura en educación infantil de octavo y décimo semestre de la institución educativa anteriormente nombrada, el efecto encontrado en la intervención se orientó al mejoramiento en la atención, y mantenimiento de la claridad y reparación emocional en los sujetos del grupo experimental.

### **5.3 Generación de nuevas ideas de investigación**

La inteligencia emocional es una habilidad adquirida por el ser humano a través de las experiencias e interacciones con el medio ambiente circundante, la cual maneja su desarrollo desde un proceso estructurado que inicia con la atención que el sujeto presta a los cambios corporales y mentales que se producen al sentir una emoción, que van modificándose en relación a la emoción percibida y la carga o fuerza que posea en relación a la situación específica.

Al haber experimentado en reiteradas ocasiones aquellos cambios físicos, el sujeto podrá identificarlos, comprender sus características particulares, y asociarlos a las emociones percibidas, logrando asociarlas a la interacción con diversas situaciones específicas en su

contexto diario, potenciando este conocimiento con el intercambio de información con personas en su contexto, llegando a determinarlas, nombrarlas y conocer el curso que tomarán sus estructuras físicas y mentales al experimentarlas nuevamente.

Posteriormente, al crecer y madurar, logrará tomar cierto grado de control de sus áreas emocional y mental, posibilitando lograr la reparación emocional mediante la regulación autónoma de respuestas comportamentales no deseadas frente a la vivencia de una emoción tanto débil como fuerte. Por ello, este proceso de autoconocimiento y autorregulación se desarrolla en cierto grado con el paso de cada una de las etapas del ciclo vital, y se potencia o deteriora dependiendo de las experiencias y los acontecimientos vitales estresantes, que alterarán la homeostasis y motivarán al sujeto a enfrentar dichas situaciones y sus consecuencias a corto, mediano y largo plazo.

De igual manera, el aprendizaje de aspectos emocionales explicado anteriormente se desarrolla de sujeto a sujeto desde diversos contenidos, en momentos específicos del ciclo vital, y dependiendo de la interacción que maneje el sujeto en su ambiente circundante, logrando estructurar diversas estrategias personales que lo impulsarán a dar cierto porcentaje manejo de sus aspectos emocionales a corto, mediano y largo plazo.

Entre estas interacciones que se desarrollan en el medio ambiente, actualmente se han abierto más espacios para el aprendizaje y capacitación en temáticas de índole emocional, las cuales como se mostró en los resultados de la presente investigación, pueden llegar a fomentar el mantenimiento y mejora de la habilidad y eficacia en el manejo de los sentimientos y emociones a la hora de percibir las, clarificarlas y regularlas, sin embargo, es relativo a la calidad y el tiempo de enseñanza que el sujeto llegará a manejar niveles adecuados y/o excelentes de inteligencia emocional en las categorías anteriormente nombradas.

La ejecución de talleres psicopedagógicos como los planteados y ejecutados en la presente investigación mostraron un mantenimiento y mejora relativa en la tres subcategorías de la IE, aun siendo 4 intervenciones de 40 minutos cada una, por ello, al extrapolar este proceso a un grupo similar o mayor de estudiantes de educación infantil, pero con un entrenamiento completo de alrededor de 10 a 12 sesiones, cada una de una hora, en las cuales se tratasen las subcategorías de atención, claridad, y reparación a fondo, apoyándose con componentes prácticos de trabajo vivencial desde situaciones reales donde se identificaran, clarificaran y regularan aspectos tanto individual como grupalmente, y se orientara la enseñanza misma en estos futuros educadores con recomendaciones para sus estudiantes, se podría llegar a potenciar la inteligencia emocional en 2 de los 4 integrantes del universo educativo, posibilitando la apertura de futuros espacios para llegar a padres de familia y directivas de instituciones educativas en esta temática en desarrollo y ampliación.

#### **5.4 Nuevas preguntas de investigación**

La pandemia es un acontecimiento vital estresante que ha impactado a la población mundial en todos los ámbitos, siendo el mental uno de los más afectados, pues al verse obligados a tomar medidas de bioseguridad, ha sido necesario cumplir normas como limpieza constante de manos, uso de tapabocas obligatorio, toma de temperatura, control en la circulación civil en lugares públicos, distanciamiento físico, entre otros, gestionando el uso de herramientas alternativas como los medios virtuales para el desarrollo de actividades en contextos como el universitario. Teniendo en cuenta esto, se posibilita la estructuración de futuras investigaciones longitudinales donde se pueda comparar el comportamiento de variables mentales como la inteligencia emocional en distintos momentos como durante el aislamiento, al darse el reintegro a la presencialidad, y cuando todo el proceso pandémico concluya.

De igual forma, identificar la relación de la IE con diversas variables independientes pueden llegar a dar una visión más amplia del comportamiento de esta variable dentro del contexto de la población a trabajar, con lo cual surgen nuevas preguntas de investigación tales como: ¿cómo se relaciona la IE con variables sociodemográficas como el estrato socioeconómico, la edad, el género en adultos jóvenes?, ¿existe influencia de variables como la interacción familiar, el apoyo social percibido, o las habilidades sociales en los niveles de IE de estudiantes de educación infantil?, ¿qué factores ambientales y sociales pueden llegar a incidir en el aumento y/o disminución de los niveles de la IE?, cuestionamientos que podrán servir como para orientar estudios a futuro.

## **5.5 Limitantes**

Durante el desarrollo de la investigación se presentaron diversos obstáculos que dificultaron los diversos procesos ejecutados. Entre ellos la actual pandemia producida por el brote de una nueva cepa de coronavirus COVID-19 reestructuró el contexto mundial, produciendo además de cambios a nivel económico, político, organizacional y social, afectaciones a nivel mental que van desde ansiedad y depresión, pasando por deterioros marcados en la funcionalidad como insomnio, hasta llegar a trastornos como el de estrés postraumático (Ramírez et al. 2020), llevando gran cantidad de procesos a la virtualidad, en la búsqueda del manejo de la bioseguridad para así aminorar el contagio de esta enfermedad, y reducir riesgos contra la vida.

Se encontró como principal limitante el manejo obligatorio de medios digitales para el desarrollo tanto de las aplicaciones como las intervenciones psicoeducativas, pues aunque son herramientas que facilitan actividades como la aplicación de instrumentos psicológicos,

recolección de datos, y posibilita la apertura de canales de comunicación cuando la distancia física es un obligatorio en pro de la bioseguridad, se disminuye la calidad de la interacción con fluctuaciones en la calidad del internet, se frena la fluidez en la entrega de información entre el emisor y receptor al ser una canal unidireccional donde es obligatorio que una sola persona intervenga, y en el caso particular de los procesos investigativos, obstaculiza los aspectos vivenciales, grupales e introspectivos en metodologías como la de talleres psicoeducativos, ralentizando en cierta medida el apoyo que entregan este tipo de intervenciones en el desarrollo de habilidades para la vida personal y profesional.

