

**FORTALECIMIENTO DEL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA
EMOCIONAL EN ESTUDIANTES DE GRADO DÉCIMO DE LA INSTITUCIÓN
EDUCATIVA TOMÁS ARTURO SÁNCHEZ**

**JULIO CESAR BOTINA BELTRÁN
KARLA GABRIELA FAJARDO DELGADO**

**UNIVERSIDAD DE NARIÑO
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA
MAESTRÍA EN PROCESOS PSICOLÓGICOS EN EDUCACIÓN
SAN JUAN DE PASTO
2022**

**FORTALECIMIENTO DEL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA
EMOCIONAL EN ESTUDIANTES DE GRADO DÉCIMO DE LA INSTITUCIÓN
EDUCATIVA TOMÁS ARTURO SÁNCHEZ**

JULIO CESAR BOTINA BELTRÁN

KARLA GABRIELA FAJARDO DELGADO

Trabajo de grado para optar al título de Magister en Procesos Psicológicos en Educación

ASESOR

JONNATHAN HARVEY NARVÁEZ, PhD.

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN

CONVIVENCIA ESCOLAR

UNIVERSIDAD DE NARIÑO

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA

MAESTRÍA EN PROCESOS PSICOLÓGICOS EN EDUCACIÓN

SAN JUAN DE PASTO

2022

NOTA DE RESPONSABILIDAD

Las ideas y conclusiones aportadas en el siguiente trabajo son responsabilidad exclusiva del autor. **Artículo 1ro del Acuerdo No. 324 de octubre 11 de 1966** emanado del Honorable Consejo Directivo de la Universidad de Nariño.

NOTA DE ACEPTACIÓN

Fecha de sustentación: 17 de diciembre de 2021

Calificación: 90.6 puntos

DR. ANA BARRIOS ESTRADA

Firma del jurado

DR. SONIA MARÍA ROSERO DÍAZ DEL CASTILLO

Firma del jurado

DR. DIEGO MAURICIO PANTOJA OBANDO

Firma del jurado

DEDICATORIA

A Carmen, Carlos, Camila y Antonia por su amor y apoyo incondicional, a Camilo y Luna por su amor y toda su paciencia.

Karla Gabriela Fajardo Delgado

A Dios, por darme salud y sabiduría, a mi mamá Carmen, mi hermana y Jannis por su apoyo incondicional.

Julio César Botina Beltrán

AGRADECIMIENTOS

Expresamos nuestra gratitud a la Institución Educativa Tomás Arturo Sánchez quien nos abrió las puertas para desarrollar la presente investigación y en especial a los estudiantes que participaron en cada uno de los encuentros, quienes acogieron esta propuesta involucrándose de forma activa en el proceso investigativo

A la Universidad de Nariño, al programa de Psicología y en específico a la Maestría en Procesos Psicológicos en Educación quienes le apuestan a transformar los contextos educativos desde la investigación acción.

Al doctor Jonnathan Harvey Narváez, por compartir sus conocimientos y estar dispuesto aclarar nuestras inquietudes con la mejor disposición, todo ello permitió enriquecer esta experiencia.

RESUMEN

A partir del siglo XXI se toma conciencia sobre la necesidad de una educación integral, en la que se forme ciudadanos capaces de afrontar una sociedad continuamente en cambio, por ello, se contempla la enseñanza de aspectos emocionales y sociales como parte transversal del currículo. En relación, la presente investigación tuvo como objetivo fortalecer el desarrollo de la Inteligencia Emocional mediante el programa INTEMO-TAS en los estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Tomás Arturo Sánchez. Participaron 15 estudiantes quienes se involucraron como co-investigadores, pues se trata de un estudio cualitativo desde un enfoque crítico social, fundamentado en la Investigación Acción Técnica-IAT propuesta por Lewin (1946).

El programa INTEMO (Ruiz-Aranda et al, 2013) es una propuesta de educación emocional dirigida a adolescentes, centrada en el aprendizaje de habilidades emocionales desde una metodología práctica. Este programa se flexibilizó de acuerdo con las características de los participantes, las condiciones de virtualidad y las particularidades de la IAT. El programa se organizó en 11 encuentros virtuales sincrónicos, la primera sesión fue introductoria y tenía el objetivo de presentar el programa a los participantes. Ocho encuentros destinados a las experiencias prácticas de aprendizaje, cuatro experiencias para el primer ciclo de IAT y cuatro para el segundo ciclo, cabe mencionar que el programa INTEMO-TAS se fundamenta en el modelo teórico de Inteligencia Emocional-IE de Mayer y Salovey (1997), por eso, dichas experiencias se estructuraron según las cuatro habilidades del modelo: percepción, facilitación, comprensión y regulación emocional. Finalmente, se dispusieron dos sesiones para la evaluación del programa, las cuales se llevaron a cabo después de cada uno de los ciclos de IAT. Los resultados muestran que se logró fortalecer el desarrollo de las habilidades de percepción y comprensión, sin embargo, se encuentran algunas dificultades cuando se trata de la facilitación emocional y regulación emocional.

Palabras Clave: Inteligencia emocional, programa INTEMO, habilidades emocionales, educación emocional

ABSTRACT

From XXI century, it becomes aware about the necessity of an integral education which forms capable citizens of facing a society that is in continuous change, thus, it is necessary to consider the teaching of emotional and social aspects as a cross-cutting part of the curriculum. Consequently, the following research has as an objective to strengthen the emotional intelligence development by means of “INTEMO-TAS” program with students of tenth grade at “Tomás Arturo Sánchez” high school. Fifteen students participated and got involved such as co- researchers; moreover, it is a qualitative study from a critical - social focus determined by an action technique research (A.T.R) stated by Lewis (1946).

The “INTEMO” program (Ruiz-Aranda et al, 2013) is an emotional education proposal addressed to adolescents and centered on emotional abilities learning from practical methodology. The program was flexible according to the features of the participants, virtual conditions and particularities of the A.T.R. The program was organized in eleven virtual synchronic meetings, the first session was introductory and it had as an objective to present the given program to the participants. Eight encounters were destined for practical background of learning, four experiences for the first cycle of A.T.R and four ones for the second cycle; it is relevant to mention that the “INTEMO-TAS” program is based on the theoretical model of emotional intelligence of Mayer y Salovey (1997); that is why, those determined experiences were built in agreement with the four skills of the model: perception, facilitation, comprehension and emotional regulation. Finally, two sessions were taken into account in order to evaluate the program; those ones were carried out after of each one of the cycles of A.T.R. The results show that it was possible to foster the development of the skills of perception and comprehension; nevertheless, there are some difficulties when it is about the emotional facilitation and the emotional regulation.

Keywords: Emotional intelligence, INTEMO program, emotional skills, emotional education

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	14
OBJETIVOS	24
Objetivo general.....	24
Objetivos específicos	24
PLAN DE INVESTIGACIÓN ACCIÓN.....	24
Paradigma	24
Enfoque	25
Método	25
Tipo de investigación acción	26
Participantes.....	26
Técnicas de recolección de información	26
Procedimiento	29
Plan de análisis.....	36
Elementos éticos y deontológicos	39
DESARROLLO DEL PLAN DE INVESTIGACIÓN.....	40
Caracterización de las habilidades emocionales	40
Implementación del programa INTEMO-TAS.....	46
Reflexiones sobre los cambios y permanencias en el desarrollo de la IE mediante el programa INTEMO-TAS	67
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DEL DESARROLLO DEL PLAN DE INVESTIGACIÓN	78
CONCLUSIONES Y ESTUDIOS FUTUROS	87
REFERENCIAS	92
ANEXOS.....	98

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Fases del programa INTEMO-TAS	32
Tabla 2. Estado inicial de las habilidades de la IE de los participantes	45
Tabla 3. Cambios y permanencias de las habilidades de la IE de los participantes	76

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Plan de Investigación Acción Técnica	31
Figura 2. Estructura didáctica de los encuentros primer ciclo IA	48
Figura 3. Estructura didáctica de los encuentros segundo ciclo de IA	56

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1. Guía de la lluvia de ideas	98
Anexo 2. Guía del grupo focal.....	101
Anexo 3. Guía de los talleres pedagógicos	104
Anexo 4. Formato de la Bitácora.....	105
Anexo 5. Guía de la entrevista corta.....	106
Anexo 6. Guía de la entrevista a profundidad	108
Anexo 7. Guía de la escalera de la metacognición	111
Anexo 8. Carta de autorización formal	113
Anexo 9. Formato de consentimiento informado	114

GLOSARIO

Inteligencia Emocional. Según Mayer y Salovey (1997) la Inteligencia Emocional es la habilidad para percibir y expresar emociones con exactitud, la habilidad para generar o acceder a sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y la habilidad para regular las emociones en uno mismo y en otros.

Percepción emocional. Habilidad de la Inteligencia emocional que implica identificar los propios sentimientos y los de los demás mediante el reconocimiento de señales emocionales en el tono de voz y el lenguaje gestual o corporal.

Facilitación emocional. Habilidad de la Inteligencia emocional que permite utilizar las emociones al momento de razonar, solucionar problemas o tomar decisiones.

Comprensión emocional. Habilidad de la Inteligencia emocional que involucra interpretar emociones complejas resultado de la combinación de diferentes estados.

Regulación emocional. Habilidad de la Inteligencia emocional para gestionar las emociones en uno mismo y en otros, atenuando las emociones negativas e incrementando las positivas, logrando un crecimiento emocional e intelectual.

Educación emocional. Proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano, con objeto de capacitarle para la vida y con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social.

Programa INTEMO. Propuesta innovadora dirigida a adolescentes entre 12 y 18 años, se centra en el aprendizaje de habilidades emocionales, desde una metodología práctica a fin de convertirlas en una herramienta esencial de su vida académica y personal. El programa se fundamenta en el modelo teórico de IE de Mayer y Salovey (1997).

INTRODUCCIÓN

Tradicionalmente la educación ha priorizado aspectos intelectuales, sobrevalorando a las personas inteligentes justificándose en la creencia de que los estudiantes con mayor puntuación de *Coficiente Intelectual-CI-*, suelen tener mejor rendimiento académico. Fernández-Berrocal y Extremera (2002) explican que esta visión entró en crisis en el siglo XXI porque el CI no implica necesariamente alcanzar el éxito profesional y tampoco garantiza el éxito en la vida cotidiana; en este contexto se empezó a reconocer que otras habilidades emocionales y sociales son encargadas del ajuste social y relacional. Esto contribuyó a que se tome conciencia sobre la necesidad de una educación integral, en la que se forme a ciudadanos capaces de afrontar una sociedad desafiante y continuamente en cambio, a partir de esto, se contempla la enseñanza de aspectos emocionales y sociales como parte transversal del currículo. Es decir, las instituciones educativas reconocen que además de la formación académica, las personas necesitan aprender habilidades de la *Inteligencia Emocional-IE* (Fernández-Berrocal & Extremera, 2005).

El concepto de IE fue acuñado por Salovey y Mayer (1990) a partir de la teoría de Inteligencias Múltiples de Gardner (1983), sin embargo, fue Goleman (1995) quien difundió ampliamente este término gracias a su obra *Emotional Intelligence*, la cual estaba dirigida al mundo empresarial, vinculando el estudio de la IE en el campo de la administración (Trujillo & Rivas, 2005). Desde la formulación del constructo, el desarrollo teórico de la IE se ha dado con base en dos modelos principales: los modelos mixtos y los modelos de habilidades. El primer tipo de modelo concibe a la IE como una combinación de rasgos estables de la personalidad y competencias socio-emocionales, dentro de los modelos mixtos sobresalen el modelo de Competencias Emocionales de Goleman (1995) y el modelo de la Inteligencia Emocional Social de Bar-On (1997). Por su parte, los modelos de habilidades comprenden la IE como un conjunto de habilidades cognitivas que contribuyen en el procesamiento de la información emocional. Aquí, destaca el modelo de habilidades emocionales de Salovey y Mayer (1990).

En los modelos mixtos, resalta el modelo de Competencias Emocionales de Goleman (1995), pues, gracias a su best-seller *Emotional Intelligence*, facilitó la popularización del término IE definiéndola como la “una meta-habilidad que determina el grado de destreza que podemos conseguir en el dominio de nuestras facultades” (p. 68). En

su libro, Goleman (1995) apuntó cinco componentes que constituyen la IE: a) *conciencia en uno mismo* sobre los propios estados emocionales y los recursos; b) la *autorregulación* como la habilidad de controlar los impulsos y recursos internos; c) la *motivación* entendida como la tendencia que guía la consecución de objetivos; d) la *empatía* como la competencia para ser consiente de los sentimientos y necesidades del otro; y e) las *habilidades sociales* las cuales inducen conductas deseables en las demás personas. Las primeras tres competencias definen la forma en que las personas se relacionan consigo mismas (intrapersonales) y las dos últimas competencias determinan la manera en que las personas se relacionan con los demás (interpersonales).

Así mismo el modelo de Inteligencia Emocional-Social de Bar-On (1997), está considerado como modelo mixto de IE, ya que combina dimensiones sociales, emocionales, cognitivas y de personalidad, tratándose de un enfoque teórico amplio y complejo que estudia factores claves del funcionamiento social y emocional que favorecen el bienestar psicológico (Fernández-Berrocal & Extremera, 2006). Este modelo incluye competencias sociales de alto nivel que una persona debe desplegar en la vida para tener éxito, que se subdividen en 15 subfactores así: a) el componente intrapersonal, es decir, la capacidad de comprender emociones y sentimientos en uno mismo, que abarca los subfactores de autoconciencia emocional, asertividad, autoconcepto, autorrealización e independencia; b) el componente interpersonal que es la habilidad de comprender las emociones, sentimientos y necesidades de los demás y contiene los subfactores de empatía, relaciones interpersonales y la responsabilidad social; c) el componente de adaptabilidad que se refiere a la capacidad de cambiar los propios sentimientos de acuerdo con las situaciones y engloba los subfactores de solución de problemas, prueba de la realidad y flexibilidad; d) el componente de manejo del estrés que se relaciona con la destreza para controlar las emociones e incluye los subfactores de tolerancia al estrés y control de los impulsos; y e) el componente de estado de ánimo general entendido como la habilidad para expresar emociones positivas y que consta de los subfactores de felicidad y optimismo (García & Giménez, 2010; Fernández-Berrocal & Extremera, 2006).

En cuanto al modelo de habilidades, Salovey y Mayer (1990) definen la IE como “un tipo de inteligencia social que incluye la habilidad de supervisar y entender las emociones propias y las de los demás, discriminar entre ellas y usar la información

(afectiva) para guiar el pensamiento y las acciones de uno” (p. 189). Posteriormente, Mayer y Salovey (1997) reorganizan el constructo de IE a partir de cuatro habilidades básicas, la *Percepción Emocional* entendida como la habilidad de identificar los propios sentimientos y los de los demás mediante el reconocimiento de señales emocionales en el tono de voz y el lenguaje gestual o corporal. La *Facilitación Emocional* que comprende la habilidad para utilizar las emociones al momento de razonar, solucionar problemas o tomar decisiones. La *Comprensión Emocional* que implica la habilidad de interpretar emociones complejas resultado de la combinación de diferentes estados emocionales, incluyendo el reconocimiento de las transiciones emocionales. Finalmente, la *Regulación Emocional*, que implica la habilidad de gestionar las emociones en uno mismo y en otros, atenuando las emociones negativas e incrementando las positivas, logrando un crecimiento emocional e intelectual (Fernández-Berrocal & Extremera, 2005)

A diferencia de otros modelos, Salovey y Mayer (1997) describen habilidades emocionales que aportan una perspectiva novedosa en sus planteamientos sobre la IE, evitando utilizar dicho constructo como una nueva etiqueta a un conjunto de rasgos previamente definidos (Mestre, Guil, Brackett & Salovey, 2008). A esto se puede añadir lo expuesto por Fernández-Berrocal y Extremera (2002), quienes explican que, si bien ciertas características de la personalidad permitirían que una persona desarrolle con mayor o menor facilidad sus habilidades emocionales, esto no significa que la IE deba entenderse como un rasgo de la personalidad, pues esto denotaría que se trata de una característica innata e inmodificable. Por el contrario la IE se concibe como el despliegue de habilidades cognitivas que pueden ser aprendidas, desarrolladas y entrenadas (Fernández-Berrocal & Extremera, 2002; Rubiales, Russo, Paneiva & Gonzales, 2018).

Fernández-Berrocal y Extremera (2002) señalan que el aprendizaje de las habilidades de la IE dependerá de las oportunidades que se tenga para entrenarlas, ejercitarlas y practicarlas en las interacciones con los demás, de forma que se conviertan en parte del repertorio conductual de la persona. En este sentido, la literatura científica muestra diversas investigaciones aplicadas en el contexto educativo, desde los niveles de primaria hasta educación superior, en las cuales se han generado propuestas de intervención en competencias emocionales o educación emocional desde diferentes paradigmas y autores; demostrando que intervenir sobre la IE ayuda a los estudiantes a afrontar

situaciones cotidianas conflictivas con mayor éxito. Según Omar et al. (2011) la emocionalidad positiva correlaciona con estilos de atribuciones positivos y creencias optimistas que lleva a las personas a ajustarse favorablemente a los cambios de la vida, dando la posibilidad de una proyección positiva.

Adicionalmente, la literatura muestra que existe gran interés en la población adolescente, puesto que, como Mónaco, De la Barrera y Montoya-Castilla (2017) plantean, la adolescencia es una etapa evolutiva en la cual el individuo atraviesa cambios en el desarrollo físico, mental, emocional y social mientras se encuentra en un proceso de elaboración de su identidad personal, por lo cual, los adolescentes necesitan aprender a gestionar sus emociones, evitando que estas se manifiesten de forma impulsiva y descontrolada.

Partiendo de este postulado, Mónaco et al. (2017) realizaron un estudio cuasi-experimental con pre-prueba, post-prueba y con grupo control para analizar la efectividad de un programa basado en el modelo de IE de Mayer y Salovey (1997) para desarrollar habilidades emocionales en estudiantes españoles con edades comprendidas entre 14 y 16 años. Los resultados del estudio indican que el programa incrementó significativamente el afecto positivo y la empatía cognitiva de los adolescentes. Entre tanto, Torres y Piscoya (2014) llevaron a cabo un estudio cuasi-experimental con pre-prueba y post-prueba con el objetivo de desarrollar habilidades sociales en las estudiantes de sexto grado de una institución educativa en Perú, mediante la aplicación de un programa de IE. Los autores concluyen que el programa de IE logró desarrollar significativamente las primeras habilidades sociales.

Garaigordobil y Sarrionandia (2015) presentan una investigación con adolescentes españoles de edades comprendidas entre 13 y 16 años la cual tuvo el propósito de evaluar los efectos de un programa de IE basado en el modelo de IE de Mayer y Salovey (1997) sobre variables relacionadas con la prevención de la violencia. Para ello realizaron un diseño cuasi-experimental con medidas repetidas pre-test, post-test y grupos de control. Los resultados indican que el programa aumentó significativamente la IE (atención, claridad, reparación emocional); las estrategias de interacción social cognitiva asertiva; el control interno de la ira; y la capacidad cognitiva para analizar sentimientos negativos. Los mismos autores llevaron a cabo un estudio en la ciudad de Bogotá con el objetivo de evaluar los

efectos de un programa que fomenta la IE basado en el modelo mixto de Bar-On (2006) en un grupo de adolescentes. Utilizando nuevamente un diseño cuasi experimental de medidas repetidas pre-test y pos-test con grupos de control, el estudio demostró que se potenció significativamente la IE, aumentando los niveles de inteligencia intrapersonal, interpersonal y el estado de ánimo, al mismo tiempo que disminuyó síntomas psicósomáticos (Sarrionandia & Garaigordobil, 2017).

La revisión de antecedentes en el contexto nacional deja entrever que el tema de IE también es estudiado desde metodologías cualitativas. Por ejemplo, Camacho (2018) desarrolló una investigación acción participativa con el objetivo de mejorar la adaptación a la educación básica secundaria, mediante la implementación de una estrategia pedagógica en educación emocional. Dicha propuesta permitió que los estudiantes de grado sexto de una institución educativa de Cundinamarca tomaran conciencia de sus emociones mediante la identificación de sensaciones en su cuerpo lo cual a su vez contribuyó para comprender las violencias escolares como agresiones físicas, verbales e incluso las autolesiones.

Por su parte, León y Botina (2016), llevaron a cabo un estudio basado en enfoque mixto y utilizando la metodología de investigación acción, con el objetivo de propiciar espacios pedagógicos para el desarrollo de la inteligencia emocional de estudiantes de cuarto de primaria de una institución educativa de Bogotá. Para ello diseñaron una estrategia didáctica de juegos cooperativos que posibilitó el fortalecimiento de las relaciones sociales y afectivas entre los estudiantes, ya que se generaron espacios para compartir y trabajar en equipo en la búsqueda de estrategias de solución a los retos, lo cual incidió en la comunicación, la solidaridad, el respeto y aceptación del otro. De forma similar, Gómez (2014), llevó a cabo una investigación-acción con el objetivo de desarrollar la inteligencia emocional en estudiantes de grado quinto de primaria, mediante la interrelación personal y la estrategia didáctica arte de desplazamiento a la medida del niño (parkour). Los resultados evidencian un mejoramiento en las variables de autoconciencia, autocontrol, automotivación o aprovechamiento emocional, empatía y habilidad social

Aunque la mayor parte de los estudios proceden de otros países o regiones, en el contexto nariñense se encontraron dos investigaciones a nivel de trabajos de pregrado, aplicadas en población escolar, las cuales estaban orientadas identificar los efectos de la educación emocional sobre el rendimiento académico (Molina & Yaqueno, 2015) y sobre

los niveles de salud mental positiva (Suárez & Zambrano, 2015). Ambas investigaciones se desarrollaron bajo una metodología cuantitativa de tipo explicativo, con un diseño experimental de pre-test, pos-test con grupo control, la evidencia presentada demostró efectividad de los programas de dichos estudios en las variables analizadas respectivamente.

Desde otra perspectiva, Torres, Sotelo y Rosero (2013) llevaron a cabo una investigación que tenía como propósito analizar los efectos de un programa de IE sobre el desempeño académico, además de que los resultados confirmaron que la IE permite mejorar los niveles académicos de los estudiantes, destaca que este estudio se desarrolló desde el paradigma cualitativo. Mediante estrategias participativas que permitieron reconocer los recursos, fortalezas y grado de emocionalidad de los estudiantes, se demostró que la IE da lugar a la capacidad de analizar, afrontar y resolver problemas lo cual facilita interactuar de manera efectiva en el contexto escolar.

Los programas orientados a desarrollar habilidades emocionales han demostrado ser efectivos para incrementar significativamente la IE, al mismo tiempo que ratifican la revisión crítica de publicaciones sobre IE en entornos escolarizados realizada por Extremera y Fernández-Berrocal (2003, 2004) y Fernández-Berrocal y Ruiz (2008) quienes afirman que las investigaciones han avalado efectos beneficiosos de la IE, en cuatro áreas fundamentales: *relaciones interpersonales, bienestar o ajuste psicológico, rendimiento académico y disminución de conductas disruptivas*. De esta manera, se confirman relaciones significativas entre el constructo y aspectos importantes de la vida escolar de los adolescentes; lo cual permite afirmar que los antecedentes proporcionan un fundamento científico sólido que apoya la pretensión de desarrollar la IE en el ámbito educativo, específicamente, en el contexto de la Institución Educativa Tomás Arturo Sánchez –IETAS.

Dicha Institución Educativa está ubicada al sur del Departamento de Nariño en el municipio de Ipiales, de carácter oficial y modalidad académica, la institución atiende a una población de 1.700 estudiantes en dos jornadas: 1.100 en la jornada de la mañana y 600 en la jornada de la tarde (IETAS, 2017). El establecimiento educativo se sitúa en el centro de la ciudad, una zona comercial a cien metros de la plaza de mercado de la ciudad, convirtiéndose en un ambiente con predisposición a factores de riesgo tales como la delincuencia común, expendio de sustancias psicoactivas, pandillas, entre otros. Así lo

afirma Montenegro (2013), “la problemática del espacio público en el municipio de Ipiales en el sector del centro, se ha convertido en un problema insostenible y adicionalmente a esto se suma la delincuencia de este sector del municipio que carece de control” (p. 16).

El Proyecto Educativo Institucional-PEI- plantea la formación de los estudiantes desde el modelo pedagógico cognitivo-social y un enfoque por competencias de los cuales se despliega el diseño curricular y pedagógico que orienta el trabajo en el aula. Adicionalmente, la filosofía institucional contempla la formación en valores apoyándose en aspectos fundamentales de la persona como la normatividad, la humanización, el pluralismo, la renovación, la crítica, el diálogo, la ciencia, la tecnología y la creatividad; como medio para el desarrollo humano (IETAS, 2019b). Es decir, la IETAS contempla la educación integral de los estudiantes, la cual debe incluir aspectos académicos como humanos.

A pesar de esto, se observa en la cotidianidad escolar situaciones conflictivas tipo I, II y III de acuerdo al Manual de Convivencia Escolar, las cuales, según los informes de convivencia se presentan en los diferentes niveles académicos, pero en especial en el nivel de básica secundaria y media de la jornada de la tarde se presentan actitudes de apatía, indiferencia, desinterés o incumplimiento frente a las actividades académicas; agresiones verbales como burlas, humillaciones o desprecio; llegadas tardes y faltas injustificadas (IETAS 2019a). Es común que las faltas de convivencia se presenten en dicha jornada pues dada la disponibilidad permanente de cupos es frecuente que se matriculen estudiantes excluidos de otras instituciones educativas por dificultades académicas o convivenciales (IETAS, 2019a).

Aunado a lo anterior, se suma la emergencia sanitaria por causa del Covid-19, donde, por disposiciones de Ministerio de Educación, todas las instituciones educativas, adaptaron el desarrollo de las actividades escolares de manera virtual. Esto ha provocado una serie de cambios sin precedentes en los entornos educativos, pues el proceso de formación de los educandos se trasladó a los hogares, trayendo consigo dificultades para la conectividad dado que no todos los estudiantes cuentan con equipos de cómputo en los hogares o conexiones estables a internet, además, se dificultó la asimilación de contenidos académicos, pues en el hogar existen múltiples distractores, así mismo, aumentó las horas de estudio o se evidenció desorganización en los manejos de los horarios, a esto, se debe

agregar el aislamiento físico, los casos de contagio de estudiantes y familiares; todo ello ha generado la experimentación de alteraciones emocionales.

Por otra parte, se debe mencionar que los resultados del diagnóstico participativo indican que, los estudiantes de grado décimo de la IETAS participantes de la presente investigación, no despliegan en su totalidad las habilidades de percepción, facilitación, comprensión y regulación emocional. Si bien, los estudiantes aplican algunas de las sub-habilidades de la IE, sobre todo cuando se refiere a las habilidades básicas como la percepción emocional, se observa que existen marcadas dificultades en habilidades más complejas como la facilitación, comprensión y regulación emocional. Esto, tiene efectos a nivel intrapersonal e interpersonal, convirtiéndose en una problemática en el ámbito educativo y resaltando la necesidad de transformar esta realidad. Es por ello, que teniendo como precedente las dinámicas relacionales de la IETAS y los resultados del diagnóstico participativo, se contempla el desarrollo de una estrategia de educación emocional como alternativa para la gestión de los conflictos escolares y como oportunidad para desarrollar habilidades que les permitan a los estudiantes enfrentar con éxito los retos de la sociedad actual.

No cabe duda de que en el entorno escolar se generan múltiples experiencias para el aprendizaje de la IE, pues dentro de las instituciones educativas los estudiantes tienen la posibilidad de relacionarse diariamente con sus compañeros y profesores, haciéndose conscientes de que existen diferencias en las maneras de proceder, actuar y pensar. De acuerdo con Vásquez (2009), las diferentes contingencias que se producen en la escuela son idóneas para el entrenamiento de las habilidades emocionales. Incluso Fernández-Berrocal y Extremera (2002), sostienen que la responsabilidad de la educación emocional en el siglo XXI recaerá en la escuela igual o más que en la propia familia, así, “el profesor ideal para este nuevo siglo tendrá que ser capaz de enseñar la aritmética del corazón y la gramática de las relaciones sociales” (p. 6).

En este sentido, la escuela debe liderar estrategias para la educación de las habilidades de la IE, Bisquerra (2000) define la *Educación Emocional* como “un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano, con objeto de capacitarle para la vida y con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social” (p. 243). Esta

conceptualización supone que la educación emocional está presente a lo largo del ciclo vital, así desde el nacimiento hasta la adultez se requiere de estas habilidades esenciales para el desarrollo integral de la persona. Al respecto, Mestre et al. (2008) afirma que las investigaciones sobre la IE vinculan de forma predictiva las habilidades emocionales con la adaptación social y el desarrollo de conductas socialmente competentes, con los aportes suficientes para justificar programas educativos a través de los cuales la IE se convierta en una herramienta para prevenir en la adolescencia temprana comportamientos disruptivos, la agresividad hacia los compañeros y la hostilidad con los profesores.

Es por eso, que, Ruiz-Aranda et al, (2013) han llevado a cabo una ardua labor investigativa y formativa en el tema de educación emocional, la cual se ha materializado en programa INTEMO, esta propuesta innovadora dirigida a adolescentes entre 12 y 18 años, se centra en el aprendizaje de habilidades emocionales, desde una metodología práctica a fin de convertirlas en una herramienta esencial de su vida académica y personal. El programa se fundamenta en el modelo teórico de IE de Mayer y Salovey (1997) es por eso que las sesiones están estructuradas según las cuatro ramas del modelo: percepción, facilitación, comprensión y regulación emocional.

Cabe mencionar, que este programa ha demostrado que tiene efectos positivos a corto y a largo plazo en ámbitos tan diferentes como la salud mental, la agresividad o la empatía de los adolescentes (Extremera & Fernández-Berrocal, 2013). Dicho programa se implementó en el estudio a fin de fortalecer el desarrollo de las habilidades de la IE de los estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Tomás Arturo Sánchez, lo cual además de influir en el bienestar de los participantes generando impactos positivos en las relaciones intrapersonales e interpersonales en los contextos educativos, aporta en la fundamentación teórica de la IE desde la praxis, además de validar el estudio del tema a partir de metodologías cualitativas y verificar la efectividad del programa en el contexto.

A partir de lo anteriormente expuesto, la presente investigación propone realizar una lectura compleja del papel que juega la IE en la convivencia escolar, entendida como “los procesos y resultados del esfuerzo por construir una paz duradera entre los miembros de la comunidad escolar, a partir de prácticas pedagógicas y de gestión: inclusivas, equitativas y participativas que aborden de manera constructiva el conflicto” (Fierro-Evans y Carbajal-Padilla, 2019, p. 13). Dado que existe una relación recíproca entre las habilidades

emocionales y las relaciones afectivas, es posible afirmar que la IE influye de manera positiva en la convivencia escolar, tal como afirman Camacho, Ordoñez, Roncancio y Vaca (2017) las habilidades como la consciencia, comprensión, autorregulación y el aprovechamiento de las emociones tienen una repercusión directa en las habilidades comunicativas, de ahí que sea posible afirmar que el nivel de asertividad comunicativa de los niños y la consolidación de su grupo escolar dependen de la apropiación, el desarrollo y la progresión de las emociones, es decir, las emociones contribuyen a que cada estudiante se adapte de una mejor manera al contexto escolar y social, y así logre afrontar creativamente situaciones problemáticas dadas en la cotidianidad.

Es por ello que la presente investigación se adscribe a la línea de investigación de Convivencia Escolar del Programa de Psicología de la Universidad de Nariño, el objetivo de esta línea se orienta a comprender las problemáticas de conflicto y violencia que afectan la convivencia escolar buscando alternativas válidas para su gestión, así, el estudio pretende contribuir a la construcción de conocimiento científico sobre los factores de la IE que influyen sobre la convivencia escolar. Gómez, Romera y Ortega (2017) mencionan que la comprensión del otro, el respeto hacia uno mismo y los demás, la regulación de las emociones, así como la comprensión y adecuada decodificación de las emociones ajenas y la actuación conforme a un criterio ético y moral basado en la tolerancia, la solidaridad y la justicia resultan ser los hilos que tejen la convivencia. Esto refleja que la capacidad de identificar, entender, expresar y gestionar adecuadamente lo que las mismas personas sienten, así como la facultad de comprender lo que sienten los demás, resulta fundamental para el establecimiento de relaciones interpersonales positivas. En este sentido, las habilidades de la IE se orientarán como una herramienta que permita que los estudiantes sean protagonistas de dinámicas transformadoras que les permitan relacionarse y convivir pacíficamente, así como prevenir las violencias escolares.

De esta manera, para dar respuesta a la pregunta de cómo fortalecer el desarrollo de las habilidades de la Inteligencia Emocional en estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Tomás Arturo Sánchez, con base en el modelo de Mayer y Salovey (1997), la primera parte del documento describe el objetivo general y los objetivos específicos del estudio. En la segunda parte del estudio se muestra el plan de investigación acción, en el que se puntualiza el tipo de estudio, los participantes, las técnicas de

recolección de la información, el procedimiento utilizado, el plan de análisis de datos cualitativos y se exponen las consideraciones éticas y legales que guían la investigación con humanos. En la tercera parte se describe el desarrollo del plan de investigación acción, en el cual se presentan los resultados del estudio de acuerdo con los objetivos. En la cuarta parte del documento se realiza el análisis e interpretación del desarrollo del plan de investigación en función del modelo de IE de Salovey y Mayer (1997) y los antecedentes existentes; además, se presentan las principales conclusiones y recomendaciones para estudios futuros. Por último, en la quinta parte se relacionan las referencias bibliográficas consultadas para efectos del presente trabajo.

OBJETIVOS

Objetivo general

Fortalecer el desarrollo de la Inteligencia Emocional mediante el programa INTEMO en los estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Tomás Arturo Sánchez.

Objetivos específicos

Caracterizar las habilidades de la Inteligencia Emocional de los estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Tomás Arturo Sánchez.

Implementar el programa INTEMO en el fortalecimiento del desarrollo de las habilidades de la Inteligencia Emocional de los estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Tomás Arturo Sánchez.

Reflexionar sobre los cambios y permanencias generadas a partir del programa INTEMO en el fortalecimiento de las habilidades de Inteligencia Emocional de los estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Tomás Arturo Sánchez.

PLAN DE INVESTIGACIÓN ACCIÓN

Paradigma

La presente investigación se enmarcó en el *Paradigma Cualitativo* pues trata de comprender las prácticas sociales y relacionales en el propio contexto, considerando que la realidad es holística, global, polifacética, flexible y dinámica (Mora, 2005). En consecuencia, se desarrolló la investigación entendiendo que la realidad no es estática y que

existen múltiples realidades interrelacionadas, dándole interés a la comprensión de la conducta humana desde el propio marco de referencia de quien actúa y buscando la comprensión del fenómeno, desde la profundidad y los detalles. De esta manera, se pretendió comprender la IE desde el marco de referencia de los estudiantes de la IETAS, así como llevar a cabo una propuesta de educación emocional que responde a la situación existente mediante estrategias singulares propias de la acción humana en el contexto sociocultural.

Enfoque

El estudio se ajustó a un *Enfoque Socio-Crítico*, dado que le apostó a una ciencia social que no sea ni puramente empírica ni sólo interpretativa, sino que contempló la autorreflexión crítica en los procesos del conocimiento y cuya finalidad fue la transformación de las relaciones sociales desde el interior de las propias comunidades, de acuerdo con Ricoy (2006), “los sujetos crean su realidad, se sitúan en ella y desde ella son seres capaces de transformarla como sujetos creativos crítico-reflexivos” (p. 18). De esta manera, se procuró que los estudiantes de grado décimo de la IETAS reflexionen críticamente sobre sus habilidades de IE, reconociendo la realidad sobre ellas, en tanto que algunas de las habilidades se aplican con mayor frecuencia y otras habilidades emocionales requieren de fortalecimiento para su desarrollo, al mismo tiempo que se generó disposición para la acción transformadora, en la cual, los estudiantes se asumieron y convirtieron en protagonistas de su propio proceso de educación emocional, reconociendo los beneficios de la práctica de dichas habilidades a nivel intrapersonal e interpersonal.

Método

El estudio se fundamentó en la *Investigación Acción-IA*-, porque buscó consolidar conocimiento al mismo tiempo que reconstruyó un problema práctico incorporando a los participantes como co-investigadores a través de ciclos de acción y reflexión (Latorre, 2005). En el caso particular, se identificó junto con los estudiantes de grado décimo de la IETAS que existían dificultades para el pleno despliegue de las habilidades de la IE, lo cual constituía una problemática dados sus efectos a nivel interpersonal e intrapersonal, evidenciando la necesidad de transformar esta dinámica mediante una estrategia de educación emocional. Cabe resaltar que, en el marco de la IA, el plan de acción fue flexible y estuvo supeditado a las transformaciones que el mismo proceso generó, por tanto, se llevó

a cabo un proceso riguroso de documentación de la experiencia para su respectiva valoración y ajuste a fin de lograr un impacto positivo con los participantes.

Tipo de investigación acción

Para el desarrollo del estudio se retomó el modelo de *Investigación Acción Técnica* propuesto por Lewin (1946), el cual buscó hacer más eficaces las prácticas sociales mediante la participación en programas diseñados por expertos, en los que se encuentra prefijado el propósito y metodología. Este modelo resultó pertinente considerando que el objetivo del estudio se encuentra pre-establecido, en este caso, existía el interés de fortalecer el desarrollo de la IE de los estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Tomás Arturo Sánchez mediante el uso del programa INTEMO propuesto por Ruiz-Aranda et al. (2013) el cual es un proyecto de educación emocional dirigido a adolescentes que se encuentra fundamentado en las habilidades de percepción, facilitación, comprensión y regulación emocional de la teoría de IE de Mayer y Salovey (1997).

Participantes

La presente Investigación Acción Técnica se llevó a cabo con 15 estudiantes, hombres y mujeres con una edad entre los 15 y 17 años, es decir, se encuentran en la etapa del ciclo vital de la adolescencia, pertenecientes al grado décimo de educación media de la jornada de la tarde de la Institución Educativa Tomás Arturo Sánchez ubicada en el municipio de Ipiales, Nariño.

Técnicas de recolección de información

Lluvia de Ideas

Delgado y Solano (2009) señalan que la lluvia de ideas es una herramienta de trabajo grupal útil para introducir un tema en particular o realizar diagnósticos. La dinámica consiste en socializar las ideas o conocimientos que cada uno de los participantes posea acerca del tema y con la moderación del investigador valorar dichos conocimientos, paralelamente se decide las acciones necesarias para fortalecer el aprendizaje de los mismos. De acuerdo con lo anterior, se diseñaron cuatro casos con imágenes, con el propósito de explorar las habilidades emocionales de los estudiantes de grado décimo de la IETAS, mediante la pregunta básica ¿Qué crees que está sintiendo el personaje?, además se incluyeron otras preguntas orientadoras basadas en las categorías deductivas (ver Anexo 1).

Dado el carácter exploratorio que se le asignó a esta técnica, se aplicó al iniciar la investigación.

Grupo focal

La técnica de grupos focales se ha definido como una reunión de un grupo de personas convocadas por los investigadores con el objetivo de conocer información de una determinada temática desde un ambiente de diálogo abierto. De acuerdo con Hamui-Sutton y Varela-Ruiz (2013) la técnica de grupos focales “es particularmente útil para explorar los conocimientos y experiencias de las personas en un ambiente de interacción, que permite examinar lo que la persona piensa, cómo piensa y por qué piensa de esa manera” (p. 56). En este sentido, se llevó a cabo un grupo focal con los estudiantes de grado décimo con el propósito de indagar con mayor profundidad, las habilidades de la IE que ellos poseen. Para materializar esta técnica, se diseñó una guía de entrevista que contienen preguntas respecto a las cuatro habilidades de la IE: 1) percepción emocional; 2) facilitación emocional; 3) comprensión emocional y 4) regulación emocional (ver Anexo 2).

Talleres pedagógicos

En el marco de la Investigación Acción se retomó como técnica de investigación los talleres pedagógicos, de acuerdo con Alfaro y Badilla (2015) estos pueden conceptualizarse como “un centro de reunión donde convergen variedad de concepciones educativas, estrategias didácticas y se nutre por la diversidad de criterios que producen un intercambio de ideas entre los participantes” (p. 86). De esta manera, se diseñaron los talleres pedagógicos como propuesta de educación emocional con base en el programa INTEMO propuesto por Ruiz-Aranda et al. (2013), se debe aclarar que, en coherencia con el tipo de investigación, se buscó que estos generaran un proceso de enseñanza y aprendizaje de las habilidades de educación emocional desde una actitud reflexiva y crítica, en la cual los participantes fuesen sujetos activos en su propio proceso (ver Anexo 3). En los talleres pedagógicos se hizo evidente la estrecha relación de los procesos de acción-reflexión, en los cuales se develó la realidad con el objetivo de crear espacios para el intercambio de información, la construcción activa del conocimiento y la búsqueda de soluciones a los problemas (Alfaro & Badilla, 2015). Dichos talleres pedagógicos se efectuaron de forma virtual, mediante encuentros sincrónicos a través de la plataforma Google Meet y con el apoyo de experiencias asincrónicas haciendo uso de WhatsApp.

Dado que fue necesario llevar registros de los eventos ocurridos en los talleres pedagógicos, se recurrió al registro de una bitácora. De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2010) las notas de campo deben incluir descripciones ordenadas de manera cronológica con comentarios o interpretaciones de lo que se percibe, preguntas o especulaciones con la teoría, conclusiones preliminares, los aprendizajes o sentimientos del propio investigador, de las reacciones de los participantes o cambios provocados por el investigados, así como situaciones inesperadas o problemas. De esta manera, la bitácora de investigación se diligenció al final de cada encuentro del programa INTEMO a través de un formato en que se anotaron observaciones, ideas, acuerdos, avances u obstáculos que se presentaron en cada reunión durante la ejecución del trabajo de campo (ver Anexo 4). El posterior análisis de la bitácora permitió reflexionar frente a la implementación del programa INTEMO, siendo un insumo para la evaluación del primer ciclo y el rediseño del segundo ciclo, además de que permitió reflexionar sobre los cambios y permanencias producidos en las habilidades de la IE a partir de la implementación del programa de educación emocional.

Entrevista

Esta técnica puede definirse como una conversación intencional. Dada su similitud con el cuestionario, también se conceptualiza como un cuestionario (estructurado o abierto), propuesto de forma oral en situación de comunicación personal directa, convirtiéndose en una técnica valiosa, que permite obtener información que usualmente no se puede obtener de manera escrita (Moreno, 2016). La entrevista es un encuentro entre personas, en donde se propone un fin determinado, adoptando la forma de un dialogo informal, desde un ambiente cómodo y flexible.

Esta técnica, se aplicó en dos momentos, en el primer momento, se aplicó una entrevista corta con el objetivo de realizar una evaluación reflexiva del primer ciclo de investigación acción, aquí, junto con los participantes, se valoraron las fortalezas y aspectos por mejorar en relación con el desarrollo de los encuentros del programa INTEMO (ver Anexo 5). A partir de ello, se definieron las modificaciones pertinentes para el segundo ciclo del plan de acción. En un segundo momento se aplicó una entrevista a profundidad, con el objetivo de identificar las características de las habilidades emocionales de los estudiantes posterior a la aplicación del programa INTEMO (ver Anexo 6), los datos

obtenidos se usaron como insumo para dar respuesta al tercer objetivo, el cual hace referencia a los cambios o permanencias en las habilidades emocionales de los participantes.

Escalera de metacognición

Esta técnica permitió que los participantes reflexionen sobre lo aprendido, estimulando la metacognición, lo que facilitó la toma de consciencia sobre cómo han aprendido, invitándolos a pensar en cómo mejorar su proceso de aprendizaje, además de estimular un espíritu crítico y su capacidad de mejora personal (Swartz et al. 2014). Como instrumento de recolección de información se diseñó una escalera la cual tiene consignadas las siguientes preguntas: ¿Qué he aprendido?, ¿Cómo lo he aprendido?, ¿Que ha resultado más fácil y más difícil de aprender?, ¿Para qué me ha servido?, ¿En qué ocasiones lo puedo utilizar? (ver Anexo 7). El objetivo de esta técnica fue que los participantes reflexionen frente a su proceso de aprendizaje y observen situaciones en las que pueden poner en práctica las habilidades emocionales, por este motivo la técnica se aplicó al finalizar el primer y segundo ciclo de la Investigación Acción Técnica.

Procedimiento

Para el desarrollo del estudio se retomó el modelo de Investigación Acción Técnica propuesto por Lewin (1964), quien concibe la IA como una serie de ciclos de acción reflexiva compuesto por los pasos de planificación, acción y evaluación. Este autor plantea que la planificación inicia con una idea general sobre un tema de interés, la cual es examinada para poder establecer el plan general y decidir el primer paso de acción. Lewin (1988) establece que, por lo general, esta planificación produce modificaciones en la idea original.

En este sentido, el estudio partió del interés inicial de fortalecer el desarrollo de la IE de los estudiantes de grado décimo de la IETAS. A continuación, se realizó la exploración o búsqueda de los hechos que corroboren que el tema de interés es realmente una dinámica problemática para los participantes. Para ello, se retomó el modelo de IE propuesto por Mayer y Salovey (1997) para la caracterización de las habilidades emocionales de los estudiantes: a) percepción emocional; b) facilitación emocional; c) comprensión emocional; y d) regulación emocional. Esta información se recolectó por

medio de las técnicas de lluvia de ideas y grupo focal las cuales fueron desarrolladas con los estudiantes de grado décimo, haciendo uso de la plataforma Google Meet.