Por otro lado, al ser en gran mayoría del sexo femenino, los resultados obtenidos no logran tener la variedad para dar un análisis más completo de la población, impidiendo extrapolar los resultados encontrados a grupo general de estudiantes del programa de educación infantil de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, regional Buga-Valle.

## **5.6 Recomendaciones**

Se recomienda para futuras investigaciones el aumento del número de participantes, buscando obtener una muestra representativa de la población general que posea homogeneidad en la frecuencia de participantes con relación al género, edad, y semestre, junto al aumento del número de talleres, puliendo características de las mismas desde el contexto de la virtualidad, y logrando la ejecución de entrenamientos en IE.

Finalmente, tomando ejemplos como el de Catedra Low Maus desarrollada por la Universidad Industrial de Santander, dirigida a potenciar las competencias blandas, la salud mental y física desde diversas actividades de orientación psicoeducativa, con apartados teórico-prácticos (UIS, 2020), y el seminario-taller empresas felices y píldoras de la felicidad dirigido por

la universidad Sergio Arboleda orientado a la creación de ambientes laborales felices para cada trabajador desde el fomento de la creatividad, la creación de relaciones interpersonales proactivas y la productividad (Universidad Sergio Arboleda, s.f.), se denota viable la creación de espacios de orientación y psicoeducación dirigidos a la promoción de la salud mental de población educativa como estudiantes, docentes y área administrativa.



## Referencias

- Almerich, G., Suárez, J., Díaz, I., y Orellana, N. (2020). Estructura de las competencias del siglo XXI en alumnado del ámbito educativo. Factores personales influyentes. *Educación XXI*, 23(1), 45-74.
- Álvarez, R. (2012). El reto de la educación en el siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*, 58(3), 1-9. <https://rieoei.org/historico/jano/4479AlvarezJANO.pdf>
- Angulo, R. y Albarracín, A. (2018). Validez y confiabilidad de la escala rasgo de metaconocimiento emocional (TMMS-24) en profesores universitarios. *Revista Lebret*, 10, 61-72.
- Arntz, J. y Trunce, S. (2019). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes universitarios de nutrición. *Investigación en Educación Médica*, 8(31), 82-91.
- Barraza, R. y González, M. (2016). Rendimiento académico y autopercepción de inteligencias múltiples e inteligencia emocional en universitarios de primera generación. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 16(2), 1-23.
- Bello, Z. (2019). La inteligencia emocional en la educación superior. Una experiencia preliminar. *Revista Cubana de Educación Superior*, 38(especial), 1-15.  
<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=140966577&lang=es&site=ehost-live&scope=site>
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 95-114.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2126758>

- Bisquerra, R. y Hernández, S. (2017). Psicología positiva, educación emocional y el programa aulas felices. *Papeles del Psicólogo*, 38(1), 58-65.
- Buitron, S., y Navarrete, P. (2008). El docente en el desarrollo de la inteligencia emocional: reflexiones y estrategias. *Revista Digital en Docencia Universitaria*, 4(1).  
<https://revistas.upc.edu.pe/index.php/docencia/article/view/8/159>
- Caballero, C., Abello, R., y Palacio, J. (2007). Relación del burnout y el rendimiento académico con la satisfacción frente a los estudios en estudiantes universitarios. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 25(2), 98-111.
- Calero, A. (2013). Versión Argentina del TMMS para adolescentes: Una medida de la inteligencia emocional percibida. *Cuadernos de Neuropsicología / Panamerican Journal of Neuropsychology*, 7(1), 104-119.
- Calle, M., De Cleves, N. y Velásquez, B. (2011). Incidencia de la inteligencia emocional en el proceso de aprendizaje. *Nova. Publicación Científica en Ciencias Biomédicas*, 9(15), 94-106. <https://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/nova/article/view/492>
- Calle, M., Remolina, N. y Velásquez, B. (2011). Incidencia de la inteligencia emocional en el proceso de aprendizaje. *NOVA-Publicación Científica en Ciencias Biomédicas*, 9 (15), 94-106.
- Campo, L., Cervantes, G., Fontalvo, Z., García, M. y Robles, G. (2008). Inteligencia emocional percibida en los grumetes de la Escuela Naval de Suboficiales A.R.C. "Barranquilla". *Psicogente*, 11(20), 145-151.

- Carballeira, M., Marrero, B. y Abrante, D. (2019). Inteligencia emocional y ajuste psicológico en estudiantes: Nivel académico y rama de estudios. *Universitas Psychologica*, 18(4), 1-14.  
<https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy18-4.ieap>
- Carranza, S. (2016). Correlación del estado psicológico con la inteligencia emocional en residentes de ginecología y obstetricia. *Revista Médica del Instituto Mexicano del Seguro Social*, 54(6),  
[http://revistamedica.imss.gob.mx/editorial/index.php/revista\\_medica/article/view/857/142](http://revistamedica.imss.gob.mx/editorial/index.php/revista_medica/article/view/857/142)  
[1](#)
- Carrascal, S., Ceballos, I. y Mejías, J. (2019). Retos de la educación como agente y paciente de los cambios socioculturales. *Revista Prisma Social*, (25), 424-438.
- Carrasco, C., Alarcón, R. y Trianes, M. (2015). Eficacia de una intervención psicoeducativa basada en clima social, violencia percibida y sociométricos en alumnados de educación primaria. *Revista de Psicodidáctica*, 20(2), 247-262.
- Chero, S., Díaz, A., Chero, Z. y Casimiro, G. (2020). La somnolencia diurna y su relación con la inteligencia emocional en estudiantes universitarios. Lima, Perú. *MediSur*, 18(2), 195-202.
- Del Canto, E., y Silva, A. (2013). Metodología cuantitativa: Abordaje desde la complementariedad en ciencias sociales. *Revista de Ciencias Sociales Universidad de Costa Rica*. 141(3), 25-34.
- Duque, P., Vallejo, S. y Rodríguez, J. (2013). *Prácticas pedagógicas y su relación con el desempeño académico*. [Trabajo de grado]. Universidad de Manizales - CINDE.  
<https://repository.cinde.org.co/handle/20.500.11907/401>

Educación 3.0. (25 de febrero de 2020). *5 juegos para desarrollar la inteligencia emocional*.

Educación 3.0. <https://www.educaciontrespuntocero.com/recursos/educacion-emocional/juegos-desarrollar-inteligencia-emocional/>

Ekman, P., Friesen, W. y Ellsworth, P. (1982). "What emotion categories or dimensions can observers judge from facial behavior?". P. Ekman (Ed.). *Emotion in the human face* (pp. 39-55). Cambridge University Press.

Erausquin C., Denegri A. y Michele J. (2014). *Estrategias y modalidades de intervención psicoeducativa: Historia y perspectivas en el análisis y construcción de prácticas y discursos*. Aacademica.org. <https://www.aacademica.org/cristina.erausquin/195.pdf>

Extremera, N, Fernández, P., Ruiz, D. y Cabello, R. (2006). Inteligencia emocional, estilos de respuesta y depresión. *Ansiedad y Estrés*, 12(2-3), 191-205.