Con base en los resultados del diagnóstico participativo, se estructuró el plan de acción dirigido a fortalecer el desarrollo de la IE de los estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Tomás Arturo Sánchez, para ello, se adaptaron a los medios virtuales y recursos tecnológicos disponibles, algunas de las actividades del programa INTEMO diseñado por Ruiz-Aranda et al. (2013), el cual es una propuesta de Educación Emocional estructurada en cuatro fases: 1) percepción emocional; 2) facilitación emocional; 3) comprensión emocional; y 4) regulación emocional.

Una vez se contó con el plan general del programa INTEMO se puso en marcha la primera actividad de cada una de las fases, para este momento se emplearon talleres pedagógicos sincrónicos mediante plataforma Google Meet y experiencias significativas en el hogar de forma asincrónica haciendo uso de la plataforma de WhatsApp. Asimismo, se recurrió al uso de la bitácora como instrumento de recolección de información. De acuerdo con Lewin (1988) la recopilación de datos tiene cuatro funciones: 1) evalúa la acción, 2) permite a los planificadores aprender y obtener nuevas comprensiones, 3) es la base para la planificación de siguiente paso y 4) contribuye a la modificación del plan general.

Posteriormente, se llevó a cabo la evaluación reflexiva del primer ciclo de investigación acción, aquí, junto con los participantes, se analizó el efecto de las actividades del programa INTEMO en el fortalecimiento del desarrollo de las habilidades de la IE. Así, haciendo uso de la técnica de la escalera de la meta-cognición se valoraron los aprendizajes adquiridos y mediante la técnica de entrevista se definieron las modificaciones pertinentes para el segundo ciclo del plan de acción. La evaluación de la acción constituyó el punto de partida para el nuevo ciclo de acción con el plan rectificado. Para finalizar, la evaluación del programa se llevó a cabo mediante el análisis de las bitácoras y la entrevista en profundidad. La Figura 1 ilustra el plan de Investigación Acción Técnica de acuerdo con el modelo de Lewin (1964).

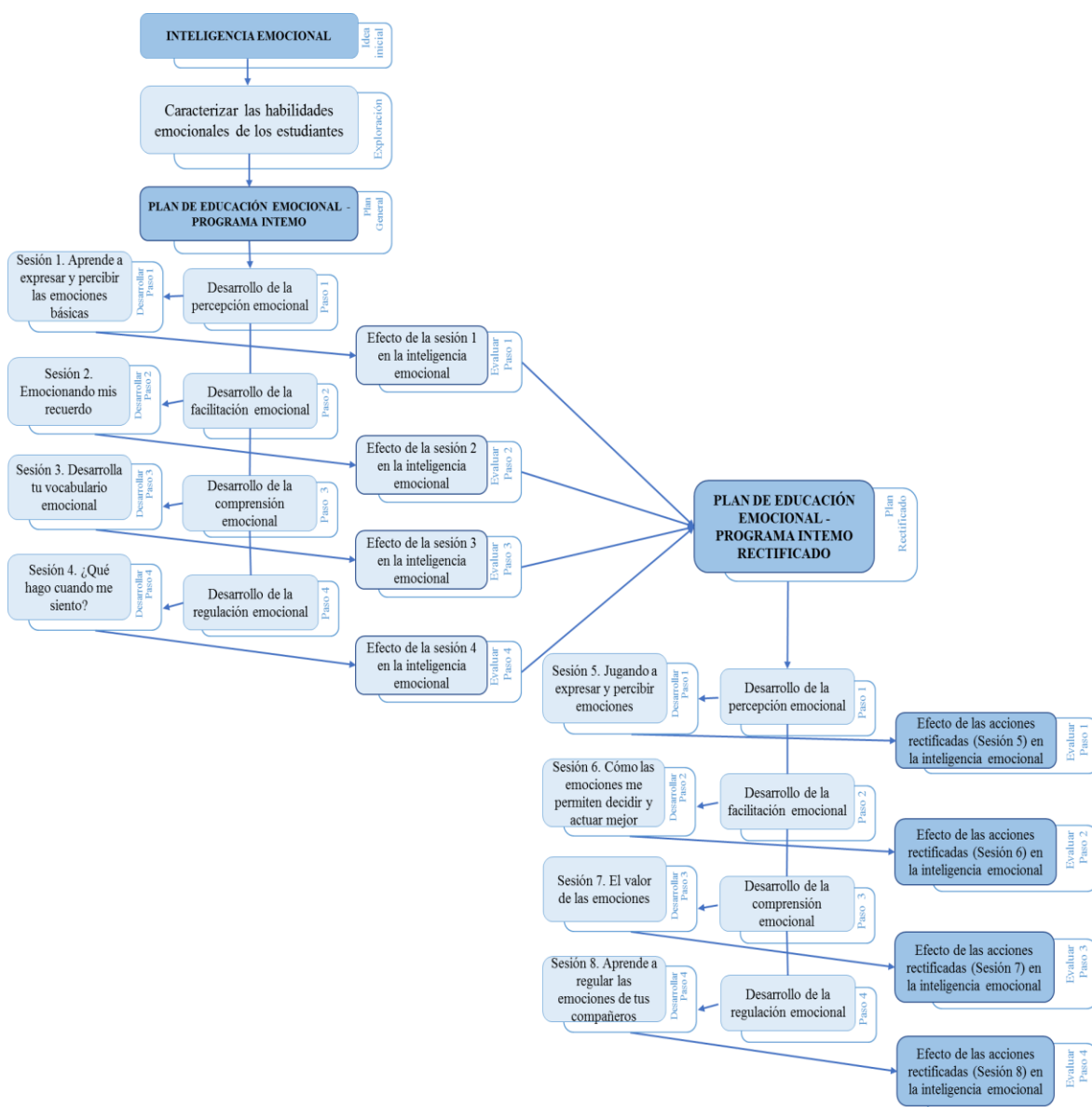


Figura 1. Plan de Investigación Acción Técnica

Diseño metodológico de la intervención pedagógica

El programa INTEMO, es una propuesta innovadora de educación emocional diseñada por Ruiz-Aranda et al, (2013), la cual centra en el aprendizaje de habilidades emocionales desde una metodología práctica a fin de que estas se conviertan en una herramienta esencial en la vida de las personas. El programa está dirigido a adolescentes entre 12 y 18 años y se fundamenta en el modelo teórico de IE de Mayer y Salovey (1997) es por eso que las sesiones están estructuradas según las cuatro ramas del modelo: percepción, facilitación, comprensión y regulación emocional. Bajo la perspectiva de este

modelo teórico, a pesar de que en cada encuentro se trabaja una habilidad específica, las actividades propuestas para el desarrollo de las habilidades más complejas incluyen la ejercitación de las habilidades más básicas (Ruiz-Aranda et al., 2013).

De acuerdo con Ruiz-Aranda et al. (2013) el objetivo de programa INTEMO es enseñar habilidades emocionales a los adolescentes para disminuir conductas desadaptativas y favorecer el bienestar en una doble vía: “en un nivel más interpersonal, dotando de estrategias para la regulación de las emociones internas, y a un nivel interpersonal, incrementando las estrategias para manejar las emociones de los demás” (p. 27). Al respecto, los autores del programa, mencionan que esta propuesta de educación emocional ha demostrado que tiene efectos positivos a corto y a largo plazo en la salud mental, disminución del afecto negativo, ansiedad, estrés social, depresión, entre otros (Ruiz-Aranda et al., 2013).

Para efectos de la presente investigación, el programa INTEMO se adaptó y flexibilizó de acuerdo con las características de los participantes, las condiciones de virtualidad a causa de la emergencia sanitaria por el Covid-19 y las particularidades de la Investigación Acción Técnica. En este sentido, el programa se organizó en 11 encuentros virtuales sincrónicos a través de la plataforma Google Meet, la primera sesión fue introductoria, ocho sesiones se destinaron para la aplicación de experiencias prácticas de aprendizaje y dos sesiones se dispusieron para la evaluación. En la Tabla 1 se relacionan las fases del programa INTEMO-TAS con su respectivo objetivo, estructura didáctica de los encuentros y algunas modificaciones que se incluyeron en la planeación y ejecución de los encuentros.

Tabla 1.

Fases del programa INTEMO-TAS

Fase	Objetivo	Guía del encuentro	Modificaciones
Fase Previa: Introducción	Presentar el programa INTEMO-TAS a los estudiantes del grado décimo de la IEAS, generando un clima adecuado para la aplicación	• Presentación de los investigadores. • Presentación del programa de educación emocional. ○ Objetivo del programa INTEMO-TAS ○ Beneficios de fortalecer la Inteligencia Emocional	Se incluyó la presentación de las responsabilidades o normas para la participación en los encuentros del programa INTEMO-TAS

	del mismo.	○ Dinámica de los encuentros ○ Responsabilidades de los estudiantes	
		• Cierre del encuentro	
Fase de Aplicación: Sesión 1 – Percepción y expresión emocional	Desarrollar la capacidad para reconocer las expresiones emocionales de los demás a través de la expresión facial y corporal	• Breve explicación de la habilidad a trabajar: percepción emocional. ○ Ilustración de la habilidad mediante ejemplo • Experiencias prácticas: ○ Actividad: ¿Qué dice su cuerpo? ○ Actividad: ¿Qué están sintiendo? • Propuesta de la experiencia significativa en el hogar: ○ El diario emocional • Retroalimentación del encuentro.	Uso de la plataforma Google Meet Se modifica la actividad de la sesión del INTEMO “¿Qué dice tú cuerpo” y se transforma en “¿Qué dice su cuerpo?”
Fase de Aplicación: Sesión 2 – Facilitación Emocional	Reconocer cómo las emociones influyen en la atención que se presta a lo que sucede y cómo facilita la recuperación de recuerdos.	• Revisión de la experiencia significativa en el hogar: ○ El diario emocional • Breve explicación de la habilidad a trabajar: facilitación emocional. ○ Ilustración de la habilidad mediante ejemplo • Experiencias prácticas: ○ Actividad: Recuerdos emocionados • Propuesta de la experiencia significativa en el hogar: ○ La brújula emocional • Retroalimentación del encuentro.	Uso de la plataforma Google Meet y Google Forms
Fase de Aplicación: Sesión 3 – Comprensión Emocional	Aprender a asociar los estados emocionales con diferentes etiquetas enriqueciendo el lenguaje	• Revisión de la experiencia significativa en el hogar: ○ La brújula emocional • Breve explicación de la habilidad a trabajar: comprensión emocional. ○ Ilustración de la habilidad mediante ejemplo	Uso de la plataforma Google Meet Se modifica la actividad de la sesión del INTEMO “Saber

	emocional	- Experiencias prácticas: - Actividad: Ahorcado emocional - Actividad: Dominó emocional - Propuesta de la experiencia significativa en el hogar: - Una situación para cada emoción - Retroalimentación del encuentro.	y ganar emociones” y se transforma en “Ahorcado emocional”
Fase de Aplicación: Sesión 4 – Regulación Emocional	Identificar posibles estrategias para manejar/regular los sentimientos, estados de ánimo y conductas en diferentes situaciones	- Revisión de la experiencia significativa en el hogar: - Una situación para cada emoción - Breve explicación de la habilidad a trabajar: regulación emocional. - Ilustración de la habilidad mediante ejemplo - Experiencias prácticas: - Actividad: ¿Qué hacemos cuando nos sentimos? - Propuesta de la experiencia significativa en el hogar: - Diariamente regulo mis emociones - Retroalimentación del encuentro.	Uso de la plataforma Google Meet Se modifica la actividad para la casa del INTEMO “Mi diario positivo” y se transforma en “Diariamente regulo mis emociones”
Fase de evaluación	Evaluar los aprendizajes de las habilidades de la inteligencia emocional y proponer mejoras para el segundo ciclo del programa INTEMO	- Escalera de la meta-cognición. - Entrevista	Mediante formato de Google Forms (Escalera de la Metacognición) Uso de la plataforma Google Meet (Entrevista)
Fase de Aplicación: Sesión 5 – Percepción y	Discriminar las diferentes expresiones faciales que se	- Revisión de la experiencia significativa en el hogar: - Diariamente regulo mis emociones	Uso de la plataforma Google Meet

expresión emocional	utilizan para expresar emociones	• Recordatorio de aprendizajes previos: percepción emocional. ○ Ilustración de la habilidad mediante ejemplo • Experiencias prácticas: ○ Actividad: Ellos se sienten... ○ Actividad: Un artista emocional • Propuesta de la experiencia significativa en el hogar: ○ El bazar emocional • Retroalimentación del encuentro.	Se modifica la actividad para la casa “Ellos se sienten...” para introducirla dentro de la sesión del programa INTEMO y se agrega el uso de imágenes
Fase de Aplicación: Sesión 6 – Facilitación Emocional	Conocer la función básica que tienen las emociones para facilitar la realización de determinadas tareas	• Revisión de la experiencia significativa en el hogar: ○ El bazar emocional • Recordatorio de aprendizajes previos: facilitación emocional. ○ Ilustración de la habilidad mediante ejemplo • Experiencias prácticas: ○ Actividad: Cada emoción con su situación • Propuesta de la experiencia significativa en el hogar: ○ En que estaría yo pensando • Retroalimentación del encuentro.	Uso de la plataforma Google Meet y Google Forms
Fase de Aplicación: Sesión 7 – Comprensión Emocional	Conocer como los estados emocionales suelen acompañarse de determinadas formas de valorar una situación	• Revisión de la experiencia significativa en el hogar: ○ En que estaría yo pensando • Recordatorio de aprendizajes previos: comprensión emocional. ○ Ilustración de la habilidad mediante ejemplo • Experiencias prácticas: ○ Actividad: El viaje en globo	Uso de la plataforma Google Meet Se modifica el relato de “El viaje en globo” de forma que se narre en español latino.

		○ Actividad: Pienso luego siento • Propuesta de la experiencia significativa en el hogar: ○ De una emoción a otra • Retroalimentación del encuentro.	
Fase de Aplicación: Sesión 8 – Regulación Emocional	Aprender a regular las emociones o estados de ánimo de los demás	• Revisión de la experiencia significativa en el hogar: ○ De una emoción a otra • Recordatorio de aprendizajes previos: regulación emocional. ○ Ilustración de la habilidad mediante ejemplo • Experiencias prácticas: ○ Actividad: ¿Sabemos manejar las emociones? • Retroalimentación del encuentro.	Uso de la plataforma Google Meet
Fase de evaluación	Evaluar los efectos del programa INTEMO en las habilidades de la Inteligencia Emocional	• Escalera de la meta- cognición	Uso de la plataforma Google Meet

Plan de análisis

El análisis de datos cualitativos es variado de acuerdo con los objetivos del estudio, el enfoque o metodología de la investigación y las características del investigador, es por eso que, para la presente investigación se utilizó el proceso general de análisis de datos cualitativos propuesto por García, Gil y Rodríguez (1994) a fin de realizar un proceso riguroso y sistemático que proporcione validez y avale los resultados y conclusiones de la Investigación Acción Técnica. En este sentido, el plan de análisis de datos cualitativos se estructuró en tres fases: 1) reducción de datos; 2) disposición y transformación de los datos y; 3) obtención de resultados y verificación de conclusiones.

Cabe añadir que, entre estas fases no siempre se presenta una sucesión lineal en el tiempo, sino que pueden ocurrir de manera simultánea en una misma tarea (García et al.

1994) pues el análisis de datos cualitativos se caracteriza por su naturaleza cíclica, la cual implica volver sobre los datos o incluso regresar al trabajo de campo, las veces que sea necesario para lograr establecer relaciones, interpretar, extraer significados y conclusiones, para aportar a la construcción de una teoría consistente (Rodríguez, Lorenzo & Herrera, 2005)

Reducción de datos

Los datos obtenidos mediante las diferentes técnicas de recolección de información (lluvia de ideas, grupo focal, bitácoras, entrevistas, etc.), fue vaciada y transcrita de forma fiel para ser objeto de análisis. En este texto bruto tal como se ha producido en el trabajo de campo se presenta de una forma desordenada, ambigua confusa y repetitiva, por ello requiere de un procesamiento inicial que permita que esta información pueda ser manejable y analizada (Rodríguez et al. 2005).

A continuación, se llevó a cabo la separación de la información en unidades de contenido haciendo uso de un criterio temático, es por eso que se utilizó una codificación cromática, asignando un color a cada una de las habilidades de la IE propuestas por Mayer y Salovey (1997): percepción emocional, facilitación emocional, comprensión emocional y regulación emocional, las cuales se configuraron como las categorías deductivas del estudio. Una vez se establecieron estos códigos se procedió a rotular o señalar los fragmentos del texto que expresan ideas relevantes para el objetivo del estudio, esta rotulación se realizó de acuerdo con las unidades temáticas. Esta codificación simple permitió establecer los datos significativos, discriminándolos de aquellos que se constituyen como residuos.

De acuerdo con García et al. (1994), la categorización facilita el proceso de síntesis pues permite realizar el agrupamiento físico de todas las unidades de contenido que hacen parte de la misma categoría. Esta redistribución de la información proporcionó una visión general de cada categoría, lo cual ilustró aquellos casos en los que fue necesario recabar mayor información durante el trabajo de campo. A partir de este agrupamiento, se efectuó la jerarquización de los datos de acuerdo con la frecuencia de las unidades de contenido o la relevancia de las mismas, conforme al objetivo del estudio.

Disposición y transformación de los datos

Para esta fase se estableció un sistema categorial de primer y segundo nivel. En lo que respecta al primer nivel categorial, se organizaron las unidades de contenido temáticas de acuerdo con el objetivo específico al que dan respuesta. Posteriormente, se llevó a cabo el proceso de codificación axial, es decir, se establecieron relaciones entre las categorías y las subcategorías para formar explicaciones precisas sobre el fenómeno estudiado (Strauss y Corbin, 1998). De esta manera, en el presente estudio se relacionaron las habilidades de la IE, con las categorías del programa INTEMO

Las primeras interpretaciones se realizaron mediante una codificación inferencial a partir de los planteamientos teóricos sobre la IE propuestos Mayer y Salovey (1997), y los antecedentes del programa INTEMO propuesto por Ruiz-Aranda, et al (2013), este proceso implicó realizar proposiciones sobre las relaciones entre estas categorías basados en la teoría, dichas afirmaciones se corroboraron con los datos previamente reducidos. Por otra parte, se realizó una codificación relacional, es decir, se ubicaron aspectos claves en los datos que denotaron relaciones de reciprocidad, influencia o complementariedad entre unos ejes de análisis con otros.

Obtención de resultados y verificación de conclusiones

La categorización axial supone un análisis que requiere de la organización de los datos de manera que se facilite su comprensión y, por ende, que permita extraer conclusiones, obtener resultados y en últimas, resolver las preguntas de la investigación (Rodríguez et al., 2005). Por esta razón, se presentaron los resultados a través de gráficos explicativos, los cuales permiten visualizar las relaciones entre las categorías de la investigación; o bien mediante un análisis inter-narrativo en el cual se realizaron interpretaciones a partir de los discursos de los participantes. En ambos casos, se atribuyó significado a los datos previamente transformados generando enunciados de carácter conceptual y explicativo en relación con las habilidades de la IE, el programa INTEMO y los efectos en el fortalecimiento del desarrollo de las habilidades de la IE.

Finalmente, la verificación de las conclusiones se realizó principalmente a través de tres estrategias: 1) triangulación; 2) comprobación con los participantes; e 3) intercambio de opiniones con otros investigadores. En lo que respecta a la triangulación, los resultados obtenidos se contrastaron con la teoría de la IE y antecedentes sobre la aplicación del

programa INTEMO en contextos escolares. En cuanto a la comprobación con los participantes, esta se realizó en dos momentos claves, al finalizar el primer ciclo y segundo ciclo de la Investigación Acción Técnica, la devolución de los participantes permitió corroborar que los resultados y conclusiones de la investigación visibilizan de forma veraz, clara, completa y profunda las habilidades de la inteligencia emocional, el proceso de fortalecimiento del desarrollo de dichas habilidades y los cambios producidos a partir del programa INTEMO. Por último, en el intercambio de opiniones con otros investigadores, los resultados se sometieron al análisis y juicio crítico por parte del docente asesor y los tutores.

Elementos éticos y deontológicos

El presente trabajo de grado se realizó bajo los principios éticos y legales planteados en la Ley 1090 de 2006 del Congreso de la República de Colombia, por la cual se reglamenta el ejercicio de la psicología, se dicta el código deontológico y bioético y otras disposiciones. De igual manera, la investigación se ajustó a las normas expuestas en la Resolución 8430 de 1993 del Ministerio de Salud, por la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud; así como con lo establecido en el Acuerdo 001 de 2011 del Comité de Ética en Investigación de la Universidad de Nariño.

Como requisito indispensable para el desarrollo de la investigación se contó con el concepto favorable por parte del Comité Curricular de Investigaciones de la Maestría en Procesos Psicológicos en Educación. En esta misma línea, entre los aspectos principales para dar cumplimiento a la normatividad y garantizar la protección de los derechos y bienestar de los participantes de la investigación se contempló la solicitud del respectivo permiso a la Institución Educativa en que se realizó la investigación, de esta manera, la carta de autorización fue firmada por el representante legal de la institución (ver Anexo 8). Por último, y no menos relevante, se socializó la propuesta de investigación a todos los estudiantes de grado décimo de la jornada de la tarde de la IETAS, espacio en el que se dio a conocer las características del proyecto y las implicaciones de participar en él, se proporcionó un lapso para que ellos se inscribieran en la investigación y posteriormente se procedió al diligenciamiento de consentimiento informado con acudientes y asentimiento

informado con estudiantes que mostraron interés, garantizando así voluntariedad en la participación (ver Anexo 9).

DESARROLLO DEL PLAN DE INVESTIGACIÓN

Caracterización de las habilidades emocionales

En este apartado se presentan los resultados obtenidos mediante la aplicación de las técnicas de recolección de información de lluvia de ideas y grupo focal, que pretenden dar respuesta al primer objetivo de la investigación, es decir, realizar una caracterización inicial de las habilidades de la Inteligencia Emocional-IE de los estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Tomás Arturo Sánchez, de acuerdo con el modelo de EI propuesto por Mayer y Salovey (1997) quienes conceptualizan este constructo a través de cuatro habilidades básicas

“la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual” (p. 10).

En este sentido, en lo que respecta a la habilidad de percepción emocional, se observa que algunos estudiantes tienen dificultades al momento de identificar las propias emociones y sentimientos, como se visualiza en la siguiente expresión *“porque mi mente sabe estar ocupada en otras cosas, y en pocos momentos me pongo a pensar en mis sentimientos”* (Participante 8, grupo focal). Estas dificultades para percibir las propias emociones se relacionan directamente con marcados inconvenientes al momento de expresar correctamente los sentimientos y las necesidades asociadas a los mismos, tal como como se observa en los siguientes reportes verbales *“No, prefiero tenerlos solo para mí, guardarme mis propios sentimientos y pensamientos, ya que me da miedo que me juzguen”* (Participante 10, grupo focal), *“No, trato muchas veces de ocultar mis emociones y no darme cuenta de lo que realmente pasa”* (Participante 12, grupo focal).

Esta característica de los estudiantes frente a la propia percepción emocional, lleva a que algunos de ellos desconozcan que, a través de la expresión facial, movimientos corporales y tono de voz, se transmiten emociones, ya que por ejemplo se expresa *“no tenía ni idea de que pudiese transmitir mensajes por medio de acciones”* (Participante 1, grupo focal). Es importante reconocer que la mitad de los estudiantes cuentan con la habilidad de

identificar emociones básicas en la expresión facial de otras personas, como se observa en la siguiente narrativa *“uno se da cuenta en su rostro si está enojado, feliz, triste”* (Participante 5, grupo focal), sin embargo, se denotan dificultades en identificar emociones a través de los movimientos corporales y tono de voz. Todo lo anterior indica que existen algunos inconvenientes para el reconocimiento de emociones propias y de los demás.

De acuerdo con el modelo de IE de Mayer y Salovey (1997), esta, no solo implica percibir o expresar correctamente las emociones, sino asumir que estas influyen en los procesos cognitivos. Precisamente, la habilidad de facilitación emocional hace referencia al uso de las emociones para razonar, tomar decisiones, solucionar problemas o desarrollar ideas creativas (Mestre et al. 2008). Al respecto, se identifica que la mayor parte de los estudiantes suelen apoyarse en los estados de ánimo optimistas para favorecer su creatividad, tal como se trasluce en el siguiente reporte verbal *“la sensación de sentirme bien me hace sentir curioso y aprender nuevas cosas para poder tener ideas”* (Participante 12, grupo focal) o cuando se menciona *“Creo que cuando las personas estamos tranquilas podemos idear nuevas cosas”* (Participante 7, grupo focal). No obstante, los estudiantes llegan a creer que solo los sentimientos positivos logran la producción de nuevas ideas, olvidando que percibir una situación desde diferentes perspectivas emocionales permite un análisis más profundo, así las personas que tienen estados de ánimo cambiantes son más creativas que aquellas que tienen estados de ánimo que poco varían (Mestre et al. 2008).

La habilidad de facilitación emocional abarca la capacidad para usar las emociones para formar juicios y recordar eventos emotivos, al respecto, se evidencia que algunos estudiantes prefieren no recurrir a sus recuerdos emotivos para facilitar el pensamiento, tal como lo menciona un participante al indagar si cuando tiene dificultades recuerda ocasiones en las que las ha superado, *“siendo muy sincero no me gusta acordarme de situaciones grises o dificultades que me ha tocado pasar por algún momento de la vida”* (Participante 6, grupo focal). En este caso, no se es consciente de que todas las emociones tienen una utilidad, ya sea que estas se consideren tradicionalmente como “positivas” o “negativas”, por tanto, no se usarían las emociones para facilitar la resolución de problemas. Esto mismo, se puede observar en la siguiente narrativa *“según como me siento actúo, y si estoy mal intento ser calmada y no demuestro tanto como me siento”* (Participante 9, grupo focal), aunque se reconoce que ante diferentes estados emocionales se producen

acercamientos específicos a las situaciones, no se haría uso de la información que proporcionan todas las emociones lo que conllevaría a una inadecuada regulación de las emociones, puesto que se tendería a reprimir las emociones consideradas “negativas”.

Pasando a un nivel de conciencia emocional más amplio y complejo, se reconocen las características de la habilidad de *Comprensión Emocional*. De acuerdo con Mestre et al. (2008), esta habilidad supone el etiquetado correcto de las emociones, al respecto, se identifica que a los estudiantes les cuesta otorgar un nombre a lo que sienten, tal como se evidencia en esta expresión “*A veces sé cómo me siento, pero me es difícil explicarlos y que otras personas me entiendan*” (Participante 2, grupo focal). Esto también se puede observar cuando se indaga la emoción que experimentarían frente a una situación, en estos casos los estudiantes solo llegan a mencionar “*Me siento mal*” (Participante 3, grupo focal), o, como mucho, llegan a nombrar emociones básicas, refiriendo por ejemplo “*lo que más siento [cuando observo que alguien está siendo tratado injustamente] es tristeza y rabia*” (Participante 12, grupo focal), confirmando que existe un uso limitado del vocabulario para describir las emociones.

Adicionalmente, la habilidad de comprensión emocional supone entender las relaciones entre las emociones y las situaciones a las que obedecen, es decir la habilidad para reconocer las causas que generan el estado anímico (Fernández-Berrocal & Extremera, 2005). Al respecto se evidencia que a algunos estudiantes les cuesta encontrar esta relación, así se refiere uno de ellos: “*hay días que me pongo súper mal o con mal humor y no sé dónde viene tanta tristeza o ansiedad*” (Participante 3, grupo focal). Claro que existen excepciones, en las que algunos de los participantes reconocen que existe una relación entre la emoción que experimentan y la situación que la ha provocado, por ejemplo, cuando uno de ellos menciona “*Nuestro estado de ánimo depende de las cosas que nos pasan, y es bueno a veces sentirte mal o con ánimo bajo*” (Participante 7, grupo focal). Frente a esta sub-habilidad de la comprensión emocional, resulta interesante lo afirmado por uno de los participantes “*Cuando mis sentimientos son positivos es más fácil saber porque estoy bien, pero cuando me siento mal es un poco más difícil saber por qué estoy brava*” (Participante 8, grupo focal), esto nos indica que se tiende a comprender fácilmente los estados emocionales placenteros como la alegría o la satisfacción, pero resulta costoso comprender sentimientos desagradables como la tristeza, el miedo o la rabia.

A esto, cabe añadir que, la comprensión emocional también implica la habilidad para interpretar sentimientos complejos, los cuales son la combinación de diferentes estados emocionales. La dificultad de esta habilidad de la inteligencia emocional queda confirmada en afirmaciones de los estudiantes como: “*Creo que en realidad nadie sabe [comprender sus propios sentimientos], es algo confuso y extraño, pero diría que no, porque en ocasiones no sé ni cómo sentirme*” (Participante 10, grupo focal), “*A veces es muy difícil de asimilar lo que sentimos, a veces es confuso*” (Participante 12, grupo focal). La misma ambigüedad que se percibe en las respuestas, es un indicio de la dificultad para entender o esclarecer los pensamientos que generaran las emociones, cómo estas les afectan y qué reacciones les provocan, características de la habilidad de comprensión emocional (Fernández-Berrocal & Extremera, 2002)

De acuerdo con lo anterior, es posible deducir que los estudiantes a quienes se les dificulta comprender sus propias emociones también tienen problemas para comprender las emociones de los demás. Esto se evidencia en el discurso de los participantes cuando refieren “*Me resulta difícil entender lo que otras personas sienten porque cada quien asume sus problemas de diferente manera*” (Participante 4, entrevista grupo focal). Destaca que, algunos de los estudiantes atribuyen la dificultad para comprender las emociones de los demás, al hecho de no haber experimentado situaciones similares, como menciona uno de los participantes “*Para nadie es fácil entender lo que sienten los demás si no hemos pasado por algo similar*” (Participante 8, grupo focal), al respecto Fernández-Berrocal y Extremera (2002) mencionan que comprender el estado afectivo de otra persona cuando no se ha experimentado previamente el sentimiento en cuestión, requiere de un mayor esfuerzo mental y emocional, si bien, se corre el riesgo de no llegar a entenderlo en su totalidad, no se podría considerar un requisito indispensable.

Por último, en lo que concierne a la habilidad de *Regulación Emocional*, se evidencia que gran parte de los estudiantes, no están abiertos a estados emocionales displacenteros ya que refieren lo siguiente “*es muy malo sentirte triste, enojado o así y también puedes hacer sentir mal a otros*” (Participante 3, grupo focal); “*Creo que el tener un ánimo negativo es muy malo para uno, y una misma no se siente bien por ejemplo llora y llora, es mejor estar feliz y tranquilizarse, tomándolo todo con calma*” (Participante 2, grupo focal) dado que los estudiantes no suelen estar dispuestos a experimentar los estados

emocionales desagradables se podrían llegar a usar estrategias de regulación emocional inadecuadas, se evidencia que existen marcadas dificultades para moderar emociones negativas propias en la mayoría de estudiantes, por ejemplo, uno de ellos manifiesta *“cuando entro en momento de iras se me olvida todo”* (Participante 5, grupo focal).

Aquí destaca que en ocasiones existe presión social para que se den estados emocionales positivos, la cual suele provenir del grupo de pares o de los familiares, quienes responsabilizan a los jóvenes de su propio estado emocional, por ejemplo, uno de ellos refiere *“debo estar feliz, porque sé que mi felicidad es la felicidad de mis padres, ellos me lo han dicho que si estoy feliz ellos igualmente”* (Participante 5, grupo focal), esto evidentemente genera dificultades para estar abierto a estados emocionales negativos.

De igual forma se observa que existen dificultades para vigilar reflexivamente las emociones propias *“casi todo me da igual y pues no me interesa saber cómo me siento”* (Participante 10, grupo focal); *“Muchas veces, solo sigo sin saber qué es lo que pasa”* (Participante 1, grupo focal). Del mismo modo se observa que existen dificultades para vigilar reflexivamente las emociones de otros, esto se observa en el fragmento *“la mayoría de personas que conozco siempre tratan de solucionar sus cosas solos, además no me interesa saber lo que están sintiendo”* (Participante 6, grupo focal). La poca habilidad para reflexionar sobre los estados emocionales propios y de los demás conlleva a que no se utilicen las estrategias de regulación pertinentes para la situación.

Consecuente con lo anterior, existen dificultades para regular emociones en los demás, tal como se puede observar en la respuesta de la pregunta ¿Conoces estrategias para mejorar el ánimo de las personas? *“Siendo muy sincero, no conozco muchas, pero me gustaría conocer más estrategias para ayudar a cada persona a mejorar su estado de ánimo ante cualquier situación”* (Participante 10, grupo focal); *“Pues yo solo hago lo que me gusta, así me des-estreso, así que no conozco cuáles podrían ser otras estrategias”* (Participante 1, grupo focal); *“Cada quien es diferente y tiene distintos pensamientos, no puedo ayudarlo a regular sus emociones”* (Participante 4, grupo focal) en este sentido, es evidente que los estudiantes no poseen habilidades para regular emociones en los demás.

A partir de lo anterior, es posible concluir que los participantes de la investigación, en un estado inicial, poseen algunas de las sub-habilidades de la IE, sobre todo cuando se refiere a las habilidades básicas como la percepción emocional, no obstante, se observa que

existen marcadas dificultades en habilidades más complejas como la comprensión y regulación emocional (ver Tabla 2). Al respecto, se debe considerar que el modelo de IE de Mayer y Salovey (1997) postula que estas habilidades son jerárquicas, es decir, para exteriorizar habilidades emocionales de mayor complejidad es necesario el uso de las habilidades básicas. Por tanto, transfiriendo esto a las características de la IE evidenciadas en los estudiantes, se puede deducir que los inconvenientes al practicar habilidades complejas como la regulación emocional, evidenciados en la utilización de estrategias inadecuadas para moderar las emociones en sí mismo y en los demás, revelan que existen dificultades para desplegar en su totalidad las habilidades básicas como la percepción emocional. Esta situación también trae consigo dificultades en la convivencia escolar que se reflejan en los diferentes informes de convivencia anual en donde es muy común que se presenten agresiones físicas, verbales y diversas problemáticas convivenciales entre los estudiantes de la Institución Educativa. En la Tabla 2 se presenta un resumen de las principales características de la IE de los participantes, así como algunas de las implicaciones en las relaciones interpersonales e intrapersonales.

Tabla 2.

Estado inicial de las habilidades de la IE de los participantes

Habilidades de la IE	Estado inicial	Algunas implicaciones prácticas en el proceso de convivencia
Percepción emocional	• Dificultades para identificar las propias emociones y sentimientos. • Inconvenientes al momento de expresar necesidades asociadas a los sentimientos. • Habilidad para identificar emociones a través de las expresiones faciales. • Poca habilidad en identificar emociones a través de los movimientos corporales y tono de voz.	• Malos entendidos por la percepción incorrecta de emociones en los demás. • Comunicación poco asertiva que puede generar agresiones verbales y/o físicas. • Sensación de incomprensión de los propios sentimientos lo que conlleva al aislamiento social.
Facilitación emocional	• Escaso uso de recuerdos emotivos para facilitar la memoria y formar juicios. • Dificultad para usar sentimientos como la tristeza, la	• Dificultad para resolver problemas del ambiente escolar ante situaciones que generen estados de ánimo negativos como tristeza, ansiedad, enojo,

	ira o el miedo para resolver problemas. • Habilidad para usar los estados de ánimo tales como la alegría y la tranquilidad para favorecer la creatividad.	miedo. • Pensamientos negativos recurrentes por la baja percepción de logro, generando a su vez poca satisfacción con la vida.
Comprensión emocional	• Limitado vocabulario emocional, se reduce a etiquetar emociones básicas. • Dificultad para comprender las causas de estados emocionales “negativos”. • Habilidad para comprender las causas de estados emocionales “positivos”. • Limitada habilidad para interpretar sentimientos complejos en sí mismos y en los demás. • Poco poder predictivo de las reacciones o comportamientos que provocan los diferentes estados emocionales.	• Deficientes habilidades pro-sociales por la baja empatía con los pares, lo que puede llevar a que se presente poca cooperación e incluso rivalidades entre pares. • Las escasas conductas pro-sociales provocan desunión del curso y un ambiente escolar negativo.
Regulación emocional	• Poca disposición a estar abierto a estado de ánimo “negativos”. • Poca capacidad para atraer o distanciarse de los estados emocionales. • Deficiente conocimiento de herramientas para la regulación emocional. • Empleo frecuente de estrategias inadecuadas para la regulación emocional propias y en los demás.	• La inadecuada gestión de estados de ánimo negativos genera altos niveles de tensión y conflictividad entre pares, lo cual puede derivar en comportamientos agresivos y violencia escolar, lo cual implica faltas al manual de convivencia. • La inadecuada gestión de estados de ánimo negativos que pueden llevar a la ideación suicida a conductas autolesivas o el consumo de SPA.

Implementación del programa INTEMO-TAS.

Una vez se caracterizaron las habilidades de la IE de los estudiantes, se procedió a estructurar el primer ciclo de la Investigación Acción Técnica, con el objetivo implementar el programa INTEMO, en el fortalecimiento del desarrollo de las habilidades de la IE de los

estudiantes de grado décimo de la IETAS. El programa INTEMO propuesto por Ruiz-Aranda et al. (2013), es un programa de educación emocional para adolescentes que se encuentra estructurado de acuerdo a la teoría de IE de Mayer y Salovey (1997). En este programa se realizan algunas adaptaciones, es por ello que se lo renombro como INTEMO-TAS, dichas modificaciones se proponen considerando los resultados de la caracterización de las habilidades de la IE, de los participantes, la metodología de la Investigación Acción y las condiciones de virtualidad dadas por la emergencia sanitaria debido a la Covid-19. Las actividades se desarrollan a través de la plataforma virtual de Google Meet, también se crea un grupo de WhatsApp que facilita la interacción continua entre los participantes e investigadores, este grupo permite resolver dudas y hacer entrega de las actividades denominadas “experiencias significativas en el hogar” que realizaron los estudiantes de manera asincrónica.

En este sentido, el programa se organizó en 11 encuentros virtuales sincrónicos a través de la plataforma Google Meet. La primera sesión fue introductoria, y tiene el objetivo de presentar el programa INTEMO-TAS a los participantes del estudio para generar un clima adecuado para la aplicación del mismo. Durante este espacio, además de socializar el objetivo del programa, los beneficios de mejorar las habilidades de la IE y explicar la dinámica de los encuentros, se hicieron explícitas las responsabilidades que los estudiantes adquirieron al participar de la investigación, de esta manera, los estudiantes logran reconocerse como sujetos activos de su propio proceso de aprendizaje de las habilidades de la IE. Aquí, cabe mencionar que los participantes expresaron su interés y motivación para participar de los encuentros tal como se evidencia en los reportes verbales “*me parece muy chévere este espacio que vamos a tener para conocernos a nosotros mismos y aprender más*” (Participante 5, Sesión 0 INTEMO-TAS).

Posteriormente, se llevaron a cabo ocho sesiones centrales de aplicación, cuatro experiencias para el primer ciclo de IA y cuatro para el segundo ciclo, dichas experiencias se estructuran según las cuatro habilidades del modelo teórico de IE de Mayer y Salovey (1997): Percepción, facilitación, comprensión y regulación emocional. Dichas sesiones, tienen un carácter evidentemente práctico, lo cual promueve el fortalecimiento de las habilidades de la IE. La estructura didáctica de los encuentros se desarrolló de acuerdo con tres momentos: 1) *Momento de contextualización*, se inicia el encuentro con la revisión de

la experiencia significativa en el hogar, se procede a realizar el desarrollo conceptual de la habilidad emocional específica a trabajar durante el encuentro y se ilustra la habilidad mediante un ejemplo sencillo. 2) *Momento experiencial*, seguidamente se presenta una actividad para llevar a la práctica dicha habilidad emocional y se complementa con una puesta en común, en la cual los participantes relatan la forma en que vivenciaron el ejercicio. 3) *Momento de reflexión y concertación*, a continuación, se propone una experiencia significativa en el hogar la cual es una actividad que crea continuidad con el trabajo realizado durante el encuentro, estas se realizan de forma asincrónica haciendo uso de la plataforma de WhatsApp; se finaliza con la retroalimentación del encuentro, espacio en el cual los participantes pueden expresar cómo se han sentido y sus principales aprendizajes, por último los investigadores realizan un resumen de la sesión (ver Figura 2). Cabe mencionar que en el primer ciclo de investigación acción, los encuentros fueron directivos en coherencia con la Investigación Acción Técnica, pues, si bien los participantes se involucraban en las actividades y expresaron sus aprendizajes o reflexiones, los investigadores se encargaron de realizar la planeación de los encuentros. A diferencia del primer ciclo de IA, en el segundo ciclo, se genera un mayor involucramiento por parte de los participantes, quienes dirigieron los momentos de los encuentros construyendo conocimiento desde la praxis siendo un elemento fundamental de la IA.

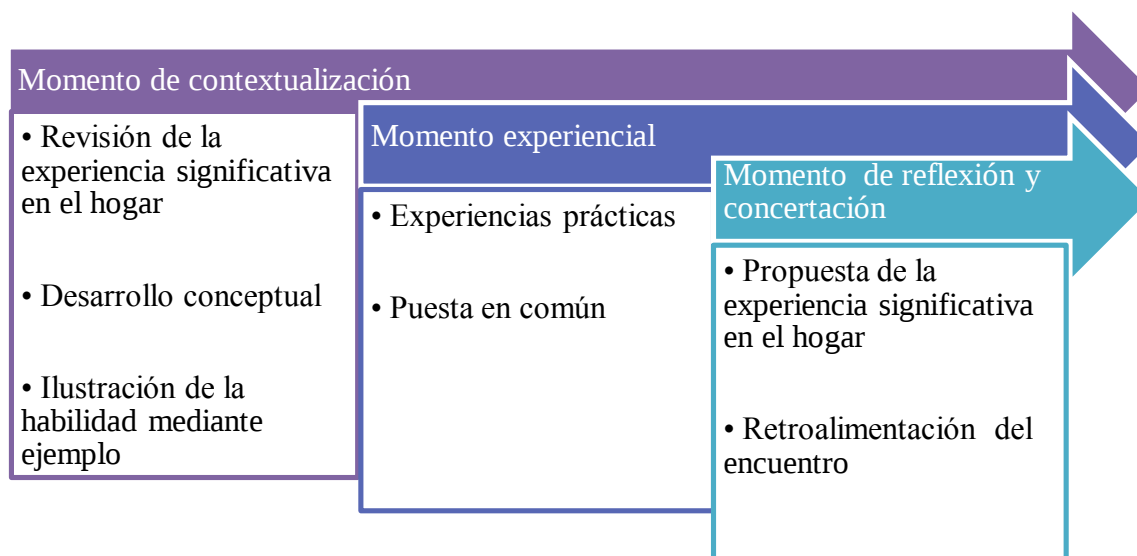


Figura 2. Estructura didáctica de los encuentros primer ciclo IA

Por último, cabe mencionar que dos de las sesiones estuvieron destinadas a la evaluación del programa, la primera de ellas se realizó al finalizar el primer ciclo de la IA, con el objetivo de evaluar los aprendizajes de las habilidades de la IE y proponer estrategias de mejora para el segundo ciclo del programa INTEMO-TAS, realizando de esta manera un proceso de seguimiento al aprendizaje de las habilidades emocionales. La segunda evaluación, se realiza al finalizar el segundo ciclo de la IA, con el objetivo de evaluar los cambios o permanencias que se produjeron a partir del programa INTEMO-TAS en las habilidades de la IE.

Entrando a un análisis más detallado de cada uno de los encuentros principales, en la primera sesión se promueve el aprendizaje de la habilidad de percepción emocional, para ello se propuso la actividad denominada “*¿Qué dice tu cuerpo?*”, con el objetivo de desarrollar la capacidad para reconocer las expresiones emocionales de los demás a través de la expresión facial y corporal. Con este fin, se realizaron algunos cambios al encuentro, ya que programa INTEMO de Ruiz-Aranda et al. (2013) proponía que se haga el reconocimiento de las principales características faciales y corporales de las emociones, a través de las expresiones de los mismos participantes, lo que implicaba que se tomaran fotos y las compartieran en la reunión virtual; pero ello supuso un riesgo para los investigadores, ya que esto podría generar inconvenientes como que los participantes se negaran a tomarse fotos para compartirlas en la reunión, así como también, en el caso de que se compartieran, se realicen comentarios ofensivos o “memes” de las fotografías de los demás. En ese sentido, se opta a que los estudiantes reconozcan las emociones básicas, faciales y corporales a través de fotografías descargadas de internet, en dónde se les pide a los participantes que escojan los cuerpos y las expresiones faciales que más se adaptaran a las seis emociones básicas. En esta actividad se evidencia que los estudiantes reconocieron de manera sencilla las expresiones faciales, pero tuvieron dificultades en identificar las corporalidades de las emociones básicas; cabe la pena anotar que no se tuvo en cuenta los tonos de voz para esta actividad.