Extremera, N., Fernández, P., Mestre, J. y Guil, R. (2004). Medidas de evaluación de la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36(2), 209-228.

Fernández, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.

Fernández, P. y Extremera, N. (2005). Inteligencia emocional percibida y diferencias individuales en el meta-conocimiento de los estados emocionales: una revisión de los estudios con el TMMS. *Ansiedad y Estrés*, 11(2), 101-122.

García, S., Colunga, S. y Soler, M. (2020). Formación de la competencia orientación psicoeducativa en estudiantes de estomatología. *Revista Humanidades Médicas*, 20(1), 124-145.

- Gardner, H. (2001). *Estructuras de la mente: La teoría de las inteligencias múltiples*. Fondo de Cultura Económica Ltda.
- Giménez, J. y Morales, F. (2019). Relación entre las creencias de autoeficacia y los niveles de inteligencia emocional en docentes universitarios. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349859739015>
- Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional. Por qué es más importante que el coeficiente intelectual*. Lelibros. <http://ciec.edu.co/wp-content/uploads/2017/08/La-Inteligencia-Emocional-Daniel-Goleman-1.pdf>
- Gómez, S. (2010). Inteligencias múltiples: La inteligencia intrapersonal. *Revista Padres y Maestros*, (322), 1-4. <https://dialnet.ezproxy.uniminuto.edu/servlet/articulo?codigo=3225424>
- Gutiérrez, M. e Ibáñez, R. (2017a). El profesor de educación física y la inteligencia emocional. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1),419-424.
- Gutiérrez, M. e Ibáñez, R. (2017b). Las diferencias en inteligencia emocional en futuros docentes a partir de su especialidad. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1),337-340.
- Gutiérrez, N. (2020). Inteligencia emocional percibida en estudiantes de educación superior: análisis de las diferencias en las distintas dimensiones. *Actualidades en Psicología*, 34(128), 17-33.
- Henaó, J., Vanegas, J. y Marín, A. (2017). La enseñanza en vilo de las emociones: Una perspectiva emocional de la educación. *Educación y Educadores*, 20(3), 451-465.

<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=126780752&lang=es&site=ehost-live&scope=site>

Hendrie, K. y Basticini, M. (2020). Autoregulación en estudiantes universitario: Estrategias de aprendizaje, motivación y emociones. *Revista Educación*, 44(1), 1-18.

<https://www.redalyc.org/jatsRepo/440/44060092033/44060092033.pdf>

Hernández, C. (2012). *Evaluación de un programa de intervención psicopedagógica como mecanismo de integración y ayuda al alumnado novel en los nuevos Sistemas Universitarios del EEES*. [Tesis Doctoral]. Universidad de Granada.

Hernández, D., Fernandíz, C., Ferrando, M., Prieto, L. y Fernández, M. (2014). The theory of multiple intelligences in the identification of high-ability students. *Anales de Psicología*, 30(1), 193-201.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la Investigación. Sexta edición*. McGraw Hill Education.

Hueso, A., y Cascant, M. (2012). *Metodología y Técnicas Cuantitativas de Investigación*. Universidad Politécnica de Valencia.

Jeje Kids. [Jeje Kids] (12 de mayo de 2020). *Juegos para niños / Ruleta de emociones / Juegos Infantiles* [Video]. Youtube.

<https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=zczppZL2sqI&feature=youtu.be>

López, D., Valdovinos, A., Méndez, M. y Mendoza, V. (2009). El sistema límbico y las emociones: Empatía en humanos y primates. *Psicología Iberoamericana*, 17(2), 60-69.

- López, L. (2020). La educación emocional como medio para favorecer la paz en la escuela secundaria. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, (5), 98-106.
- Martínez, M., González, C., Vicent, M., Sanmartín R. y Delgado, B. (2018). La inteligencia emocional como predictora del autoconcepto en estudiantes universitarios". En: Roig-Vila, R. (Ed.). *El compromiso académico y social a través de la investigación e innovación educativas en la Enseñanza Superior* (pp. 284-293). Octaedro.
- Mayer, J. y Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17(4), 433-442. <https://eclass.teicrete.gr/modules/document/file.php/IP-ERLSF116/Mayer-Salovey.1993-libre.pdf>
- Medrano, A., Navarro, R. y Cano, A. (2016). Procesos cognitivos y regulación emocional: aportes desde una aproximación psicoevolucionista. *Ansiedad y Estrés*, 22(2-3), 47-54.
- Miracco, M., Scappatura, M., Traiber, L., De Rosa, L., Arana, F., Lago, A., Partarrieu, A., Galarregui, M., Nussold, P. y Keegan, E. (2012). *Perfeccionismo en la universidad: Talleres psicoeducativos, una intervención preventiva. IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XIX Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/000-072/290>
- Moraleta, Á. (2015). *Justificación de la necesidad de una educación emocional. Diseño de un programa de intervención psicopedagógica de educación emocional* (Tesis doctoral), Universidad Complutense de Madrid. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=99868>

- Moreno, T. (2011). Didáctica de la Educación Superior: Nuevos desafíos en el siglo XXI. *Revista Perspectiva Educativa*, 50(2), 1-29.
- Naidorf, J. y Cuschnir, M. (2019). La grieta pedagógica: Temas de educación del siglo XXI. *Revista Electrónica de Educación*, 13(3), 813-826.
- Novoa, N. (2019). *Inteligencia Emocional desde la cualificación docente*. [Trabajo de grado]. Universidad Piloto de Colombia, Bogotá D.C.
- Ofaha, D. y Ogidan, R. (2020). Punitive violence against children: A psychoeducational parenting program to reduce harsh disciplining practices and child beating in the home. *International Journal of Psychological Research*, 13(2), 89-98.
- Oliveros, V. (2018). La inteligencia emocional desde la perspectiva de Rafael Bisquerra. *Revista de Investigación*, 42(93), 1-12.  
<https://www.redalyc.org/jatsRepo/3761/376157736006/376157736006.pdf>
- Pérez, A. (2012). Desigualdad, mercado laboral y educación en América Latina. *Cotidiano. Revista de la Realidad Mexicana*, (176), 47-55.
- Ramírez, A. y Ramírez, C. (sf). *Así es la vida*. Dialogo.
- Ramírez, J., Castro, D., Lerma, C., Yela, F. y Escobar, F. (2020). Consecuencias de la pandemia de la COVID-19 en la salud mental asociadas al aislamiento social. *Revista Colombiana de Anestesiología*, 48(4), 1-8.
- Ramón, D. (2018). *El método deductivo en la generación de datos confiables en el estudio de la población afrodescendiente*. [Tesis de licenciatura]. Universidad Técnica de Machala, Machala.