Posteriormente se desarrolló la actividad “*¿Qué están sintiendo?*” en la cual se presentan fotografías de escenas de reconocidas películas y se les pide que se identifiquen las emociones que están sintiendo los personajes; esto evidencio algún nivel de conocimiento con referencia a las emociones expresadas, pero algunos participantes

tuvieron dificultades en nombrar de manera adecuada las emociones, por ejemplo cuando menciona: *“el personaje B parece que está mal”* (Participante 2 sesión 1 INTEMO-TAS) sin que nombre la emoción que correspondía a ese personaje. Para finalizar, se presenta la experiencia significativas en el hogar, para ser desarrollada en sus tiempos libres, en donde se les pide a los estudiantes que eligieran un familiar para observar y registrar sus emociones a través de las expresiones faciales y corporales, en el siguiente encuentro se realiza la retroalimentación de esta actividad y se preguntó a los participantes cómo se sintieron realizándola, a lo cual uno de ellos respondió *“la actividad me pareció chévere, pero en los primeros dos días me causo alguna dificultad identificar las emociones de mi mamá, pero después logre hacerlo con mayor facilidad”* (Participante 15, sesión 2 INTEMO-TAS). En este sentido se evidencia que la actividad permite fortalecer los aprendizajes adquiridos en la primera sesión, así mismo, la escalera de la metacognición permite evidenciar que los participantes refirieron con mayor frecuencia que la habilidad que más fácil les resultó aprender y poner en práctica fue la habilidad de percepción emocional, así, uno de los participantes refiere *“Bueno para mí la habilidad que me ha resultado fácil en aprender es la percepción, en reconocer las emociones tanto en nosotros mismos como en las demás personas y en ponerlas en práctica se me dificultó un poquito, pero al final sí pude aprender a reconocer que emociones expresan los demás”* (Estudiante 10, escalera de la metacognición).

En lo concerniente a la segunda sesión, en la cual se trabaja la habilidad de Facilitación Emocional, se propone la actividad práctica *“Recuerdos emocionados”* con el objetivo de que los participantes reconozcan cómo las emociones influyen en la atención que se presta a lo que sucede y cómo facilita la recuperación de recuerdos. Para esto, se reproducen dos canciones, una de ellas para inducir un estado de ánimo de tristeza y la segunda para inducir un estado de ánimo de alegría. Al respecto, se logra facilitar la recuperación de recuerdos positivos o alegres, tal como se evidencia en el siguiente relato *“La canción me recordó a un acontecimiento significativo para mí, cuando ingresé a la banda de paz de mi colegio y pude tocar el redoblante, un instrumento de percusión”* (Participante 6, sesión 2 INTEMO-TAS); sin embargo, no ocurre lo mismo con memorias de eventos tristes, es decir, aunque algunos participantes recordaron eventos tristes, tal como en la siguiente narrativa *“Un acontecimiento significativo de mi vida que me*

recuerde dicha canción es las dificultades que se han presentado en mi vida pero que las he podido superar” (Participante 1, sesión 2 INTEMOTAS), se debe mencionar que no se logró inducir en la totalidad de los participantes el estado de ánimo de tristeza que se pretendía y por tanto algunos de los recuerdos no fueron acordes a los mismos.

Esto, puede explicarse porque durante el encuentro algunos estudiantes reportan dificultades en la conectividad y por tanto no logran escuchar con claridad el audio, también, se debe añadir que la instrucción brindada pudo prestarse para una confusión, pues al solicitar describir un acontecimiento “significativo” de su vida, los participantes hicieron alusión a situaciones positivas aun cuando la canción que escucharon pretendía evocar el sentimiento de tristeza, adicionalmente, se debe considerar que los detonantes emocionales de las personas son diferentes, esto puede tener relación con la respuesta positiva ante la canción presentada. Si bien, se realiza la aclaración del objetivo de las canciones, es decir, inducir un determinado estado de ánimo, en el cierre del encuentro los estudiantes evaluaron su aprendizaje reduciéndolo a este aspecto, tal como uno de ellos afirma *“Aprendí que las canciones tristes nos recuerdan cosas tristes, como cuando muere un familiar y que las canciones alegres nos recuerdan cosas alegres o momentos chéveres”* (Participante 8, sesión 2 INTEMOTAS).

En cuanto a la experiencia significativa en el hogar, se propone la actividad *“La brújula emocional”*, con el objetivo de que los participantes logren identificar que los estados emocionales influyen en los estímulos a los que se les presta atención en una situación. Durante la revisión de dicha actividad, se logra identificar que los estudiantes relacionan lo que sienten con la forma en cómo se comportan, tal como expresa uno de ellos *“lo que aprendimos fue cómo afecta nuestro estado de ánimo en las cosas que hacemos en el día a día”* (Participante 1, sesión 3 INTEMOTAS) o cuando se manifiesta *“si uno se siente bien y está activo, va a hacer las cosas con ánimo y va a sentirse bien con uno mismo, y si uno se siente mal, se siente aburrido, estresado, pues va a hacer las cosas aburridas, de pronto puede responderle hasta los papás”* (Participante 13, sesión 3 INTEMOTAS). Aunque lo expuesto por los participantes es correcto, se debe señalar que no contempla en su totalidad lo que implica la habilidad de facilitación emocional.

Por otra, cabe añadir que, al realizar la evaluación sobre la acción del primer ciclo, se identifica que a los estudiantes se les dificulta entender la habilidad de facilitación

emocional, pues tienden a hacer referencia a las demás habilidades como parte de sus aprendizajes, excluyendo a la facilitación, tal como en la siguiente narrativa *“Aprendí a identificar bien las emociones, a saber comprenderlas y a manejarlas adecuadamente en cada situación en la que este”* (Participante 13, escalera de la metacognición). Además, en las esporádicas ocasiones en que se llega a mencionar la habilidad de facilitación emocional, los elementos que se relacionan no son característicos de esta habilidad, como, por ejemplo *“Bueno lo que yo he aprendido sobre las habilidades de inteligencia emocional es que, hay unas habilidades que nos ayudarán a reconocer las emociones tanto de nosotros mismos como la de las demás personas, otra también nos enseña a una facilitación ya de reconocer las emociones que expresan las demás personas, también aprendí a la comprensión emocional que está nos enseña a darle un nombre a lo que estamos sintiendo nosotros”* (Participante 10, escalera de la metacognición). Teniendo en cuenta lo anterior, se estima que no se obtuvo un adecuado cumplimiento del objetivo propuesto con la estrategia didáctica empleada, por lo cual, como aspecto a tener en cuenta para la sesión destinada a practicar esta habilidad emocional en el segundo ciclo de IA, es el uso de emociones variadas, haciendo explícita la forma en que cada una de ellas facilita el pensamiento, adicionalmente, se revisa con mayor detenimiento las instrucciones brindadas, de forma que estas sean más precisas.

Para el tercer encuentro del programa INTEMO-TAS, se trabaja con la habilidad de Comprensión Emocional, para la cual se propuso el objetivo de aprender a asociar los estados emocionales con diferentes etiquetas enriqueciendo el lenguaje emocional. Con este objetivo se trabajó con la actividad *“Ahorcado emocional”*, aunque al inicio se observa que a los estudiantes les cuesta identificar las palabras, conforme a se avanza en el ejercicio a los participantes se les facilita asignar la etiqueta de las emociones. De igual manera, al desarrollar la actividad del *“Dominó emocional”* los participantes lograron reconocer familias de emociones. Así al cierre del encuentro, los estudiantes refieren *“aprendí de la comprensión emocional que está nos enseña a darle un nombre a lo que estamos sintiendo nosotros”* (Participante 3, sesión 3 INTEMO-TAS). Aquí, también se debe mencionar que la experiencia significativa en el hogar, *“Una situación para cada emoción”*, contribuye a que los estudiantes lograsen identificar diferentes situaciones a las que se suelen asociar las emociones, es decir las causas de las emociones, lo cual a su vez brinda información sobre

cómo la persona se acabará comportando, pues tal como manifiesta uno de los participantes *“logre aprender a reconocer nuestras emociones y sentimientos para luego comprender de dónde provienen y poder controlarlas”* (Participante 4, escalera de la metacognición).

Complementando lo anterior, se debe señalar que existe una adecuada asimilación de la habilidad de comprensión emocional, pues al evaluar el primer ciclo de la IA, varios de los estudiantes hacen referencia a ella, por ejemplo, cuando reportan *“He aprendido a comprender mucho mejor mis emociones y las de los demás y también la importancia que nos dan estas emociones porque si no las sabemos comprender podríamos interpretar mal a los demás e incluso a nosotros mismos”* (Participante 2, escalera de la metacognición) e incluso, aunque la percepción emocional se reporta con mayor frecuencia como la habilidad que más se facilitó aprender y practicar, algunos de los estudiantes también afirman que la comprensión emocional fue la más sencilla, tal como se demuestra en la siguiente narrativa *“como que la comprensión emocional me resulta más fácil, me gusta más comprender a los demás y comprenderme a mí mismo y así aprendo aún más de mí mismo”* (Participante 2, escalera de la metacognición) o cuando se menciona *“La que más se me facilito [aprender] es la comprensión emocional”* (Participante 4, escalera de la metacognición).

Se debe apuntar que existe variabilidad en el aprendizaje de los participantes, pues a otros estudiantes les resulta difícil de aprender, por ejemplo, cuando indican *“Bueno para mí la habilidad que se me ha dificultado es la comprensión emocional ya que es algo complicado ponerle un nombre a lo que estamos sintiendo y también se me dificulta ponerla en práctica”* (Participante 10, escalera de la metacognición). O cuando se refiere *“creo que la que más se me ha dificultado tal vez ha sido en reconocer y ponerme en el papel de otra persona que tal vez está pasando por un mal momento y que realmente de la mejor forma quiere ser escuchada, pero se me dificulta reconocer por lo que esa persona está pasando”* (Participante 15, escalera de la metacognición). En consideración a todo ello, se juzga que se dio cumplimiento al objetivo de la sesión, claro está, que, para el segundo ciclo de la IA, se avanzó en el aprendizaje y práctica de la comprensión emocional, mediante el aprendizaje de la funcionalidad de las emociones al valorar una situación y el reconocimiento de las transiciones emocionales para lograr ser empáticos con los demás.

En la cuarta sesión, se trabaja la habilidad de Regulación Emocional, para ello, se propone la actividad denominada “¿Qué hacemos cuando nos sentimos?” esto con el objetivo de identificar posibles estrategias para regular los sentimientos, estados de ánimo y conductas en diferentes situaciones, para ello, se pide a los participantes que a través de un formato de Google Forms propongan dos estrategias para regular algunas emociones. Posteriormente se realiza la puesta en común de cada una de ellas; evidenciando estrategias poco acertadas para regular emociones como la ira y la tristeza, tal como manifiesta uno de ellos: “*Cuando me regañan o me dicen cosas que no me gustan o cuando me critican por estar muy flaca, a veces me peleo con mi mamá o no prestando atención a eso que me dicen, mientras yo me quiera tal y como soy todo está bien y cuando me regañan prefiero no hablar con nadie para después no hacer sentir mal a otra persona*” (Participante 12, sesión 4 INTEMO-TAS), o cuando relatan: “*Una vez cuando dos manes le estaban pegando a mi amigo a mí me enfado y me metí a defenderlo y pues desfogue mi rabia*” (Participante 6, sesión 4 INTEMO-TAS), incluso se menciona “*Cuando mi abuelita se ahogó en el mar, estaba desesperada pero no supe como tranquilizarme*” (Participante 5, sesión 4 INTEMO-TAS). Por otra parte, se evidencia que emociones tales como el miedo o el asco tienen estrategias más ajustadas, como, por ejemplo: “*Una vez me quede sola en casa y escuche ruidos inusuales, para calmarme decidí llamar a una amiga y conversar con ella*” (Participante 9, sesión 4 INTEMO-TAS).

Posteriormente, se presentan diferentes estrategias de regulación emocional para las seis principales emociones y para finalizar se envía la experiencia significativa en el hogar, que consiste en observar e identificar sus sentimientos, señalando las estrategias de regulación emocional que utilizan para sentirse mejor, en el caso de que se trate de una emoción “desagradable” como la tristeza o el miedo. En el siguiente encuentro se realiza la revisión de la experiencia, espacio en el que se realiza la siguiente pregunta: ¿consideras que ahora es más fácil regular tus emociones?, los participantes responden: “*creería que no me sentiría del todo capacitado pero sí, un poco más, digámoslo positivo y preparado para poder regularlas y tomar una mejor decisión en cada situación*” (Participante 14, sesión 5 INTEMO-TAS); así mismo se afirman “*pues la verdad sí un poco, porque pues normalmente casi yo no es que las controlara ya del todo, pero con los ejercicios así practicando y cosas así, si me he dado cuenta de que yo mismo puedo fortalecerme y así*

tener más estrategias para estar bien” (Participante 8, sesión 5 INTEMOTAS). En este sentido se evidencia que, sí se presentan algunos cambios en relación al fortalecimiento de la regulación emocional, aunque es necesario fortalecer las estrategias de regulación emocional consigo mismo y con los demás.

A partir del desarrollo de las actividades del primer ciclo se encuentran aprendizajes significativos en las habilidades de la IE, sin embargo, es necesario ampliar y fortalecer el conocimiento y la puesta en práctica de cada una de las habilidades, en especial de la facilitación emocional, ya que en la evaluación realizada se evidencian mayores falencias en la asimilación de esta habilidad. Por otra parte, se observa que la estructura didáctica llevada a cabo en el primer ciclo favorece los aprendizajes, ya que a la pregunta: *¿Cómo he aprendido las habilidades de inteligencia emocional?* se respondió lo siguiente: *“Bueno como yo he aprendido las habilidades de inteligencia emocional es a través de talleres y explicaciones que se nos han dado y también poniéndolas en práctica a través de las actividades para la casa, para así tener más claro cada una de estas habilidades tanto en nosotros mismos como en las demás personas”* (Participante 11, escalera de la metacognición), además de mencionar *“A partir de varias actividades didácticas que me han facilitado dicho aprendizaje”* (Participante 14, escalera de la metacognición). Por esto, se considera que se mantendrá la naturaleza práctica y participativa de los encuentros.

Teniendo en cuenta lo anterior, para el segundo ciclo de la IA se busca generar en los participantes mayor apropiación y participación de los encuentros, en este sentido se propone que los estudiantes dirijan la revisión de las experiencias significativas en el hogar, así dos de los participantes lideran este proceso reflexivo; de igual forma para la conceptualización de la habilidad, los estudiantes recuerdan aprendizajes previos y la ilustran mediante un ejemplo desde su experiencia. Por último, son los mismos estudiantes quienes formulan la nueva experiencia significativa en el hogar. En la Figura 3 se muestra la estructura didáctica de los encuentros para el segundo ciclo de la IA, aquí en color negro se muestran los momentos dirigidos por los investigadores y en color azul los momentos desarrollados por los participantes. Esta característica de la re-planificación del segundo ciclo, se plantea dada la naturaleza participativa y el carácter colaborativo de la IA, pues tal como plantea Latorre (2005) los participantes se implican en todas de las fases de la investigación con la intención de reflexionar y mejorar sus propias prácticas, en este

sentido, los encuentros desarrollados y dinamizados por los mismos participantes generaron mayor apropiación de los contenidos del programa INTEMO-TAS, pues al involucrarse en la construcción de los diferentes momentos, permite que los participantes realicen procesos de análisis y reflexión sobre sus propias habilidades de la IE, sus fortalezas y dificultades, reconociendo cómo pueden mejorar.

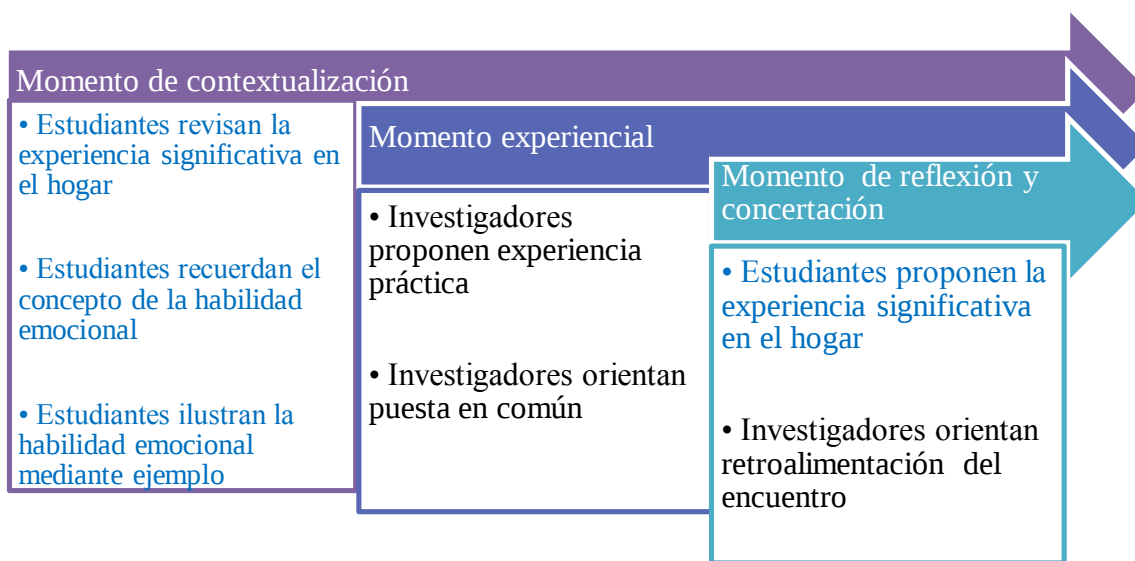


Figura 3. Estructura didáctica de los encuentros segundo ciclo de IA

De esta manera, en el primer encuentro del segundo ciclo, se realiza el proceso de devolución de emergentes sobre los resultados de la evaluación del primer ciclo de IA, aquí, se destaca que, se evidenciaron mayores aprendizajes de las habilidades emocionales de percepción, comprensión y regulación emocional, mientras que la habilidad de facilitación emocional requiere un mayor fortalecimiento. Por otra parte, la técnica de la escalera de la metacognición se identifica que la principal estrategia para el aprendizaje de las habilidades emocionales es la praxis de las mismas. Al mismo tiempo, la técnica de la entrevista deja entrever que es necesaria una mayor implicación de los participantes en el proceso de aprendizaje a fin de que estos sean significativos, condición que es identificada por los mismos participantes, pues ante la pregunta sobre qué creen que se puede mejorar en la estrategia de educación emocional se refiere *“creo que nosotros [los participantes] deberíamos participar más, hablar más, no ser tan callados o tímidos, si me entiende?, porque me he dado cuenta que unos compañeros son siempre los que hablan y así y*

algunos nos quedamos callados, entonces de mi parte me comprometo a participar más” (Participante 3, entrevista corta).

Así se propone a los participantes las modificaciones para el segundo ciclo, cabe añadir que se percibe una adecuada acogida por parte de los participantes frente a las modificaciones propuestas, sin embargo, algunos expresan inseguridad, mencionando por ejemplo *“profe, pero ¿y si no se nos ocurre nada que preguntar o no se nos ocurren actividades para hacer?”* (Participante 10, sesión 5 INTEMOTAS), ante lo cual se brinda algunos ejemplos y junto con los participantes se acuerda que, para el tercer momento del encuentro, ellos deben presentar una experiencia significativa en el hogar, al igual que el equipo investigador preparar algunas actividades alternativas, de forma que estas se sometan a deliberación para seleccionar aquella que consideren de mayor interés.

Así, se lleva a cabo el segundo ciclo de la investigación acción ahora con el plan de acción rectificado. En la sesión destinada a la habilidad de Percepción Emocional se realiza el momento de contextualización, liderado por los participantes, en relación con ello, tres estudiantes toman la palabra y desde lo aprendido en la sesión del primer ciclo de IA refirieren su conceptualización de la primera habilidad, en este sentido se menciona lo siguiente *“es la habilidad para reconocer las emociones que sienten nuestros amigos, familiares o personas que están cerca de nosotros, para así saber cómo se sienten”* (Participante 3, sesión 5 INTEMOTAS); así mismo, se postula que *“la percepción es la habilidad para identificar lo que sienten los demás a través de sus gestos, posturas, actitudes y comportamientos, con eso ya nos damos cuenta cómo esta. Gracias a la percepción podemos saber cómo se siente cada persona”* (Participante 11, sesión 5 INTEMOTAS), también se comenta *“estoy de acuerdo con lo que dicen los compañeros, además considero que la percepción emocional es el primer paso fundamental para ser emocionalmente inteligentes, la percepción como lo referían ellos es ser conscientes también de nuestras propias emociones percibiendo las emociones de los demás y también la de nosotros mismos”* (Participante 8, sesión 5 INTEMOTAS), para finalizar el momento de la conceptualización, el investigador resalta que se debe considerar el tono de voz, como uno de los elementos a través del cual se puede expresar y percibir emociones.

Posteriormente, se solicita a los participantes que comenten desde sus aprendizajes un ejemplo que ilustre a la habilidad de percepción emocional, así, uno de los participantes

propone el siguiente ejemplo *“hace algún tiempo me dejaron a cargo de un primo chiquito que se lo veía algo tenso y como raro, pero no podía descifrar lo que le pasaba, pero después cuando llego mi madre, se dio cuenta que él tenía miedo porque estaba en una casa desconocida y además estaba triste porque extrañaba a sus padres. Ahora me doy cuenta que no tuve buena capacidad de percibir sus emociones, pero ahora estoy más preparado para hacerlo”* (Participante 15, sesión 5 INTEMOTAS), aquí es posible identificar que los participantes otorgan relevancia a la habilidad de percepción emocional.

Seguidamente, se da inicio al momento experiencial, espacio que destinado a fortalecer el reconocimiento de emociones básicas a través de las expresiones faciales y corporales por medio de imágenes, en la experiencia denominada *“Ellos se sienten...”* se proyecta un collage con imágenes de personas con diferentes expresiones faciales y corporales y se les pide a los participantes que eligieran qué personas según su percepción estaban sintiendo emociones básicas (alegría, tristeza, miedo, asco, enojo y sorpresa); la realización de este ejercicio permite evidenciar la incorporación satisfactoria de esta habilidad, ya que los participantes identifican de manera sencilla las expresiones faciales y corporales de las imágenes. Este progreso, también es reconocido por los propios participantes, quienes consideran que tienen mayor capacidad para el reconocimiento de emociones a través de las posturas y rasgos faciales; *“siento que mis compañeros y yo hemos adquirido mayor capacidad para reconocer diferentes estados emocionales a través de las posturas del cuerpo y las expresiones faciales”* (Participante 8, sesión 5 INTEMOTAS) así mismo, se menciona *“si claro ahora es mucho más fácil y no solamente ahora yo lo puedo identificar de mejor manera las emociones que están sintiendo mis amigos y mi familia”* (Participante 2, sesión 5 INTEMOTAS),

Seguidamente se desarrolla la actividad *“Un artista emocional”* con el objetivo de identificar emociones a través de expresiones artísticas, así, se da a conocer a los participantes que los artistas expresan emociones a través de los colores, sonidos, etc; por lo cual, en la actividad se los motiva a expresar emociones a través de la pintura, además de dar a conocer las necesidades asociadas a la emoción que se plasmaron en el dibujo, así cada participante escoge una emoción a representar a través de un dibujo y posteriormente cada obra se presenta y comparte a través de una foto en el grupo de WhatsApp, con su respectiva reflexión asociada a las necesidades que les produce esas emociones. Esta

actividad práctica, es retomada por los participantes el momento de proponer la experiencia significativa en el hogar; pues uno de ellos sugiere *“que se realicen dibujos de la emoción más fuerte que se sintió cada día, hasta la próxima sesión, en donde se dibuje las emociones que hemos sentido”* (Participante 13, sesión 5 INTEMO-TAS). Así mismo se comenta *“está bien la idea de los dibujos, pero que sería chévere que se escribiera también por qué se realizaron esos dibujos”* (Participante 6, sesión 5 INTEMO-TAS). Por otra parte, los investigadores esbozan como alternativa que, en el transcurso de la semana (hasta la próxima sesión), los participantes representen las emociones experimentadas mediante imágenes de personas, paisajes, anuncios de prensa, letras de canciones u objetos.

En la sesión 6 del programa INTEMO-TAS, se realiza la revisión de la experiencia significativa en el hogar, espacio liderado por los participantes. Aquí, los investigadores orientan para en primer lugar recordar la experiencia propuesta la sesión pasada y a continuación que entre compañeros indagar frente a la ejecución de dicha experiencia, en este momento los estudiantes muestran interés por las representaciones de las emociones que elaboran sus compañeros, indagando por aquellas que son más sencillas y más difíciles de dibujar, preguntas que se complementan con la intervención de los investigadores quienes a partir de las respuestas indagan sobre aquellos aspectos relevantes en la representación, que permiten reflejar las emociones, por ejemplo *“pues, a ver, la que me resultó más fácil fue la que estaba alegre, al representarla en un dibujo se me facilitó más... le dibuje una sonrisa, pues la alegría sería con una sonrisa enorme, y con los ojos cerrados, a veces hay personas que los cierran a veces que no, pero normalmente sí”* (Participante 14, Sesión 6 INTEMO-TAS), el mismo participante manifiesta que, *“la más difícil fue la tristeza, porque a veces para representarla en un dibujo a veces es complicado, la expresión no se la representa muy bien, porque con solo dibujarle las lágrimas no significa que este tristes, sino que este frustrado, que es diferente, entonces si se me dificultó más”* (Participante 7, Sesión 6 INTEMO-TAS), mientras, otro de los participantes refiere *“para mí la más compleja sería la del asco, porque hay veces que en la cara del asco expresa gestos que son difíciles de dibujarlos, aunque uno ya sabe cómo es el gesto, pero es difícil de representar”* (Participante 8, sesión 6 INTEMO-TAS)

Así, es posible identificar, que, aunque predomina la representación de las emociones a través de rasgos faciales, los participantes tienen en cuenta que las emociones

también pueden expresarse en la corporalidad, por ejemplo, uno de los estudiantes en su relato manifiesta *“la alegría simplemente con una sonrisa ya puede expresarlo, o también puede expresarlo saltando, por ejemplo, yo la alegría dibuje una persona escuchando música y bailando”* (Participante 8, sesión 6 INTEMOTAS) igualmente se evidencia otras representaciones que incluso en ausencia del rostro, reflejan emociones, e igualmente, el uso de imágenes u objetos para expresar emociones.

Una vez realizada la revisión de la actividad para la casa, se procede a abordar la habilidad de la Facilitación Emocional, se motiva a los participantes a recordar de que se trata, sin embargo, se observa que existe dificultad en la comprensión de esta habilidad *“las habilidades emocionales, puedo dar un ejemplo, ósea, por medio de como se ve la persona, ósea su rasgo físico, ver cómo se comporta, pues esas son las habilidades que una persona tiene para saber cómo están los demás y saber cómo está uno mismo”* (Participantes 2, sesión 6 INTEMOTAS), lo cual concuerda con los resultados del primer ciclo de investigación acción. Destaca, uno de los comentarios en el cual se refiere *“pues, recuerdo que la facilitación emocional, es una habilidad que utilizamos para aprovechar las emociones”* (Participantes 11, sesión 6 INTEMOTAS); así, los investigadores retoman las palabras de la participante para retroalimentar la habilidad de facilitación emocional, a continuación, solicitan que se propongan ejemplos, así se dio un ejemplo, no obstante, en él se realiza más referencia a la habilidad de regulación emocional y no tanto a la facilitación emocional *“creo yo que cuando estamos alegres, tenemos que hacer cosas positivas, jugar, irnos a dar una vuelta y así, y cuando estamos tristes, pues hay muchas cosas para evitar esa tristeza, por medio de canciones, se ponen a escribir y sí, pues hay diferentes ejemplos de cada emoción”* (Participantes 4, sesión 6 INTEMOTAS), por este motivo el equipo investigador expone un ejemplo a fin de aclarar en qué consiste la misma.

Seguidamente, se da paso al segundo momento, que es experiencial, en la actividad práctica se proponen diferentes situaciones y emociones que pueden facilitar la ejecución de una serie de tareas. Al respecto, se identifica que, en algunas situaciones existe consenso frente a las respuestas de los participantes, sin embargo, en otros casos las opiniones son variadas lo cual da cuenta de las diferencias individuales, pues al socializar la actividad, cada uno de los participantes expresan variados motivos frente a su elección. Cabe mencionar, que se identifica que los participantes se enfocan en la emoción que les provoca

la situación y no tanto en cómo la emoción puede ayudarles a resolver la situación o cumplir con la actividad que en la situación se propone, tal como me muestra en el siguiente relato *“Profe, pues, yo pienso personalmente que sería la tristeza porque una carta de despedida, nos hace recordar buenos momentos y todo eso, y pues cuando la escribimos nos pone mal porque nos hace pensar que ya no vamos a volver a ver a esa persona y nos hace recordar buenos momentos y eso nos trae tristeza”*, (Participante 13, sesión 6 INTEMO-TAS). O cuando se menciona *“creo que cuando uno va a realizar un examen, eh, sea lo que sea uno se prepara, sí, pero muchas veces cuando llega el examen a ti te da como, no sé, como esa ansiedad, esa tensión de saber si te va a ir bien, si te va a ir mal, si en verdad te va a salir lo mismo que estudiantes o no, entonces creo que es como contradictorio a la vez que podemos sentir digamos alegría y ser positivos al saber de qué nos va a ir bien, pero también podemos sentir como esas emociones un poquito negativas y decir que, que muchas veces nos podemos en duda no, en las respuestas de evaluaciones lo que hacemos muchas veces”* (Participante 1, sesión 6 INTEMO-TAS). Teniendo en cuenta, estos resultados, los investigadores retroalimentan explicando que las emociones tienen diferentes funciones, por el cual en sí mismas no son buenas ni malas, se pueden aprovechar para responder de mejor manera a las diferentes situaciones cotidianas, facilitando de esta manera el pensamiento o la resolución de problemas.

Para finalizar la sesión, se propone la experiencia significativa en el hogar, de esta manera se invita a los participantes a proponer una actividad que permitiera practicar la habilidad de facilitación emocional, sin embargo, los estudiantes se muestran callados y solicitan que los investigadores asignen la actividad. Esto se acepta considerando, los resultados del primer ciclo de IA frente a la habilidad de facilitación emocional. Finalmente se retoman las percepciones de los participantes frente a los aprendizajes propiciados por el encuentro, cabe mencionar que se observa la misma tendencia que en el ejercicio práctico, pues el enfoque está en la emoción experimentada y no en la manera en que dicha emoción puede facilitar el pensamiento, la toma de decisiones o la resolución de problemas, tal como uno de ellos expresa *“hoy aprendí pues más o menos a relacionar las emociones con las circunstancias o problemas de la vida cotidiana”* (Participante 12, sesión 6 INTEMO-TAS). Nuevamente, los investigadores intentan clarificar la habilidad de Facilitación Emocional realizando un breve resumen del principal aprendizaje de la sesión.

En el tercer encuentro del segundo ciclo de IA se lleva a cabo la revisión de la experiencia significativa propuesta para el hogar, para ello, se solicita la intervención voluntaria de los participantes para narrar su experiencia, y se comparte una pregunta clave. Este momento ratifica la importancia de este ejercicio, pues permite consolidar aprendizajes además de generar espacios de reflexión en los cuales los participantes se comienzan a cuestionar a sí mismos sobre su proceso de desarrollo de las habilidades emocionales, tal como se muestra en la siguiente narrativa *“pues respecto a la actividad, pues si fue fácil un poco, y también respecto a la pregunta, pues muchas veces no somos, no contralamos bien las emociones y no somos conscientes cómo influyen estas, entonces pues, aunque como lo que hemos ido aprendiendo ósea si no ha ayudado mucho, pero en si todavía nos falta mucho en aprender estas, ser consiente cómo influyen las emociones, pero la actividad me fue de gran ayuda porque uno mira que emociones tiene y también mira las emociones que tienen otras personas”* (Participante 8, sesión 7 INTEMOTAS).

Se continua con el fortalecimiento de la habilidad de Comprensión Emocional, por esto, se realiza la conceptualización de la misma, espacio en el cual se identifica que los participantes logran evocar lo desarrollado en el primer ciclo de investigación, tal como uno de ellos menciona *“la habilidad de comprensión emocional se refiere a la capacidad de saber identificar o darle nombre a las emociones que estamos sintiendo”* (Participante 13, sesión 7 INTEMOTAS), igualmente, se reconoce que la habilidad de comprensión emocional va más allá de la nominación de las emociones, pues esta incluye la comprensión de las emociones complejas y las transiciones emocionales y como estas se interpretan, tal como se relata, *“la comprensión emocional se basa, digámoslo así, o se refiere a esa capacidad que nosotros como personas y como seres humanos adquirimos al poder reconocer o poder identificar cada una de nuestras emociones ya sean positivas o negativas y poniendo esa experiencia de cada emoción en nuestras vidas, dándole un sentido, un contexto un significado, o también pudiendo digámoslo así, poder reconocer de una forma más fácil e identificar cada emoción que sentimos”* (Participante 7, sesión 7 INTEMOTAS). De la misma forma, los participantes reconocen porqué la habilidad de comprensión emocional es imprescindible, *“ósea un ejemplo podría ser que mi amiga esta triste y pues, ósea yo tengo que comprenderla, que por alguna situación ella está así, entonces yo tengo que tener un comportamiento diferente con ella, ósea yo no puedo llegar*

normalmente como decirle <<hola mira que vamos a hacer>>, no, sino que tengo que ir hablando despacio porque pues ella de pronto tuvo un problema, un mal día o así” (Participante 8, sesión 7 INTEMO-TAS), aquí se muestra el valor de esta habilidad en las relaciones interpersonales.

Se avanza con el desarrollo la primera actividad practica “*El viaje en globo*” que tiene como objetivo reconocer la función de las emociones, así, mediante la narración de una historia los participantes imaginaron qué sucede en ausencia de ciertas emociones, “*pues yo creo que, ya que los tres personajes han perdido el asco, no les daría miedo a coger los frutos que se encontraron y comérselos, porque pues si saben feo, pues no lo van a sentir asco porque ya perdieron tanto el asco como el miedo, pero si ellos no hubieran perdido el saco de asco, entonces pues sería la opción número dos*” (Participante 15, sesión 7 INTEMO-TAS), “*pues profe porque ya todos ellos habían perdido el sentimiento de tristeza, entonces ya no se iban a preocupar por el otro amigo ya no sentirían tristeza si le pasa algo, solo pensarían en el viaje*” (Participante 4, sesión 7 INTEMO-TAS). La actividad practica logra cumplir con el objetivo propuesto, ya que los estudiantes aprenden que, si bien es común catalogar las emociones como negativas y positivas se debe considerar que cada una de ellas es importante y tiene una utilidad. Tal como ellos mencionan “*Aprendí que nosotros tenemos diferentes emociones, ya sean negativas, para afrontar a todo lo que se nos venga en camino, y pues estas emociones nos ayudan a solucionar todo lo que nos suceda o nos pase cada día*” (Participante 8, sesión 7 INTEMO-TAS), otro estudiante refiere, “*profe, el aprendizaje que obtuve yo, fue que cada una de nuestras emociones tiene una función, por ejemplo, que nos ayuda a prevenir peligros*” (Participante 1, sesión 7 INTEMO-TAS), también mencionan “*Bueno, yo aprendí a darle un nombre a las emociones que nosotros sentimos, ya que cada emoción nos puede servir para cada situación en la que nos encontramos, de las emociones que sintamos vamos a actuar, de acuerdo a esa emoción*” (Participante 7, sesión 7 INTEMO-TAS). Cabe mencionar que este ejercicio, permite avanzar en la habilidad de regulación emocional, pues se invita a los estudiantes a estar abierto a los diferentes estados emocionales.

Posteriormente, se lleva a cabo la segunda actividad práctica, “*Pienso luego siento*” en esta oportunidad, los estudiantes emparejan de forma correcta cada una de las interpretaciones que se le otorga a una situación, con la emoción que experimenta la

persona. Este, es un ejercicio que permite a los participantes identificar cómo los estados emocionales suelen acompañarse de determinadas formas de valorar una situación, uno de ellos afirma, *“aprendí realmente a saber reconocer verdaderamente la capacidad de mis emociones para así ayudarme a resolver circunstancias de mi diario vivir, gracias a esto vamos a poder actuar de una forma resolviendo muchas situaciones personales”* (Participante 14, sesión 7 INTEMO-TAS), otro de los aprendizajes referidos es: *“Para mi esta clase, más que todo fue de que en diferentes situaciones, según como nosotros estemos emocionalmente podemos darle una respuesta, si a una situación mala tenemos una emoción positiva entonces nuestros pensamientos van a ser diferentes, no van a ser negativos y que diferentes emociones que tengamos podemos tomar distintas decisiones”* (Participante 10, sesión 8 INTEMO-TAS).

Para finalizar la sesión, se incentiva a los participantes para que en la estrategia significativa para el hogar se pueda reconocer cómo se dan las transiciones emocionales, en este sentido, uno de los participantes propone: *“pues, que cada quien, pues cuente una historia de su vida en la que, pues haya tenido varias emociones al mismo tiempo”* (Participante 1, sesión 7 INTEMO-TAS). De esta manera, se abarcan las diferentes características requeridas para la habilidad de comprensión emocional de acuerdo con lo planteado por Mayer y Salovey (1997). En la revisión de esta experiencia significativa, se solicita a los participantes que cuenten voluntariamente las historias o anécdotas realizadas, así 4 participantes narran situaciones cotidianas que reflejan transiciones emocionales, igualmente la totalidad de los participantes entrega la actividad desarrollada en casa, lo cual permite evidenciar la asimilación de la sub-habilidad trabajada.

La sesión concerniente a la habilidad de Regulación Emocional inicia con el momento de contextualización, liderado por los participantes, se invita a los mismos a que conceptualicen la habilidad a trabajar; así, uno de los participantes pide la palabra y menciona *“la regulación emocional es la capacidad para manejar las emociones, actuado de forma apropiada en cada situación”* (Participante 5, sesión 8 INTEMO-TAS), a su vez también se menciona, *“es ser capaces en manejar nuestras emociones y la de los demás”* (Participante 10, sesión 8 INTEMO-TAS) *“pienso que es aprender a regular nuestras emociones a través de diferentes estrategias”* (Participante 8, sesión 8 INTEMO-TAS) *“es importante recordar que la regulación emocional va encaminada a tener estrategias tanto*

para nuestras emociones así como en la de los demás” (Participante 13, sesión 8 INTEMOTAS) de último un participante comenta *“Bueno, la habilidad de regulación emocional es más compleja ya que requiere de las anteriores habilidades para su adecuado manejo, estas habilidades nos ayudarán a responder de un modo ajustado a nuestros objetivos”* (Participante 4, sesión 8 INTEMOTAS). Esto, permite identificar que existe claridad frente a la habilidad de Regulación Emocional, pues se reconoce que es compleja, en el sentido que integra las demás habilidades emocionales, también se contempla que es bidireccional, es decir, la regulación propia de las emociones como las de los demás, así como el elemento de moderación de las emociones.

Posteriormente, se solicita a los participantes comenten, desde sus aprendizajes, un ejemplo que haga referencia a la habilidad de regulación emocional, aquí se reconoce que los participantes buscan estrategias para moderar sus emociones, por ejemplo, se refiere *“cuando suelo estar aburrido veo series o escucho mi música favorita para sentirme mejor”* (Participante 10, sesión 8 INTEMOTAS), igualmente se menciona *“cuando tengo rabia grito, sé que de pronto no es lo más adecuado, pero sirve para desahogarme, pero ahora he aprendido que cuando tengo rabia mejor lo puedo escribir para canalizar esos sentimientos”* (Participante 14, sesión 8 INTEMOTAS).

A partir de la conceptualización y contextualización de la habilidad, los investigadores proponen la experiencia práctica denominada: *“¿sabemos manejar las emociones?”*, con el objetivo de que los participantes reconozcan y apliquen estrategias que permitan cambiar estados de ánimo. En este sentido se comparten cinco situaciones con diferentes estrategias, a través de un formulario de Google Forms, cada participante indica el grado de efectividad que considera que tiene cada una de las opciones, marcado cada estrategia como: muy efectiva, bastante efectiva, algo efectiva y poco efectiva. Al finalizar, los participantes reflexionan frente a la actividad, dejando entrever que la habilidad de Regulación Emocional tiene gran relevancia para ellos, uno manifiesta *“este ejercicio es muy chévere porque nos permitió entender que pueden haber muchas estrategias para regular las emociones de los demás y que podemos utilizarlas y pues unas serán mejores y otras no tanto, pero también dependerá de cada persona y de la situación que se esté pasando”* (Participante 8, sesión 8 INTEMOTAS), por otra parte se señala *“respecto a la actividad que hoy se ha dado, pienso que es una actividad muy buena que nos enseña*

varias estrategias que podemos utilizar con los demás, pero también creo que debemos tener en cuenta el tipo de personas, porque también puede ser contra productivo, así que nosotros también debemos analizar a las demás personas viendo como son, para saber que estrategias podemos utilizar, entendiendo que hay varias estrategias para regular las emociones pero unas sirven y otras no. Y pues veo que la regulación emocional es muy importante pero como decía el compañero al principio debemos estar fortalecidos en las otras habilidades para aprender a regular emociones en nosotros mismos y en los demás” (Participante 1, sesión 8 INTEMO-TAS).

En resumen, en el segundo ciclo de IA se observa una participación más activa por parte de los estudiantes en la construcción del programa INTEMO-TAS, puesto que existe mayor involucramiento en los diferentes momentos, tanto en la contextualización con la revisión de la actividad para la casa, conceptualización y ejemplificación de la habilidad emocional; en el momento experiencial con el desarrollo de la actividad práctica y en la puesta en común; así como en el momento de reflexión y concertación con la propuesta de la experiencia significativa en el hogar. Si bien es cierto, lo anterior genera una mayor flexibilidad en el programa INTEMO-TAS, se debe considerar que los investigadores acompañan y retroalimentan estos momentos, enfocándose en la asignación de la actividad práctica, ya que la misma esta mediada por el programa INTEMO el cual orienta las estrategias para fortalecer una sub-habilidad específica.

Los resultados del primer y segundo ciclo permiten dar cuenta que, los aprendizajes en relación con las habilidades emocionales, se generan desde una metodología participativa, en la cual, los participantes como los investigadores construyen colectivamente el desarrollo de los encuentros a partir del programa INTEMO. En este sentido una parte fundamental del aprendizaje es la práctica de las habilidades de la IE, es por esto que los encuentros se caracterizan por involucrar a los participantes en la puesta en marcha de las actividades durante la sesión, es de resaltar, que la experiencia significativa en el hogar, también es construida de manera colectiva entre los participantes permitiendo llevar a la vida cotidiana lo aprendido en la sesión.

Reflexiones sobre los cambios y permanencias en el desarrollo de la IE mediante el programa INTEMO-TAS

A continuación, se presentan los resultados del fortalecimiento de la IE, a través del programa INTEMO-TAS, a partir del desarrollo de los ciclos *Investigación Acción Técnica* propuesto por Lewin (1946). En este sentido, los cambios y permanencias se establecen mediante la comparación del estado inicial de las características de las habilidades de la IE y la evaluación posterior a la implementación del programa de educación emocional. Así, las permanencias son aquellas habilidades que se presentan de igual forma antes y después del desarrollo de los encuentros, por el contrario, los cambios son aquellas habilidades que presentan mejoras con respecto a la caracterización inicial.

En lo concerniente a la habilidad de *Percepción Emocional*, al evaluar los resultados de los dos ciclos de la IA, se encuentra que existen cambios en relación a la dificultad que tenían los participantes al momento de identificar las propias emociones y sentimientos, en este sentido la totalidad de los participantes reconoce haber adquirido esta habilidad, esto se ve reflejado a través de los ejercicios realizados y el discurso de los participantes, por ejemplo se manifiesta lo siguiente *“Considero que puedo identificar mis propias emociones y sentimientos y lo hago gracias a la percepción emocional, con esta habilidad uno puede identificar emociones de los demás y de uno mismo, gracias a las actividades del programa INTEMO pude aprender esta habilidad y ponerla en práctica en mi vida cotidiana”* (Participante 1, Entrevista a profundidad), así mismo se hace el siguiente reporte verbal *“Siento que he aprendido las habilidades de la inteligencia emocional y las he puesto en práctica, he podido percibir mejor mis emociones, aprendiendo las características y cómo reconocer mis emociones y también de otras personas”* (Participante 2, Entrevista a profundidad). En consecuencia, se observa que la totalidad de los participantes a partir de las actividades del programa INTEMO-TAS, se apropian de la sub-habilidad de identificación de emociones en sí mismos.

En lo que respecta a la sub-habilidad de expresar necesidades asociadas a los sentimientos, en la caracterización inicial se observa que los participantes presentan dificultades en esta sub-habilidad; a partir de los encuentros del programa INTEMO-TAS se advierten cambios en los participantes, los mismos refieren haber desarrollado esta sub-habilidad, esto se evidencia en reportes verbales tales como *“He podido aprender y*

reflexionar ante cómo expresar correctamente mis emociones y sentimientos; ya que es de vital importancia para yo poder interactuar con las demás personas y entenderlas, porque también entiendo que si no puedo controlar mis emociones y sentimientos me traerá consecuencias y problemas emocionales” (Participante 12, Entrevista a profundidad). Así mismo se comenta, *“A partir de los encuentros, puedo expresar lo que siento y también saber que emociones siento, guiándome en tener una adecuada capacidad para actuar emocionalmente basándome en lo aprendido”* (Participante 5, Entrevista a profundidad). También se refiere, *“Ahora puedo entenderme mejor a mí mismo y puedo demostrar mucho más lo que siento y de manera adecuada”* (Participante 13, Entrevista a profundidad). Es importante aclarar que todos los reportes verbales develan el desarrollo de esta sub-habilidad.