- Repetto, E., Pena, M. y Lozano, S. (2006). Adaptación y validación española del Emotional Intelligence Inventory (EII): Estudio piloto. *Ansiedad y Estrés*, 12(2-3), 181-189.
- Rodríguez, U., Pava, C. y Pava, Z. (2020). Escala de habilidades de múltiples inteligencias (EHMI): Normatización y evidencias de validez. *Psicología desde el Caribe*, 37(1), 1-18.
- Rodríguez, U. y Suárez, Y. (2012). Relación entre inteligencia emocional, depresión y rendimiento académico en estudiantes de psicología. *Psicogente*, 15(28), 348-359.
- Rumayor, M. (2019). John Henry Newman y su idea de la universidad en el siglo XXI. *Educación XXI*, 22(1), 315-333.
- Saavedra, J., Murvartian, L. y Vallecillo, N. (2020). Salud y burnout de cuidadores profesionales a domicilio: Impacto de una intervención formativa. *Anales de psicología*, 36(1), 30-38.
- Salovey, P., Mayer, J., Goldman, S., Turvey, C. y Palfai, T. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En: J. Pennebaker (Ed.). *Emotion, Disclosure, & Health*, (pp. 125-151). American Psychological Association.
- Salovey, P. y Mayer, J. (1990). "Emotional intelligence". *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Sánchez, K., Montero, B. y Fuentes, I. (2019). La educación emocional en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la educación superior. *Revista Cubana de Medicina Militar*, 48(2 sup), 462-470.
- <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=138474049&lang=es&site=ehost-live&scope=site>

Sánchez, M., Megías, A., Gómez, R., Gutiérrez, M. y Fernández, P. (2018). Relación entre la inteligencia emocional percibida y el comportamiento de riesgo en el ámbito de la salud. *Escritos de Psicología - Psychological Writings*, 11(3),115-123.

Suárez, Y., Restrepo, D. y Caballero, C. (2016). Ideación suicida y su relación con la inteligencia emocional en universitarios colombianos. *Revista de la Universidad Industrial de Santander*, 48(4), 470-478.

TMMS-24. (sf.). *TMMS-24. Emotional intelligence.*

<http://emotional.intelligence.uma.es/pdfs/TMMS24%20con%20referencias.pdf>

Universidad Industrial de Santander UIS. (2020). *Cátedra Rodolfo Low Maus 2020-ii. Facultad de ciencias humanas y el sistema de excelencia académica SEA. Fortalecimiento de competencias blandas para el desempeño personal, académico y profesional.* UIS. <https://www.uis.edu.co/webUIS/es/catedraLowMaus/lowMaus2020-II/index.html>

Universidad Sergio Arboleda. (s.f.). *La Sergio le apuesta a la felicidad laboral.* Universidad Sergio Arboleda. <https://www.usergioarboleda.edu.co/noticias/la-sergio-le-apuesta-a-la-felicidad-laboral/>

Vásquez, F. (2008). Inteligencia emocional en alumnos, docentes y personal administrativo de una universidad privada de Barranquilla. *Psicogente*, 11(20), 164-181.

Vega, G., Ávila, J., Vega, A., Camacho, N., Becerril, A. y Leo, G. (2014). Paradigmas en la investigación. Enfoque cuantitativo y cualitativo. *European Scientific Journal*, 10(15), 523-528.

Vivas, M. (2003). La educación emocional: Conceptos fundamentales. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 4(2). <https://www.redalyc.org/pdf/410/41040202.pdf>

## Anexos

### Anexo 1. TMMS-24

TMMS-24.

Sexo: Masculino: \_\_\_\_ Femenino: \_\_\_\_ Grado: \_\_\_\_\_

#### INSTRUCCIONES:

A continuación, encontrará algunas afirmaciones sobre sus emociones y sentimientos. Lea atentamente cada frase e indique por favor el grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a las mismas. Señale con una "X" la respuesta que más se aproxime a sus preferencias.

No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas.

No emplee mucho tiempo en cada respuesta.

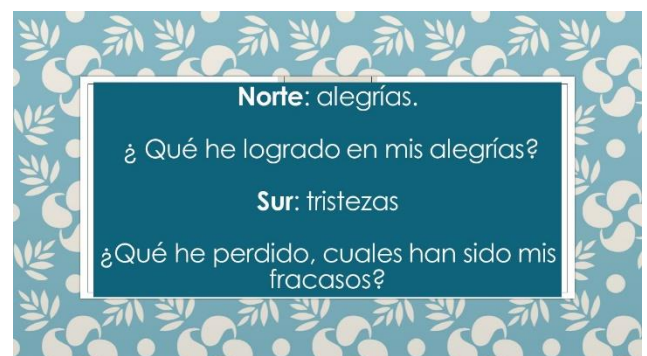
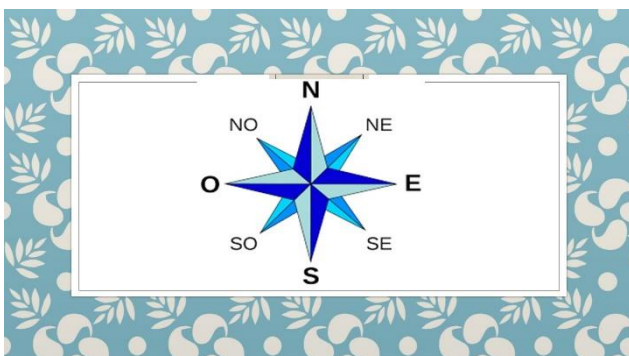
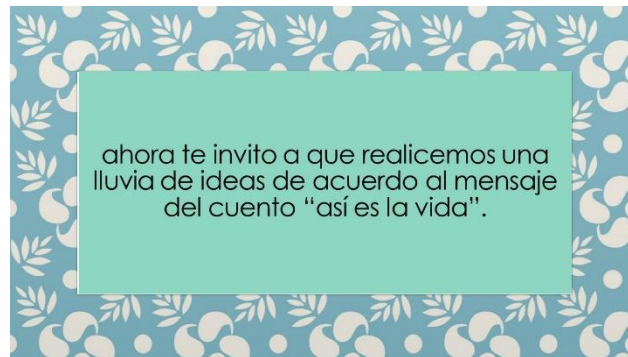
1	2	3	4	5
<b>Nada de Acuerdo</b>	<b>Algo de Acuerdo</b>	<b>Bastante de Acuerdo</b>	<b>Muy de Acuerdo</b>	<b>Totalmente de Acuerdo</b>

1.	Presto mucha atención a los sentimientos propios.	1	2	3	4	5
2.	Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.	1	2	3	4	5
3.	Permito que mis sentimientos afecten mis pensamientos.	1	2	3	4	5
4.	A menudo pienso en mis sentimientos.	1	2	3	4	5
5.	Presto mucha atención a cómo me siento.	1	2	3	4	5
6.	Mis sentimientos son claros para mí.	1	2	3	4	5
7.	Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.	1	2	3	4	5
8.	Casi siempre sé cómo me siento.	1	2	3	4	5
9.	Normalmente conozco mis sentimientos por las personas.	1	2	3	4	5
10.	A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.	1	2	3	4	5
11.	Siempre puedo decir cómo me siento.	1	2	3	4	5
12.	Puedo comprender mis sentimientos.	1	2	3	4	5
13.	Aunque tenga sentimientos incómodos, procuro pensar en cosas agradables.	1	2	3	4	5
14.	Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal.	1	2	3	4	5
15.	Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.	1	2	3	4	5
16.	Pienso que vale la pena prestar atención a mis emociones.	1	2	3	4	5
17.	Reconozco cuáles son mis emociones.	1	2	3	4	5
18.	Pienso en mi estado de ánimo constantemente.	1	2	3	4	5
19.	Suelo tener una visión optimista, aunque a veces me sienta triste.	1	2	3	4	5
20.	Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.	1	2	3	4	5
21.	Trato de calmarme cuando doy demasiadas vueltas a las cosas y se complican.	1	2	3	4	5
22.	Me preocupo por tener un buen estado de ánimo.	1	2	3	4	5
23.	Tengo mucha energía cuando me siento feliz.	1	2	3	4	5
24.	Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo.	1	2	3	4	5