Por otra parte, en lo que respecta a la sub-habilidad para identificar emociones a través de los movimientos corporales y tono de voz, se identifica que, en un principio, la mayoría de los participantes tiene algunas dificultades en el manejo de esta sub-habilidad. Los efectos del programa INTEMO-TAS muestran que los participantes adquieren la habilidad para identificar emociones en tonos de voz y movimientos corporales, esto se ve reflejado en la experiencia significativa en el hogar, del segundo ciclo, en donde los participantes logran identificar estados emocionales a través de expresiones faciales, corporales y tonos de voz de los personajes de una película, en este sentido los participantes mencionan, como por ejemplo, *“veo que la chef tiene una cara de sorpresa se puede observar que abre sus ojos muy grandes, abre su boca y sus brazos se levantan y su cuerpo es muy paralelo, puedo caracterizarlo muy bien, en sus expresiones, su corporalidad, y como posiciona su cuerpo”* (Participante 10, estrategia significativa en el hogar) además, en la entrevista a profundidad se dan reportes verbales tales como: *“En cuanto a la corporalidad puede ser que, si una persona le suda las manos o suda, puede ser que este nervioso”* (participante 7, entrevista a profundidad), *“En el tono de voz puede ser si una persona esta triste su tono de voz sería muy bajito por lo general”* (Participante 13, entrevista a profundidad). En este sentido la totalidad de las participantes refleja cambios en relación a la sub-habilidad

Por otra parte, en la caracterización de la sub-habilidad de identificar emociones en las expresiones fáciles, los participantes mostraron que esta habilidad ya se posee, pero el

desarrollo de los encuentros permite que se fortalezca, así lo evidencian los reportes verbales, través de los cuales, los participantes refieren diferentes expresiones faciales que dan cuenta de la aprensión de esta sub-habilidad *“Los gestos eran de cara seria, preocupada, sorprendida y enojada, ya que da a conocer una cara con cejas bajas, labios finos y las aletas de la nariz anchada, con brazos alzados como si quisiera agarrar o desquitarse con el cliente”* (Participante 2, estrategia significativa en el hogar), además, se refiere lo siguiente: *“Si se trata de darme cuenta en las emociones de otros de acuerdo, a su vez puedo guiarme por ejemplo cuando alguien frunce las cejas es señal de que esta bravo o como también cuando alguien agacha su cabeza es porque le pasa algo triste y está llorando”* (Participante 5, entrevista a profundidad).

Salguero et al. (2011), menciona que “Las cuatro habilidades de la inteligencia emocional se establecen de forma jerárquica, esto es, la primera de las habilidades (percepción emocional) supone el nivel más básico de la jerarquía, de menor complejidad, aunque necesaria para conseguir las habilidades superiores” (p. 114), en este aspecto, se observa que la percepción emocional por ser la habilidad más básica, resulta más fácil de asimilar por parte de los participantes.

En lo que respecta a la habilidad de *Facilitación Emocional*, al evaluar los resultados de los dos ciclos de IA se encuentra que existe una permanencia en lo relativo a la sub-habilidad de revivir emociones con el fin de facilitar recuerdos. Se observa que los participantes no hacen uso de esta habilidad y, por el contrario, mencionan cómo los recuerdos les evocan emociones *“Pues en cierta parte sí creo que las emociones influyen en los recuerdos, ya que si recordamos algo ya sea bueno o malo aquellas emociones que sentimos en esos momentos vuelven a aparecer”* (Participante 4, Entrevista a profundidad). Esto, también se refleja en la siguiente narrativa *“Muchas emociones se derivan de los recuerdos, por ejemplo: cuando recordamos momentos agradables nuestras emociones son positivas, pero cuando nuestros recuerdos son desagradables nacen emociones como el miedo o la tristeza”* (Participante 11, Entrevista a profundidad). Como se menciona en los resultados del primer ciclo de IA, durante el encuentro se presentan inconvenientes en la conectividad de los participantes y una interpretación errada de las indicaciones brindadas por los investigadores, lo cual puede estar relacionado con esta permanencia.

Cabe apuntar que algunos participantes declaran que, cuando experimentan una emoción tienden a recordar situaciones en que se han sentido de forma similar *“Muchas veces nuestras emociones hacen que nos acordemos de cosas o recuerdos que ya hemos pasado”* (Participante 5, Entrevista a profundidad). También se señala, por ejemplo, *“Algunas veces cuando a veces me siento triste empiezo a recordar y me doy cuenta que de pronto estado en situaciones peores, pero he podido salir adelante”* (Participante 6, Entrevista a profundidad). Si bien, aquí los participantes reconocen que las emociones influyen en los recuerdos esto no significa que ellos lo hagan de forma intencional, por este motivo se considera que los participantes hacen poco uso de esta habilidad.

Por otra parte, la evaluación de los efectos del programa INTEMO-TAS muestra que la mayoría de los participantes reconoce que las emociones facilitan o influyen en la formación de juicios, tal como se refleja en los siguientes reportes verbales *“Bueno yo si cambio mi punto de vista sobre algo dependiendo de cómo me siento, ya que cuando pienso en algo bueno y al momento me enojo cambio esa perspectiva por algo negativo”* (Participante 4, Entrevista a profundidad). O cuando se menciona *“Pienso que vemos las cosas según nuestro estado de ánimo, por ejemplo: si estoy enojado no voy a querer saber de y cualquier cosa me puede molestar, pero si estoy feliz todo lo que me rodea me hace sentir bien”* (Participante 11, Entrevista a profundidad). La conciencia que tienen los participantes respecto a la manera en cómo las emociones se encuentran fusionadas con los pensamientos y la formación de juicios permite, al mismo tiempo, que las emociones estén al servicio del razonamiento tal como lo plantea Fernández-Berrocal y Extremera (2005).

En lo que respecta a la habilidad para usar los estados de ánimo para favorecer la creatividad, se evidencio una permanencia, ya que los estudiantes antes y después de la implementación del Programa INTEMO-TAS utilizan estados de ánimo como la alegría para mantener procesos cognitivos como la motivación y la creatividad. Por ejemplo, los participantes afirman *“Puedo utilizar la alegría a mi favor para sentirme bien en mucho tiempo, aparte de que también se puede ser de inspiración y motivador”* (Participante 7, Entrevista a profundidad), igualmente, uno de ellos indica *“Pues la alegría me ayuda con algo de motivación, me motiva mucho”* (Participante 12, Entrevista a profundidad). Esto concuerda con lo planteado por Mestre et al. (2008) quien sostiene que “las emociones

también provocan cambios en las cogniciones, convirtiéndolas en positivas cuando una persona es feliz o en negativas si está triste” (p. 9).

En relación con lo anterior, se observa que los que los participantes hacen uso de sentimientos como la alegría para mantener una actitud positiva frente a la vida, como se observa en el siguiente reporte verbal *“De la manera en que utilizaría esta emoción [alegría] a mi favor sería disfrutando cada momento que permita sentirme alegre”* (Participante 3, Entrevista a profundidad). También, se menciona el uso de emociones placenteras como la alegría para hacer partícipes a las personas que les rodean de esta felicidad, procurando trasmitirla tal como se muestra en esta narrativa: *“Pues cuando siento emociones cómo la alegría trato de mantenerla estable disfrutando del momento y así poder compartir esa emoción a quienes me rodean”* (Participante 11, Entrevista a profundidad), o cuando se relata *“La alegría es una emoción muy buena ya que se puede transferir mi energía y alegría a las demás personas”* (Participante 13, Entrevista a profundidad). En este punto, Mayer, Caruso y Salovey (2016) plantean una nueva sub-habilidad de la facilitación emocional, en la cual se especifica el generar emociones como medio para relacionarse con las experiencias de otra persona.

Continuando con lo concerniente al uso de emociones como la tristeza, la ira o el miedo para facilitar la resolución de problemas, se encuentra que algunos participantes, reconocen que dichas emociones pueden ser utilizadas para facilitar el pensamiento, por ejemplo, uno de ellos refiere *“Pues esas emociones [tristeza, la ira o el miedo] en muchas ocasiones son beneficiosas porque, por ejemplo, el miedo nos ayuda a prevenir peligros que nos pueden causar daño y el asco nos ayuda a identificar algo en mal estado y que de esa forma no lo consumamos y podamos prevenir malestares, y eso mismo pasa con el resto de emociones”* (Participante 11, Entrevista a profundidad). Finalmente, se debe mencionar que, al momento de indagar la forma en que los estudiantes pueden utilizar a su favor sentimientos como la tristeza, la ira o el miedo, la mayoría de los participantes se enfocan en la regulación emocional, los reportes verbales señalan, por ejemplo *“Para las tres emociones mencionadas lo mejor sería utilizar métodos de regulación como respirar y pensar a fondo la situación”* (Participante 9, Entrevista a profundidad), de forma similar se expone *“Pues el enojo lo puedo utilizar con calma y tranquilidad, la tristeza aprendiendo a superar lo sucedido, el miedo a calmarme un poco y no asustarme mucho”* (Participante

12, Entrevista a profundidad). Lo anterior puede advertir que los participantes no están dispuestos a estar abierto a los diferentes estados emocionales, lo cual se relaciona con la habilidad de regulación emocional.

Para evaluar los cambios y permanencias de la habilidad de *Comprensión Emocional*, se indaga con los participantes respecto a los sentimientos que se pueden derivar de las emociones básicas de alegría, sorpresa, miedo, asco, enojo y tristeza; al respecto, se reconoce un amplio vocabulario emocional, por ejemplo, los participantes mencionan *“Otras emociones relacionadas con el miedo serían, por ejemplo, sentir fobia, desconfianza, nerviosismo, terror, preocupación, melancolía, temor, también sentir remordimiento... esas”* (Participante 5; Entrevista a profundidad), así mismo refieren *“Del asco puede ser repulsión, repugnancia, desagrado, aversión, aborrecimiento”* (Participante 1, Entrevista a profundidad). Se debe incluir que más allá de la pregunta directa por las emociones, en el discurso de los participantes se comienza a utilizar un vocabulario emocional más amplio, como en el siguiente reporte *“Una situación de discusión puede provocar una emoción de rabia, ira, enojo, mientras que una situación de alegría o por ejemplo una fiesta puede provocar emociones de felicidad, euforia, gozo, entre otras. También cuando me pasó una situación, por ejemplo, de un familiar que murió sentiré tristeza”* (Participante 2, Entrevista a profundidad)

Adicionalmente, se identifica que la mayoría de los participantes afirma que logra reconocer las situaciones que provocan sus estados emocionales, entre otras cosas, se señala: *“Cuando sucede algo sucesivamente siento una emoción y entonces en ese momento puedo identificar la razón del porque siento tal emoción”* (Participante 11, Entrevista a profundidad). No obstante, algunos de los participantes afirman que ocasionalmente no logran reconocer el porqué de sus emociones, tal como uno de ellos menciona *“Algunas veces, no siempre se por qué estoy enojada si hace 5 minutos estaba feliz”* (Participante 6, Entrevista a profundidad). Se debe apuntar, que esta sub-habilidad de la comprensión emocional se posibilita gracias a la habilidad para percibir las propias emociones, como se señala en esta narrativa: *“Si puedo reconocer las situaciones que provocan mis emociones porque ya las identifico”* (Participante 10, Entrevista a profundidad). Lo anterior concuerda con el modelo de IE de Mayer y Salovey (1997), el

cual sigue una jerarquía, es decir, las habilidades más complejas requieren del dominio de las habilidades más sencillas.

Ruiz-Aranda (2013) sostienen que las emociones brindan información acerca de la forma en que se valora una situación y la manera en que podría comportarse una persona en función de ello. Es por eso que, de conformidad a lo expuesto en el párrafo previo, se observa en los resultados que la mayoría de los participantes refieren tener la habilidad de predecir las reacciones o comportamientos que provocan los diferentes estados emocionales, así se alude *“Sí percibimos a una persona como se siente podremos ver cómo se va a comportar ya que gracias a la emoción que observamos que siente la persona podremos decir por ejemplo si una persona tiene o está triste y angustiada por alguna situación, por ejemplo, perdió su celular sabremos que cómo se comportará aquí, por ejemplo, llorará y estará muy asustada buscando ayuda”* (Participante 2, Entrevista a profundidad).

Finalmente, se encuentra que la mayoría de los participantes afirma tener la habilidad para comprender las emociones en sí mismo, por ejemplo, se menciona *“Puedo comprender mejor mis emociones porque es algo que día a día ahora tengo en cuenta, mis emociones y para que me sirven o como me siento en cada momento”* (Participante 1, Entrevista a profundidad). También se alude, que *“Gracias a las explicaciones de la inteligencia emocional y sus habilidades pude comprender mejor mis emociones ya que conocí mucho más sus características y sus funciones ya que antes no comprendía muy bien, porque me sentía así o qué emoción era y como combatirla, pero ahora gracias a las habilidades emocionales y las actividades que he puesto en práctica he podido mejorar y comprender mejor mis emociones y así saber cómo combatirlas para que no causen daños en mi vida”* (Participante 2, Entrevista a profundidad) En esta narrativa destaca el uso de la palabra “combatir”, pues insinúa que no todas las emociones son beneficiosas, es decir, no se está abierto a estados de ánimo que resultan desagradables, afectando así las habilidades de regulación emocional.

De manera complementaria, es posible apreciar que la mayoría de los participantes tiene la habilidad para comprender las emociones o sentimientos de los demás, refiriendo como elementos claves la empatía, es decir, la capacidad de situarse en el lugar del otro, por ejemplo, se enuncia *“Creo que puedo comprender mejor los sentimientos de los demás,*

porque realmente puedo ponerme en el papel de otro para así poder comprender de alguna forma si una persona se siente bien o mal” (Participante 5, Entrevista a profundidad), o se refiere *“Con ayuda de la habilidad de comprensión emocional, aprendí que ponerme en la situación de las demás personas me ayuda a comprender lo que sienten para luego poder ayudarlas”* (Participante 11, Entrevista a profundidad). Aquí, también destaca la importancia de una adecuada percepción emocional para lograr una apropiada comprensión emocional, las siguientes narrativas lo ilustran *“Comprendo mejor las emociones de otros ya que entiendo mucho mejor de las emociones y de cómo uno las expresa a través de gestos, expresiones corporales o en el tono de voz”* (Participante 6, Entrevista a profundidad, pregunta 23), *“Creo que puedo comprender las emociones de las personas que me rodean, porque sé identificar las emociones por el lenguaje corporal o por expresiones de las personas”* (Participante 7, Entrevista a profundidad).

Para finalizar, en lo que respecta a la habilidad de *regulación emocional*, al evaluar los resultados de los dos ciclos de IA se evidencia que existen cambios y permanencias en las sub-habilidades de la regulación emocional. En este sentido se reconoce que a pesar de las actividades desarrolladas en el programa INTEMO-TAS, los participantes refieren dificultades al momento de estar abiertos a estados emocionales displacenteros, en donde se menciona que dependería de la situación. Al respecto se hacen las siguientes afirmaciones: *“Pienso que, aunque ya haya aprendido mucho sobre las habilidades de la inteligencia emocional hay situaciones como el enojo y la tristeza que aunque sepamos mucho sobre cómo manejarlas es muy difícil dependiendo de la situación, pero pues no es imposible porque gracias a los conocimientos que se aprende de las habilidades de la inteligencia emocional podemos regular un poco está emoción, pero no por completo”* (Participante 2, Entrevista a profundidad) así mismo, se refiere: *“Muchas veces es un poco difícil porque cuando aprendemos todo esto nos damos cuenta que hay momentos difíciles en nuestras vidas las cuales cuestan mucho superar”* (Participante 5, Entrevista a profundidad). Por otro lado, solo un participante señala tener la habilidad para estar abierto a estados emocionales “negativos” pero en su respuesta menciona que busca distraerse para olvidar la situación que lo afectan, lo que denota una contradicción, *“Creo que sí, porque soy una persona que siempre le busca cosas buenas a las cosas malas y eso siempre me hace superar fácilmente los malos momentos, o también busco distraerme para olvidar lo que*

me tiene mal y poder tranquilizarme” (Participante 11, Entrevista a profundidad). Al respecto, se devela que los participantes siguen teniendo dificultades al momento de estar abiertos a estados emocionales negativos

Por otra parte, se identifica cambios en relación a la sub-habilidad de atraer o distanciarse reflexivamente de estados emocionales, ya que los participantes a partir de la implementación del programa INTEMO-TAS, afirman haber adquirido esta habilidad, pero este resultado no se puede generalizar, pues algunos de los participantes refieren que ocasionalmente no logran realizarlo. Al respecto se dan reportes verbales tales como *“Pues aprendí a reconocer las emociones, a ponerle un nombre a las emociones, no hay emociones buenas ni malas es cierto que hay algunas emociones más agradables que otras, pero tenemos que aceptar vivirlas. También a usar las palabras para explicar cómo me siento, recordar que no está bien hacer daño a los demás”* (Participante 1, Entrevista a profundidad), así, como *“Nosotros mismos generamos las emociones que sentimos y las podemos reconocer, así que debo saber que emociones me convienen y cuales no tanto en determinada situación, debo saber que emociones son las que no me ayudan a resolver ese problema”* (Participante 12, Entrevista a profundidad). Pero a su vez también se menciona *“Cuando siento tristeza quiero sentirme bien para no hacer sentir mal a otra persona o a mí mismo también, pero igual no puedo manejar a veces la situación si es muy grave y se sale de control”* (Participante 2, entrevista a profundidad), esto devela que si bien, se incrementa la sub-habilidad para atraer o distanciarse de estados emocionales esta sub-habilidad no se la puede generalizar en todos los participantes.

En cuanto a la sub-habilidad de conocimiento de herramientas para regular emociones, se identifica que los participantes logran desarrollar esta habilidad, al respecto los estudiantes refieren lo siguiente: *“Aprendí que hay que diferenciar de manera correcta las diferentes emociones y saber que hay diferentes formas de regularlas, esto ayudara mucho en la vida cotidiana a evitar conflictos y malos entendidos”* (Participante 3, Entrevista a profundidad), así mismo, comentan *“Estos encuentros me han servido para aprender varias estrategias con las cuales puedo entender, comprender y regular mis emociones, pero lo más importante entender mejor al otro”* (Participante 5, Entrevista a profundidad). A partir del desarrollo de las actividades del programa INTEMO-TAS se

observa que la totalidad de los participantes adquieren el conocimiento de herramientas para la regulación emocional.

En lo que respecta al empleo frecuente de estrategias inadecuadas para la regulación emocional, se evidencia que a pesar de que los participantes tienen un adecuado conocimiento de diversas estrategias para regular emociones, los mismos refieren que se les hace complicado aplicarlas, en este sentido los participantes comentan: *“sé cómo controlar mis emociones de mejor manera, pero aún se me dificulta tener siempre las mejores estrategias, ¡es algo difícil!”* (Participante 13, Entrevista a profundidad), además, *“A veces se me dificulta mucho, porque puedo estar me sintiendo mal y se me dificulta actuar de manera apropiada”* (Participante 5, entrevista a profundidad), *“aprendí a reconocer estrategias de regulación emocional, pero creo que lo importantes es aplicarlas y eso si me parece algo complicado, porque como por ejemplo en momentos de rabia seria duro utilizarlas”* (Participante 13, entrevista a profundidad) este tipo de relatos se da en la totalidad de participantes.

Es importante resaltar que, si bien la totalidad de los participantes refieren que tienen conocimiento de herramientas de regulación emocional, la gran mayoría de ellos reconocen la dificultad de aplicarlos en determinadas situaciones Según Ruiz-Aranda et al, (2013) la regulación emocional se trata de la habilidad más compleja, ya que requiere de las anteriores para una adecuada ejecución, es decir, la información recogida en una situación emocional a través de las habilidades de percepción y expresión, facilitación y comprensión emocional ayudará a responder ante ella de un modo ajustado a los propios objetivos. Al respecto se puede considerar que algunos inconvenientes en las anteriores habilidades de la IE, dan como resultado las dificultades en la regulación emocional que presentan los participantes.

Tabla 3.

Cambios y permanencias de las habilidades de la IE de los participantes

Habilidades de la IE	Estado Inicial	Cambios	Permanencias
Percepción emocional	- Dificultades para identificar las propias emociones y sentimientos. - Inconvenientes al	- Habilidad para identificar las propias emociones y sentimientos - Habilidad para	Habilidad para identificar emociones a

	momento de expresar necesidades asociadas a los sentimientos. • Habilidad para identificar emociones a través de las expresiones faciales. • Poca habilidad en identificar emociones a través de los movimientos corporales y tono de voz.	expresar necesidades asociadas a los sentimientos. • Habilidad para identificar emociones a través de los movimientos corporales y tono de voz.	través de las expresiones faciales. *
Facilitación emocional	• Escaso uso de recuerdos emotivos para facilitar la memoria y formar juicios. • Dificultad para usar sentimientos como la tristeza, la ira o el miedo para resolver problemas. • Habilidad para usar los estados de ánimo tales como la alegría para favorecer la creatividad.	• Reconocimiento de las emociones como facilitadoras de la formación de juicios. • Incremento en el uso de sentimientos como la tristeza, la ira o el miedo para resolver problemas.	• Escaso uso de recuerdos emotivos para facilitar la memoria. • Habilidad para usar los estados de ánimo tales como la alegría para favorecer la creatividad. *
Comprensión emocional	• Limitado vocabulario emocional, se reduce a etiquetar emociones básicas. • Dificultad para comprender las causas de estados emocionales “negativos”. • Habilidad para comprender las causas de estados emocionales “positivos”. • Poco poder predictivo de las reacciones o comportamientos que provocan los diferentes estados emocionales. • Limitada habilidad para interpretar sentimientos complejos en sí mismos y	• Amplio vocabulario emocional, se etiquetan emociones básicas y familias de emociones • Incremento en la habilidad para comprender las causas de estados emocionales • Incremento en la habilidad para predecir las reacciones o comportamientos que provocan los diferentes estados emocionales. • Habilidad para comprender las	

	en los demás.	emociones o sentimientos en sí mismo y en los demás	
Regulación emocional	• Poca disposición a estar abierto a estado de ánimo “negativos”. • Poca capacidad para atraer o distanciarse de los estados emocionales. • Deficiente conocimiento de herramientas para la regulación emocional. • Empleo frecuente de estrategias inadecuadas para la regulación emocional propias y en los demás.	• Incremento de la capacidad para atraer o distanciarse reflexivamente de estados emocionales. • Conocimiento de herramientas para la regulación emocional.	• Poca disposición a estar abierto a estado de ánimo “negativos”. • Dificultad en el uso de estrategias adecuadas para la regulación emocional propias y en los demás

Nota. Las permanencias marcadas con * hacen referencia a habilidades que inicialmente poseían los participantes y que también se fortalecieron en el programa INTEMO-TAS

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DEL DESARROLLO DEL PLAN DE INVESTIGACIÓN

El objetivo del presente trabajo es fortalecer el desarrollo de la Inteligencia Emocional mediante el programa INTEMO en los estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Tomás Arturo Sánchez. En el análisis de los efectos del programa de educación emocional encontramos que el programa INTEMO-TAS obtiene adecuados resultados en las habilidades de percepción y comprensión emocional, sin embargo, no ocurre lo mismo con las habilidades de facilitación y regulación emocional. A continuación, se detalla sobre cada una de ellas.