Conforme a la necesidad de realización de la aplicación del instrumento por medio virtual se podrá encontrar el instrumento digital en el siguiente link:

<https://forms.gle/Xd4WuVBrSdi2cgVC9>

**Anexo 2. Presentación de PowerPoint sobre identificación y sensibilización de emociones.**



**Oriente:** Enfado

¿Qué me hace sentir enfadado?.

**Occidente :** Miedos

¿Qué es lo que me causa más miedos?

**Si deseas puedes situar otras  
emociones que tu identificas y que  
quieres compartir con tus compañeros**

**Aprender a expresar las emociones de  
manera adecuada es una habilidad  
determinante en la vida de cada ser  
humano.**

**Gracias por su participación**

### Anexo 3. Presentación de PowerPoint sobre atención, claridad y reparación en el manejo de las emociones.

#### ATENCIÓN, CLARIDAD Y REPARACIÓN EN EL MANEJO DE LAS EMOCIONES

#### ¿QUÉ ES ATENCIÓN, CLARIDAD Y REPARACIÓN DE LAS EMOCIONES?

##### LA ATENCIÓN EMOCIONAL

se refiere a la conciencia que tenemos de nuestras emociones, la capacidad para reconocer nuestros sentimientos y saber lo que significan.

##### LA CLARIDAD EMOCIONAL

se refiere a la facultad para conocer y comprender nuestras emociones, sabiendo distinguir entre ellas, entendiendo cómo evolucionan e integrándolas en nuestro pensamiento, y por último,

##### LA REPARACIÓN EMOCIONAL

se refiere a la capacidad de regular y controlar las emociones positivas y negativas. si bien puntuaciones altas en claridad y reparación son adecuadas, no ocurre lo mismo con la atención emocional, que puede llevar a la hipervigilancia de nuestras emociones y sensaciones y, en

consecuencia, a la hipocondría

¿OBSERVA LA IMAGEN E IDENTIFICA EN QUE LUGAR DEL CUERPO LO SIENTES?

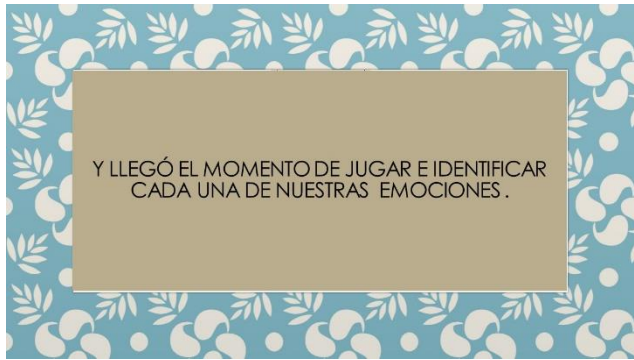


[HTTPS://YOUTU.BE/NHICIDL-TME](https://youtu.be/NHICIDL-TME)

CUENTO "ASÍ ES LA VIDA"

#### PARA REFLEXIONAR

aprender a aceptar que no todo aquello que nos sucede está en nuestras manos y fijar nuestra atención en cómo superar los problemas nos ayudará a ser más optimistas y felices.



#### **Anexo 4. Cuadro de triple entrada**

### **CUADRO DE TRIPLE ENTRADA PARA CONSTRUIR INSTRUMENTOS**

#### **Pregunta de investigación**

¿Cómo implementar una intervención psicopedagógica para mejorar las habilidades emocionales de los estudiantes del programa de pedagogía infantil de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, ¿Regional BugaValle, frente a sus prácticas pedagógicas?

#### **Objetivo general**

Identificar el efecto de una intervención psicopedagógica relacionada con la potencialización de la inteligencia emocional en estudiantes del programa Licenciatura en Educación Infantil de sexto, séptimo y octavo semestre de la Corporación Universitaria Minuto de Dios de la Regional Buga-valle.

#### **Objetivos específicos**

- Identificar los niveles de inteligencia emocional en los estudiantes del programa de Licenciatura en educación Infantil de la Corporación Universitaria Minuto de Dios regional Buga-Valle de sexto, séptimo y octavo semestre; antes y después de la intervención psicoeducativa.
- Diseñar una intervención psicoeducativa que permita la potencialización de la inteligencia emocional en estudiantes del programa Licenciatura en Educación Infantil de sexto, séptimo y octavo semestre de la Corporación Universitaria Minuto de Dios de la Regional Buga-valle.
- Implementar la intervención psicoeducativa por medio de una metodología teórico-práctica que potencie la inteligencia emocional con los estudiantes de Licenciatura en Educación Infantil de sexto, séptimo y octavo semestre de la Corporación Universitaria Minuto de Dios de la Regional Buga-Valle.



## CUADRO DE TRIPLE ENTRADA PARA CONSTRUCCIÓN DE INSTRUMENTOS

Objetivos específicos	Temas y constructos	Estudiantes universitarios (La población a quien estará dirigida la investigación)	Docentes (Grupo de profesionales que ejecutan el proceso pedagógico a los estudiantes)	Psicólogos (Expertos en el tema psicológico, quienes pueden revisar la viabilidad de los constructos y estrategias planteadas)	Fundamento teórico
	Categorías e Indicadores	Instrumentos			
		Cuestionario electrónico.	Cuestionario Electrónico.	Cuestionario Electrónico.	
Identificar los niveles de inteligencia emocional en los estudiantes del programa de Licenciatura en educación Infantil de la Corporación Universitaria Minuto de Dios regional Buga- Valle de sexto, séptimo y octavo semestre; antes y después de la intervención psicoeducativa.	<b>ATENCIÓN</b>				
	- Presto mucha atención a los sentimientos.	X	X	X	Se analizan en la página 36.
	- Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.	X	X	X	
	- Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.	X	X	X	
	- Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo.	X	X	X	
	- Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos.	X	X	X	
	- Pienso en mi estado de ánimo constantemente.	X	X	X	
	- A menudo pienso en mis sentimientos.	X	X	X	
	- Presto mucha atención a cómo me siento.	X	X	X	
	<b>CLARIDAD</b>				
- Tengo claros mis sentimientos.	X	X	X	Se analizan	
- Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.	X	X	X		
- Casi siempre sé cómo me siento.	X	X	X		
- Normalmente	X	X	X		

---

conozco mis  
sentimientos sobre las  
personas.

en la página  
36.

---

- A menudo me doy  
cuenta de mis  
sentimientos en  
diferentes situaciones.

X X X

---

- Siempre puedo decir  
cómo me siento.

X X X

---

- A veces puedo decir  
cuáles son mis  
emociones.

X X X

---

- Puedo llegar a  
comprender mis  
sentimientos.

X X X

---

#### REPARACIÓN

---

- Aunque a veces me  
siento triste, suelo  
tener una visión  
optimista.

X X X

---

- Aunque me sienta  
mal, procuro pensar en  
cosas agradables.

X X X

---

- Cuando estoy triste,  
pienso en todos los  
placeres de la vida.

X X X

---

- Intento tener  
pensamientos  
positivos aunque me  
sienta mal.

X X X

---

- Si doy demasiadas  
vueltas a las cosas,  
complicándolas, trato  
de calmarme.

X X X

---

- Me preocupo por  
tener un buen estado  
de ánimo.

X X X

---

- Tengo mucha energía  
cuando me siento feliz.

X X X

---

- Cuando estoy  
enfadado intento  
cambiar mi estado de  
ánimo.

---

X X X

Se analizan  
en la página  
37.

## **Anexo 5. Formatos de validación por expertos**

### ***Anexo 5.1 Experto número 1***

#### **VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN**

---

#### **INSTRUCCIONES PARA LA VALIDACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN**

1. Los Instrumentos deberán ser validados por lo menos 2 especialistas:
  - Un (1) Experto del área del conocimiento al que este enfocada la investigación
  - Un (1) Experto en Metodología de investigación educativa
  
2. Al validador deberá suministrarle, además de los instrumentos de validación
  - La página contentiva de los Objetivos de Investigación
  - El cuadro de triple entrada de las categorías/variables.
  
3. Una vez reportadas las recomendaciones por los sujetos validadores, se realiza una revisión y adecuación a las sugerencias suministradas
  
4. Finalizado este proceso puede aplicar el Instrumento, cuando traslade los siguientes formatos completos a los profesores asesores de su Tesis de Maestría.
  
5. Validar un instrumento implica la correspondencia del mismo con los objetivos que se desean alcanzar. Operacionalización de las variables (variables, dimensiones e indicadores).

**IDENTIFICACIÓN INSTITUCIONAL**  
**DEPARTAMENTO DE INVESTIGACION**

---

**Estimado Validador:**

Me es grato dirigirme a Usted, a fin de solicitar su inapreciable colaboración como experto para validar el cuestionario anexo, el cual será aplicado a:

Los estudiantes de la Licenciatura de Educación Infantil, de octavo semestre

---

seleccionada, por cuanto considero que sus observaciones y subsecuentes aportes serán de utilidad.

El presente instrumento tiene como finalidad recoger información directa para la investigación que se realiza en los actuales momentos, titulado:

**Intervención psicoeducativa desde la Inteligencia Emocional en estudiantes de Licenciatura en Educación Infantil.**

---

---

---

---

---

---

---

esto con el objeto de presentarla como requisito para obtener el título de Magister en Educación

---

Para efectuar la validación del instrumento, Usted deberá leer cuidadosamente cada enunciado y sus correspondientes alternativas de respuesta, en donde se pueden seleccionar una, varias o ninguna alternativa de acuerdo al criterio personal y profesional del actor que responda al instrumento. Por otra parte se le agradece cualquier sugerencia relativa a redacción, contenido, pertinencia y congruencia u otro aspecto que se considere relevante para mejorar el mismo.

Gracias por su aporte

## JUICIO DE EXPERTO SOBRE LA PERTINENCIA DEL INSTRUMENTO

### INSTRUCCIONES:

Coloque en cada casilla la letra correspondiente al aspecto cualitativo que le parece que cumple cada ítem y alternativa de respuesta, según los criterios que a continuación se detallan.

E= Excelente / B= Bueno / M= Mejorar / X= Eliminar / C= Cambiar

Las categorías a evaluar son: Redacción, contenido, congruencia y pertinencia. En la casilla de observaciones puede sugerir el cambio o correspondencia.

PREGUNTAS		ALTERNATIVAS					OBSERVACIONES
Nº	Item	A	b	c	d	e	
1	Presto mucha atención a los sentimientos.						Sería importante delimitar si a los sentimientos propios o de los otros
2	Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.	E					
3	Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.	E					
4	Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo.	E					
5	Dejo que mis sentimientos afecten a mis	E					

	pensamientos.						
6	Pienso en mi estado de ánimo constantemente.	E					
7	A menudo pienso en mis sentimientos.	E					
8	Presto mucha atención a cómo me siento.	E					
9	Tengo claros mis sentimientos.	E					
10	Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.						No es claro a qué se refiere
11	Casi siempre sé cómo me siento.	E					
12	Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.						No es claro a qué se refiere
13	A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.	E					
14	Siempre puedo decir cómo me siento.	E					
15	A veces puedo decir cuáles son mis emociones.	B					Se podría cambiar por: Reconozco cuáles son mis emociones
16	Puedo llegar a comprender mis sentimientos.	E					
17	Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista.	E					

18	Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.	E					
19	Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.						Se podría dejar solo la pregunta 17
20	Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal.						
21	Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.						Revisar la redacción
22	Me preocupo por tener un buen estado de ánimo.	E					
23	Tengo mucha energía cuando me siento feliz.	E					
24	Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo.	E					

**Evaluado por: Natalia Palacios Mazabel**

**Nombre y Apellido: Natalia Palacios Mazabel**

**C.C.: 1.143.840.124 Firma:**

*Natalia Palacios M.*

## IDENTIFICACIÓN INSTITUCIONAL

### CONSTANCIA DE VALIDACIÓN

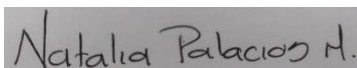
Yo, Natalia Palacios Mazabel, titular de la Cédula de Ciudadanía N° 1.143.840.124, de profesión Terapeuta Ocupacional, ejerciendo actualmente como Docente de investigación del programa académico de Licenciatura en Educación infantil, en la Institución UNIMINUTO

Por medio de la presente hago constar que he revisado con fines de Validación del Instrumento (cuestionario), a los efectos de su aplicación al personal que labora en Uniminuto.

Luego de hacer las observaciones pertinentes, puedo formular las siguientes apreciaciones.

	DEFICIENTE	ACEPTABLE	BUENO	EXCELENTE
Congruencia de Ítems				x
Amplitud de contenido				x
Redacción de los Ítems			x	
Claridad y precisión			x	
Pertinencia				x

En Buga, a los 16 días del mes de Octubre del 2020



\_\_\_\_\_  
Firma



## CURRÍCULO VITAE DE LOS EXPERTOS

### EXPERTO 1:

**Nombre completo:** Natalia Palacios Mazabel

**Cargo:** Docente de Investigación Programa de Licenciatura  
En Educación Infantil

**Institución:** Corporación Universitaria Minuto de Dios



### Breve descripción de su experiencia laboral e investigativa:

La experiencia laboral se ha centrado en el apoyo pedagógico a niños con discapacidades o alteraciones en el desempeño escolar y posteriormente en el ámbito Universitario, en la orientación de proyectos de investigación, dirección de semilleros de investigación y apoyo de trabajos de grado.

## *Anexo 5.2 Experto número 2*

### **VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN**

---

#### **INSTRUCCIONES PARA LA VALIDACIÓN DE LOS**

#### **INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN**

6. Los Instrumentos deberán ser validados por lo menos 2 especialistas:
  - Un (1) Experto del área del conocimiento al que este enfocada la investigación
  - Un (1) Experto en Metodología de investigación educativa
  
7. Al validador deberá suministrarle, además de los instrumentos de validación
  - La página contentiva de los Objetivos de Investigación
  - El cuadro de triple entrada de las categorías/variables.
  
8. Una vez reportadas las recomendaciones por los sujetos validadores, se realiza una revisión y adecuación a las sugerencias suministradas
  
9. Finalizado este proceso puede aplicar el Instrumento, cuando traslade los siguientes formatos completos a los profesores asesores de su Tesis de Maestría.
  
10. Validar un instrumento implica la correspondencia del mismo con los objetivos que se desean alcanzar. Operacionalización de las variables (variables, dimensiones e indicadores).

**IDENTIFICACIÓN INSTITUCIONAL**  
**DEPARTAMENTO DE INVESTIGACION**

---

**Estimado Validador:**

Me es grato dirigirme a Usted, a fin de solicitar su inapreciable colaboración como experto para validar el cuestionario anexo, el cual será aplicado a:

Licenciatura en Educación Infantil , octavo semestre

---

seleccionada, por cuanto considero que sus observaciones y subsecuentes aportes serán de utilidad.

El presente instrumento tiene como finalidad recoger información directa para la investigación que se realiza en los actuales momentos, titulado:

**Intervención psicoeducativa desde la Inteligencia Emocional en estudiantes de Licenciatura en Educación Infantil.**

---



---



---



---



---

esto con el objeto de presentarla como requisito para obtener el título de Licenciado

---

Para efectuar la validación del instrumento, Usted deberá leer cuidadosamente cada enunciado y sus correspondientes alternativas de respuesta, en donde se pueden seleccionar una, varias o ninguna alternativa de acuerdo al criterio personal y profesional del actor que responda al instrumento. Por otra parte se le agradece cualquier sugerencia relativa a redacción, contenido, pertinencia y congruencia u otro aspecto que se considere relevante para mejorar el mismo.

Gracias por su aporte

## JUICIO DE EXPERTO SOBRE LA PERTINENCIA DEL INSTRUMENTO

### INSTRUCCIONES:

Coloque en cada casilla la letra correspondiente al aspecto cualitativo que le parece que cumple cada ítem y alternativa de respuesta, según los criterios que a continuación se detallan.

**E= Excelente / B= Bueno / M= Mejorar / X= Eliminar / C= Cambiar**

Las categorías a evaluar son: Redacción, contenido, congruencia y pertinencia. En la casilla de observaciones puede sugerir el cambio o correspondencia.

PREGUNTAS		ALTERNATIVAS					OBSERVACIONES
Nº	Item	E	B	M	X	C	
1	Presto mucha atención a los sentimientos.		X				Parece pertinente, aunque las preguntas deberían estar organizadas por sentimientos, emociones y estado de ánimo para facilitar la lectura y respetiva respuesta.
2	Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.		X				
3	Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.			X			Debido a que están orientadas a estudiantes universitarias, es importante diferenciar sustancialmente qué es prestar atención, preocuparse, dedicar tiempo, puesto que las estudiantes pueden interpretar que están haciendo las mismas preguntas.
4	Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado			X			Considero cambiar merece por vale, y pensaría que es importante ubicar emociones en un apartado y

	de ánimo.						estado de ánimo en otra.
5	Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos.			X			Seria interesante cambiar la palabra Dejo por Permito
6	Pienso en mi estado de ánimo constantemente.		X				
7	A menudo pienso en mis sentimientos.		x				
8	Presto mucha atención a cómo me siento.		x				
9	Tengo claros mis sentimientos.					x	Es confusa la pregunta.
10	Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.		X				
11	Casi siempre sé cómo me siento.					x	Es muy similar a la anterior
12	Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.					x	Cambiaría la preposición sobre por la preposición por.
13	A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.		X				
14	Siempre puedo decir cómo me siento.		X				
15	A veces puedo decir cuáles son mis emociones.					X	Las estudiantes pueden entender de igual manera sentimientos y emociones.
16	Puedo llegar a comprender mis sentimientos.			X			Quitaría "llegar a" y revisaría la diferencia con las preguntas 9 y 10
17	Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista.		X				
18	Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.		X				Aclarar qué es sentirse mal

19	Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.		X				
20	Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal.					X	No entiendo la diferencia con la pregunta 17
21	Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.		X				
22	Me preocupo por tener un buen estado de ánimo.				X		No entiendo la diferencia con la pregunta 5
23	Tengo mucha energía cuando me siento feliz.		X				
24	Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo.		X				

**OBSERVACIONES:**

1. Revisar la redacción del consentimiento informado
2. Las instrucciones deberían encontrarse luego de la pregunta
  - a. Si posee alguna discapacidad física o mental por favor descríbala a continuación
3. La redacción de las preguntas debe tener un mismo estilo (en algunas se habla desde el pronombre tu y en otras desde el pronombre ustedes)
4. No se contó con el objetivo de la investigación.

**Evaluado por:**

**Nombre y Apellido:**

**LICETH ROCÍO BEJARANO ARIAS**

**C.C.: 1070959015 Firma: LICETH ROCÍO BEJARANO**

**IDENTIFICACIÓN INSTITUCIONAL****CONSTANCIA DE VALIDACIÓN**

Yo, LICETH ROCÍO BEJARANO ARIAS, titular de la Cédula de Ciudadanía N° 1070959015, de profesión LICENCIADA EN PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA, ejerciendo actualmente como COORDINADORA DEL PROGRAMA DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL, en la Institución CORPORACIÓN UNIVERSITARIA MINUTO DE DIOS.

Por medio de la presente hago constar que he revisado con fines de Validación del Instrumento (cuestionario), a los efectos de su aplicación al personal que labora en LA CORPORACIÓN UNIVERSITARIA MINUTO DE DIOS.

Luego de hacer las observaciones pertinentes, puedo formular las siguientes apreciaciones.

	DEFICIENTE	ACEPTABLE	BUENO	EXCELENTE
Congruencia de Ítems			X	
Amplitud de contenido		X		
Redacción de los Ítems			X	
Claridad y precisión			X	
Pertinencia			X	

En BOGOTÁ, a los 17 días del mes de OCTUBRE del 2020

\_\_\_\_\_ LICETH ROCÍO BEJARANO ARIAS \_\_\_\_\_

Firma

## CURRÍCULO VITAE DE LOS EXPERTOS

### EXPERTO 2:

**Nombre completo:** LICETH ROCÍO BEJARANO ARIAS

**Cargo:** COORDINADORA DEL PROGRAMA DE LICENCIATURA E EDUCACIÓN INFANTIL

**Institución:** CORPORACIÓN UNIVERSITARIA MINUTO DE DIOS

**Breve descripción de su experiencia laboral e investigativa:**

#### EXPERIENCIA LABORAL

Caja de Compensación Familiar - Escuela de capacitación: Profesional RED.

Diseño de propuestas pedagógicas para el desarrollo de centros de interés de literatura y comunicación, Liderar equipo de docentes en colegios distritales, acompañamiento pedagógico en campo, Diseño y desarrollo de cualificación docente, desarrollo de encuentros pedagógicos innovadores en torno a la literatura y la comunicación:

Fundación Universitaria Los Libertadores: Psicopedagoga. Manejo de plataforma Sistema de Alertas temprana, Atención a estudiantes que presentan riesgos de desertar de la universidad o no graduarse oportunamente, liderar a docentes consejeros con el fin de que acompañen los procesos académicos, psicosociales, familiares y financieros de los estudiantes universitarios

SED - Compensar: Profesional de Seguimiento en la estrategia de REORGANIZACIÓN CURRIDULAR POR CICLOS, haciendo retroalimentación pedagógica a los profesionales de acompañamiento pedagógico encargados de asesorar la actualización de los PEI de las instituciones educativas para la implementación de la reorganización curricular por ciclos promovido por la Secretaría de Educación Distrital.

SED - Compensar: Profesional de Seguimiento en la estrategia de Oralidad Lectura y Escritura, haciendo acompañamiento pedagógico a promotores zonales encargados de promocionar, difundir y asesorar la producción de textos en el Concurso Leer y Escribir 2014 – 2015 “La paz se habla, se lee, se escribe y se firma. Somos una Generación de paz” promovido por la Secretaría de Educación Distrital.

Asociación Aconiño: Terapeuta asistencial en el área de psicopedagogía con usuarios en condición de discapacidad y población vulnerable. Líder asistencial de calidad para certificación ISO 9001.

Centro Nacional de Consultoría. Asistente de investigación, proyectos de investigación respecto a Educación superior y ley de restitución de tierras.

Programa de Desarrollo Psicoafectivo Pisotón. Acompañamiento y capacitación a agentes educativos en la implementación de prácticas didácticas. Desarrollado por la Universidad del Norte y el Ministerio de Educación Nacional.

IED Nuevo Horizonte. Pasantías investigativas de los procesos de enseñanza y aprendizaje, en relación a la inserción de las prácticas médicas desarrolladas en las instituciones educativas y los problemas de aprendizaje. Asesoramiento curricular.





Escuela de Dirección Académica EDIAC. Catedrática en áreas de pedagogía y didáctica y Ética profesional en tecnólogos de Administración y Pedagogía Infantil. Docente en áreas humanas para la educación por ciclos.

Colegio Mayor de Cundinamarca. Docente en las áreas de Humanidades en Básica Primaria y Educación Media y Asesora curricular en evaluación, Decreto No. 1290.

### **Experiencia investigativa**

Publicación de artículo: Bejarano, L., Peña, D. y Rincon, L. (2020). Los reporteritos y otros medios de comunicación consciente: Actividades extracurriculares con redes sociales. En Redes sociales y ciudadanía Hacia un mundo ciberconectado y empoderado (1.ª ed., pp. 295–304). España: Grupo Comunicar Ediciones. Recuperado de <https://doi.org/10.3916/Alfamed2020>

CLABES Congreso Latinoamericano sobre Abandono en Educación

superior. Universidad Tecnológica de Panamá. Ponencia y publicación, A- Pro-Vamos, entre nosotros nos entendemos mejor. 2018

Publicación de artículo - Durán Niño, H., & Bejarano Arias, L. (2018). A -Pro- Vamos Entre Nosotros Nos Entendemos Mejor: Una Propuesta Fr Tutorías Entre Pares. Congresos CLABES. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/2024>

CLABES Congreso Latinoamericano sobre Abandono en Educación

superior. Universidad Tecnológica de Panamá. Ponencia y publicación, La

Preparación Para El Mundo Laboral: Una Estrategia Para El Abordaje De La

Retención Estudiantil. 2018

Publicación de artículo: Becerra Rodríguez, L., Bejarano Arias, L., Durán Niño, H., Hurtado Moreno, D., & Reyes Amaya, G. (2018). La Preparación Para El Mundo Laboral: Una Estrategia Para El Abordaje De La Retención Estudiantil. Congresos CLABES. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/2000>

II Congreso Internacional Diálogo Intercultural en el Abya-Yala, América

Latina y el Caribe. Universidad del Magdalena. Ponencia- Investigación Hegemonías

Culturales, educación y Postconflicto. Junio 2017.

FIDAE Foro Internacional de Asuntos Estudiantiles. Universidad de Monterrey

México. Ponencia- Investigación Determinantes y Retos de la Deserción Estudiantil en la Fundación Universitaria Los Libertadores 2014-1 – 2016.1. Junio 2017.

Publicación de artículo: Bejarano, L., Arango, L., Cárdenas, K., Durán, H., & Ortiz, C. (2018). Caso de estudio: caracterización de la deserción estudiantil en la Fundación Universitaria Los Libertadores 2014-1 – 2016-1. Tesis Psicológica, 12(2), 138-161. Recuperado a partir de <https://revistas.libertadores.edu.co/index.php/TesisPsicologica/article/view/813>

Simposio de Investigación – Pontificia Universidad Javeriana. Investigaciones de la línea de profundización Políticas y Gestión de los sistemas Educativos.

Ponencia Hegemonías y Educación en el Postconflicto. Noviembre 2017.

## **Anexo 6. Informe del pilotaje**

### **Informe de pilotaje TMMS-24**

A partir de la revisión por expertos, y cumpliendo con sus recomendaciones desde cambio de algunos términos, así como la modificación en el orden de los ítems de la prueba, se realizó el proceso del pilotaje de la prueba, ejecutado a un total de 8 participantes a quienes se les aplicó el TMMS-24 ajustado en medio virtual, con el envío del link de la prueba, durante una reunión desde la plataforma Google Meet.

La aplicación tuvo una duración promedio de 14.35 minutos, tiempo adecuado en el cual las participantes pudieron revisar todas las preguntas, mostrando que los 24 constructos fueron comprendidos adecuadamente, pues no se evidenciaron preguntas o cuestionamientos de ningún tipo durante su aplicación, sin embargo, 3 sujetos aseguraron haber necesitado volver a las instrucciones del instrumento para recordar el significado de la escala Likert.

Es importante tener en cuenta que, al ser una aplicación por medio digital, aunque facilita la recolección de pruebas aplicadas y por tanto de datos, es necesario poseer además de un equipo de computación, y buena conexión wifi para el adecuado desarrollo de la aplicación del instrumento.

Realizado el: 29 de octubre de 2020.