En cuanto a la *Percepción Emocional*, se identifica en la caracterización inicial, que los participantes cuentan con la habilidad de identificar emociones básicas en la expresión facial de otras personas, “leer emociones en los rostros de otras personas es uno de los atributos que comparten los humanos, pero, existen diferencias en el grado en que las personas son capaces de poner en marcha esta habilidad” (Salguero et al, 2011, p. 146). En

este sentido los participantes desarrollaron la habilidad de leer emociones en los rostros de las personas como un proceso natural de maduración biológica y que se da de forma innata (Sutil, 1998). Sin embargo, se denotaron dificultades en identificar emociones a través de las posturas o movimientos corporales y tono de voz. De este modo, se implementa el programa IMTEMO-TAS, ya que como lo manifiestan Guisado, et al. (2019), “trabajos previos utilizando INTEMO han demostrado su efectividad, indicando que tiene efectos positivos a corto y a largo plazo en la IE de los estudiantes” (p.9). De este modo se realiza la actividad práctica denominada “*Ellos se sienten*” que género en los participantes la habilidad de discriminar las diferentes expresiones faciales, corporales y de tonos de voz, lo anterior concuerda con los resultados del estudio realizado por Ramos et al. (2017), quienes indican que el programa INTEMO genera el aumento de la capacidad para prestar atención y percibir los sentimientos y emociones.

Así mismo, se evidencia que la mayoría de estudiantes tenían dificultades al momento de identificar las propias emociones y sentimientos, observando además inconvenientes al momento de expresar necesidades asociadas a esos sentimientos, como lo expresa Ruiz-Aranda et al, (2013) “no tener la habilidad de identificar emociones propias, puede generar dificultades en el resto de las habilidades” (p. 19). Por lo cual se desarrolla la actividad práctica denominada “*¿Qué dice tu cuerpo?*”, que género en los participantes la capacidad para identificar emociones y expresar las necesidades asociadas a sus sentimientos, este resultado que es congruente con investigaciones previas, en las cuales, la aplicación del programa INTEMO genera la capacidad de identificar y expresar sus propias emociones (Ramos et al, 2017).

Como resultado de las actividades de fortalecimiento de esta habilidad, se identificó que los participantes desarrollaron por completo la percepción emocional, convirtiendo en fortalezas aquellas debilidades que se develaron en la caracterización, además de fortalecer la habilidad ya existente, eso a su vez permite mejor ajuste personal y social, así como lo manifiesta (Salguero et al. 2011).

Pasando a la habilidad de facilitación emocional, la caracterización inicial permite reconocer que los participantes no recurren a sus recuerdos emotivos para facilitar el pensamiento, al respecto, Ruiz-Aranda et al. (2013) mencionan que las emociones proveen información sobre experiencias previas, es por ello que los recuerdos suelen ser coherentes

con los estados emocionales. De esta manera, en la implementación del programa INTEMO-TAS se propone la actividad práctica “*Recuerdos Emocionados*”, con el objetivo de que los participantes reconozcan que la atención y la recuperación de recuerdos está influenciada por las emociones. Para ello, se inducen dos estados de ánimos, logrando facilitar la recuperación de recuerdos emotivos asociados a la emoción de alegría, sin embargo, no ocurre lo mismo con la emoción de tristeza; esto se puede explicar porque se presentaron fallas en conectividad y en la interpretación que los participantes le dieron a la instrucción.

Conforme a lo mencionado, durante el análisis de los datos relativos a la evaluación de final del programa INTEMO-TAS, se vislumbra un escaso uso de recuerdos emotivos para facilitar la memoria, esto quiere decir, que existe una permanencia. Sobre el particular, los participantes tienden a mencionar como ciertos recuerdos les evocan emociones más no a cómo ellos pueden llegar a acceder a las emociones para facilitar los recuerdos. De acuerdo con Mayer et al. (2016), la sub-habilidad de generar emociones como ayuda para el juicio y la memoria sería la más sencilla dentro de la habilidad de facilitación emocional, por ello, no es de extrañarse que se presenten dificultades con las sucesivas.

Por otra parte, al caracterizar las habilidades emocionales, se aprecia que los participantes tienden a usar emociones como la alegría o tranquilidad para favorecer su creatividad, en relación a ello, Extremera y Fernández-Berrocal (2003) señalan que “los estados de humor positivos conducen a un pensamiento más creativo y son beneficiosos para resolver problemas que requieren reestructuración, razonamiento inductivo, ruptura del pensamiento convencional y realizar conexiones entre conceptos aparentemente no relacionados” (p. 102). Al respecto se debe añadir que los participantes excluyen el uso de estados emocionales como la tristeza, el miedo o el enojo para facilitar la resolución de conflictos, pues no se es consciente de que las diferentes perspectivas emocionales permiten el acercamiento a las situaciones desde una mirada más amplia, logrando la creación de múltiples propuestas para su abordaje.

En relación con lo anterior, es posible apreciar que los participantes no son conscientes de que todas las emociones tienen una utilidad, lo cual afecta la habilidad que ellos tienen para usar dichas emociones en sus procesos cognitivos. Es por eso que, durante la implementación del programa INTEMO-TAS se lleva a cabo la actividad práctica

denominada “*Cada emoción con su situación*” de esta manera se hace explícita la forma en que cada una de las emociones facilita el pensamiento, de acuerdo con Ruiz-Aranda, et al. (2013) conocer las funciones básicas de las emociones permite distinguir como estas influyen en la interpretación de diferentes situaciones y por ende en la toma de decisiones, de tal forma que se las utilice en la cotidianidad como facilitadoras para la ejecución efectiva de variedad de tareas. Aquí se debe anotar que, los participantes se enfocan en la emoción que les provoca la situación y no en cómo la emoción puede ayudarles a resolver la situación o cumplir con la actividad que en la situación se propone, por lo que se puede llegar a considerar que los participantes interpretan de una forma diferente la pauta brindada.

De esta manera, en al evaluar los efectos del programa INTEMO-TAS, se identifica que existe variabilidad en los resultados, así, la mayoría de los participantes reconocen que las emociones influyen la formación de juicios ello permite hacer uso consiente de esas emociones para tomar decisiones acertadas. Adicionalmente, se encuentra que los participantes reconocen que todas las emociones pueden ser utilizadas en la resolución de problemas, sin embargo, al tratarse de emociones displacenteras como la tristeza, el enojo o el miedo, la tendencia se orienta a la regulación emocional; esto devela que además de desaprovechar la información que proporcionan dichas emociones en la facilitación de procesos cognitivos, los participantes no están dispuestos a vivenciar estos estados afectivo y por ende pueden llegar a reprimirlos.

El análisis de los cambios y permanencias muestra que persisten algunas dificultades en esta habilidad, esto puede estar relacionado con el hecho de que a los estudiantes se les dificulta entender la habilidad de facilitación emocional, pues al realizar la evaluación del primer ciclo de IA, así como en momento de conceptualización en el segundo ciclo se identifica que los elementos que los participantes relacionan no son característicos de esta habilidad. Entre las variables que se consideran están relacionadas con los resultados se encuentran las dificultades en la conectividad de los participantes en la sesión relacionada con la habilidad de facilitación emocional del primer ciclo de IA y también con las interpretaciones varias a las instrucciones brindadas por los investigadores en las dos sesiones que se trabajó dicha habilidad.

Además de lo anteriormente señalado, se debe considerar lo que mencionan Fernández-Berrocal y Ruiz (2008):

“Podemos apreciar cómo entre la segunda rama (asimilación emocional) y las otras tres existe una distinción. Tanto la percepción, evaluación y expresión de las emociones (rama primera), como la comprensión emocional (rama tercera) y la regulación (rama cuarta) hacen referencia al proceso de razonar sobre las emociones, mientras que la segunda rama (asimilación emocional) incluye el uso de las emociones para facilitar el pensamiento” (p. 429)

Esta diferencia, entre las habilidades de la IE, resulta relevante para el análisis de los resultados de la presente investigación, en los cuales se encuentran dificultades en el fortalecimiento de la habilidad de facilitación emocional, puesto que estudios antecedentes como el de Cobos, Flujas y Gómez (2019), muestran en sus resultados de la aplicación del programa INTEMO en adolescentes escolarizados, que la intervención realizada influye en las habilidades de percepción, comprensión y regulación emoción emocional; no obstante, se omite la información referente a la facilitación emocional.

Por otra parte, dentro de la habilidad de *Comprensión Emocional*, se considera que el etiquetado correcto de las emociones, el reconocimiento de términos que hacen referencia a familias de emociones y un amplio léxico afectivo, son básicos en las personas emocionalmente inteligentes (Mestre et al., 2008). Al respecto, la caracterización de las habilidades de la IE, permite identificar que a los participantes les cuesta otorgar un nombre a lo que sienten, limitándose a etiquetar emociones básicas o refiriendo, por ejemplo: “me siento mal”. En vista de ello, el programa INTEMO-TAS incluye, en el primer ciclo de IA, una sesión destinada a enriquecer el vocabulario emocional. Así, mediante las actividades prácticas “*Ahorcado emocional*” y “*Dominó emocional*” los participantes logran asociar los estados emocionales básicos con diferentes etiquetas y familias de emociones. De esta manera, en la evaluación del programa, se identifica un cambio en esta sub-habilidad, pues el discurso de los participantes incluye un amplio léxico para nominar aquello que sienten o desean transmitir. Lo anterior concuerda con los resultados del estudio realizado por Ramos et al. (2017) quienes concluyen que el programa INTEMO favorece en la ampliación del vocabulario emocional utilizado para denominar los sentimientos, logrando así una evolución de la expresividad afectiva.

La caracterización también proporciona información sobre la habilidad de los participantes para comprender las causas de los estados emocionales, así, se identifica la tendencia a conocer el porqué de estados emocionales placenteros como la alegría, pero dificultades para señalar las causas de estados emocionales desagradables como el miedo. Al respecto Ruiz-Aranda et al. (2013) afirman que el conocimiento de las “reglas” por las cuales aparece una emoción en una situación concreta es imprescindible para mejorar el conocimiento y comprensión emocional. Con este propósito, la experiencia significativa en el hogar, “*Una situación para cada emoción*”, contribuyó al incremento de la habilidad para determinar los antecedentes asociados a las emociones experimentadas.

Fernández-Berrocal y Extremera (2005) declaran que la habilidad de comprensión emocional “implica una actividad tanto anticipatoria como retrospectiva para conocer las causas generadoras del estado anímico y las futuras consecuencias de nuestras acciones” (p. 70). En este sentido, se debe mencionar que en la caracterización de las habilidades emocionales se determina que los participantes inicialmente tienen poco poder predictivo de las reacciones o comportamientos que provocan los diferentes estados emocionales. Es por ello que, durante el segundo ciclo de IA se propuso la actividad práctica “*Pienso luego siento*”, a través de ella se logra que los participantes reconozcan que la información emocional permite valorar una situación y por ende se relaciona con una determinada forma de actuación. De esta forma, en las reflexiones sobre los cambios y permanencia se concluye que se genera un incremento en la habilidad para predecir las reacciones o comportamientos que provocan los diferentes estados emocionales.

Al mismo tiempo que se fortalecen las sub-habilidades anteriormente mencionadas, se mejora la capacidad de los participantes para comprender sus propias emociones, pues según Fernández-Berrocal y Extremera (2002) aprender a comprenderse a sí mismo implica reconocer “cuáles son nuestras necesidades y deseos, qué cosas, personas o situaciones nos causan determinados sentimientos, qué pensamientos generan tales emociones, cómo nos afectan y qué consecuencias y reacciones nos provocan”. Puesto que, durante la caracterización inicial de las habilidades emocionales, no solo se identifica que a los participantes se les dificulta para interpretar sentimientos complejos en sí mismos, sino que también se les complica comprender los sentimientos de los demás; de forma complementaria, en el segundo ciclo de la IA se propone avanzar en el aprendizaje de la

habilidad de comprensión emocional, mediante la actividad practica “*El viaje en globo*” la cual permite el análisis de la funcionalidad de las emociones al valorar una situación para lograr ser empáticos con los demás. La evaluación del programa INTEMO-TAS ratifica un cambio frente a esta habilidad, pues se encuentra que los participantes afirman comprender mejor las emociones o sentimientos en sí mismo y en los demás, resultado que es consecuente con investigaciones previas, en las cuales, la aplicación del programa INTEMO ha tenido efectos positivos en la habilidad para comprender los propios estados emocionales, así como para interpretar el significado de emociones complejas (Cobos et al., 2019; Ramos et al., 2017).

En este punto, destaca lo señalado por los participantes, quienes relacionan el incremento de su habilidad de comprensión con la adecuada percepción emocional. Al respecto, se debe tener en cuenta que el modelo de IE de Mayer y Salovey (1997) se propone como una jerarquía en la cual, las habilidades básicas son requisito para la exteriorización de las habilidades complejas. De esta forma, la percepción emocional se posiciona en la literatura como parte esencial para la comprensión emocional, Mayer et al. (2016) sostienen que “la percepción de las emociones suele ser útil para una comprensión precisa de las emociones” (p. 293). Como vemos, la adecuada asimilación de la habilidad de comprensión emocional, se asocia al fortalecimiento de la percepción emocional, sin embargo, no ocurre una relación directa con la habilidad de facilitación emocional, pues no se puede negar que, al momento de analizar los efectos del programa INTEMO en relación con la facilitación emocional se encontró que persisten dificultades en esta habilidad. Resulta interesante lo señalado por Fernández-Berrocal y Extremera (2002) quienes afirman que “Estas habilidades están enlazadas de forma que para una adecuada regulación emocional es necesaria una buena comprensión emocional y, a su vez, para una comprensión eficaz requerimos de una apropiada percepción emocional” (p. 2), como se puede apreciar, los autores omiten la facilitación emocional, sin embargo, no se llega a comprender el porqué.

Se debe considerar que Fernández-Berrocal y Extremera (2002) señalan que la habilidad de comprensión emocional se puede utilizar sobre sí mismo o sobre otras personas, y que no siempre los aspectos intrapersonales e interpersonales se dan de forma enlazada. En el caso de esta investigación, se evidencia transferencia en los aprendizajes,

pues coincidió que se presenta un progreso significativo de la habilidad de comprensión emocional en ambos aspectos, es decir, al mismo tiempo que las personas son diestras para comprender sus propias emociones, logran conectar y empatizar con las emociones de los demás.

En cuanto a la habilidad de Regulación Emocional, se observa en la caracterización, que los participantes no están abiertos a estados emocionales “negativos”, así como también, existen marcadas dificultades para moderar emociones negativas. Al respecto, Estrada y Martínez (2014) mencionan, “que algunas emociones negativas como miedo, enojo y tristeza impiden el crecimiento psicológico o el mejoramiento de la salud física o mental, lo que hace más complicado estar abierto a esos estados emocionales” (p. 112), por lo cual se desarrolla la experiencia significativa para el hogar, que consistió en observar e identificar sentimientos “negativos”. A partir del desarrollo de esta actividad se devela que los participantes aún tienen dificultades al momento de estar abiertos a estados emocionales desagradables ya que manifiestan que, en situaciones generadoras de estos estados, a pesar que conocen las herramientas de regulación aún les es difícil aplicarlas. Estos resultados contrastan con aquellos obtenidos en investigaciones realizadas por Ramos et al. (2017), “el programa INTEMO demuestra una mejora en los procesos de regulación de estados emocionales negativos. Con base en estos resultados Mestre et al. (2008), refieren que, “la sub-habilidad de ser sensible a sus reacciones emocionales, con independencia de si son agradables o no, son un elemento básico al momento de adquirir ese bloque de sub-habilidades” (p.16). por ende, esto refleja las dificultades en las demás sub-habilidades de la regulación emocional.

Así mismo, se observa en la caracterización la poca capacidad de los participantes para atraer o distanciarse reflexivamente de estados emocionales, así como un deficiente conocimiento de herramientas de regulación emocional, al respecto Ruiz-Aranda et al. (2013) menciona que “es importante conocer estrategias para regular el mundo emocional, es decir identificar esas estrategias y después manejarlas” (p.31). Por lo cual se desarrolla la actividad denominada “¿Qué hacemos cuando nos sentimos?”, que permitió identificar posibles estrategias para regular los sentimientos, estados de ánimo y conductas en diferentes situaciones. A partir de la actividad se evidencia incremento de la capacidad para atraer o distanciarse reflexivamente de estados emocionales, indicando, que si bien, algunos

de los participantes afirman tener esta capacidad, se puede afirmar que este resultado no se puede generalizar, pues algunos de los participantes afirman que ocasionalmente no logran realizarlo; esto lo menciona Cabanach, et al. (2017), “En este sentido, es necesario partir de la base de que una cosa es identificar y comprender las emociones y otra, ser capaz de controlarlas adecuadamente y utilizar estrategias de regulación adaptativas” (p.6). En cuanto al conocimiento de herramientas de la regulación emocional, en la totalidad de los participantes se evidencia la adquisición de conocimiento de estas diversas herramientas para regular emociones. Lo anterior es congruente con los resultados del estudio realizado por Cobos, Flujas y Gómez (2019), quienes concluyen que el programa INTEMO promueve estrategias de cambio cognitivo y de aprendizaje.

Para finalizar se encuentra en un principio, que los participantes utilizan frecuentemente estrategias inadecuadas para regular emociones propias y en los demás. Al respecto Ruiz-Aranda et al (2013) menciona que “aprender a manejar el mundo emocional propio y ajeno, permite desarrollar relaciones sociales más completas y satisfactorias” (p. 147), por lo cual se plantea la experiencia práctica denominada: “*¿sabemos manejar las emociones?*”, con el objetivo de que los participantes reconozcan y apliquen estrategias que permitan cambiar estados de ánimo. A partir del desarrollo de la experiencia práctica se indica que, si bien se fortalece el conocimiento de estrategias, en la mayoría de participantes persisten las dificultades para aplicarlas en determinadas situaciones, por lo cual se constituye una permanencia en los participantes. Estos resultados contrastan con aquellos obtenidos en investigaciones realizadas por Cobos, Flujas y Gómez (2019), los cuales comentan que el “programa INTEMO, obtiene buenos resultados en el manejo de emociones, pero la regulación se da por supresión de emociones, esto se refiere intentos por cambiar la apariencia, reacciones o conductas producidas por la emoción”. Así mismo esos autores señalan “que las estrategias de control emocional, como la supresión de emociones o la evitación, conllevan efectos paradójicos a largo plazo, aunque puedan parecer efectivas a corto plazo” (Cobos, Flujas y Gómez, 2019)

A partir de estos encuentros, se evidencia cambios y permanencias en lo concerniente a la habilidad de regulación emocional, en este sentido, González et al. (2006) refieren “la regulación emocional es la habilidad más compleja ya que la ejecución de dicho proceso debe incluir al resto de las habilidades que componen la jerarquía” (p.156), lo cual

puede ser consecuencia de algunas dificultades en las anteriores habilidades que se vean reflejadas en la regulación emocional

CONCLUSIONES Y ESTUDIOS FUTUROS

Actualmente, las instituciones educativas han asumido el reto de brindar una formación integral, que además de los aspectos académicos contemple el aprendizaje de habilidades para la vida, incluyendo la Inteligencia Emocional-IE. Lo anterior parte del reconocimiento de que la sociedad ha creado nuevos desafíos para todas las personas, pero especialmente para los adolescentes, retos para los cuales no basta con tener un elevado nivel intelectual, sino que el éxito personal está también vinculado a ser hábiles en las herramientas sociales y emocionales que les permita afrontar la vida cotidiana. Por estas razones se plantea la necesidad de incluir la IE como un conjunto de habilidades a promover dentro de las instituciones educativas. Es por ello que aquí se presenta una propuesta de educación emocional para la Institución Educativa Tomas Arturo Sánchez-IETAS, la cual se fundamenta en el modelo teórico de IE de Mayer y Salovey (1997), esto proporciona un marco seguro de actuación en los diferentes momentos de la investigación: caracterización, intervención y evaluación.

La caracterización inicial de la IE permite concluir que los participantes no despliegan en su totalidad las habilidades emocionales, especialmente cuando se trata de las habilidades de regulación y comprensión emocional. Cabe anotar que, en el marco de la jerarquía de habilidades emocionales propuestas en el modelo teórico de Mayer y Salovey (1997), dichas habilidades son más complejas y requieren de la práctica de las habilidades básicas como la percepción emocional. Lo anterior hizo evidente que era necesario fortalecer el desarrollo de todas las habilidades de la IE mediante programas diseñados por expertos, en el caso particular a través del programa INTEMO propuesto por Ruiz-Aranda et al. (2013) que retoma las habilidades de percepción, facilitación, comprensión y regulación de emociones. Dicho programa ha mostrado su efectividad para mejorar las habilidades emocionales en los adolescentes, a través de una serie de actividades estructuradas.

En relación con lo anterior, se debe anotar que el estudio utiliza un enfoque socio-crítico con una metodología de Investigación Acción Técnica, la cual busca hacer a los

participantes transformadores de su realidad social. Esto representa una novedad en tanto a las metodologías usualmente utilizadas, las cuales tienden a desarrollarse desde enfoques cuantitativos. Es importante mencionar que las técnicas e instrumentos diseñados para recolectar información sobre la IE no evalúan todos los aspectos posibles de las habilidades emocionales, estos solo captan una parte del modelo original propuesto por Mayer y Salovey (1997). En este sentido, queda el desafío de construir nuevos instrumentos que evalúen otras sub-habilidades de la IE, que no se encuentran bien representadas en los que aquí se proponen, como los nuevos tipos de razonamiento de las habilidades emocionales mencionadas en Mayer et al. (2016). Es conveniente agregar que, dichas técnicas deben adaptarse a las particularidades del contexto socio-cultural de la población en que pretenden ser aplicadas.

La *Percepción Emocional* al ser inicialmente la habilidad que más desarrollada estaba en los participantes, muestra excelentes resultados, a partir de la implementación del programa INTEMO-TAS. La percepción emocional es fundamental dentro del grupo de habilidades emocionales, puesto que representa la primera y más básica de las habilidades y por ello, la importancia de su conocimiento y su manejo. Al inicio, en la caracterización se develaron dificultades para identificar las propias emociones y sentimientos, inconvenientes al momento de expresar necesidades asociadas a los sentimientos y poca habilidad en identificar emociones a través de los movimientos corporales y tono de voz. Con base en ello, se procedió a implementar el programa INTEMO-TAS en el fortalecimiento de esta habilidad, develando cambios del estado inicial (caracterización), como, por ejemplo, habilidad para identificar las propias emociones y sentimientos, habilidad para expresar necesidades asociadas a los sentimientos y habilidad para identificar emociones a través de los movimientos corporales y tono de voz. Se destaca el fortalecimiento de la percepción emocional, ya que los participantes la desarrollan por completo, resultando fácil la asimilación de esta habilidad en los estudiantes.

Pasando a la habilidad de *Facilitación Emocional*, se debe considerar que, si bien se presentaron cambios como resultado de la implementación del programa INTEMO-TAS, también se presentaron permanencias. El análisis reflexivo frente al procedimiento llevado a cabo, permitió el reconocimiento de variables que están relacionadas con los resultados encontrados. Además de ello, se concluye que para los participantes, la habilidad de

facilitación emocional resulta más compleja que lo planteado en la jerarquía de Mayer y Salovey (1997), puesto que de alguna manera se busca manipular la emoción que se experimenta para poder usarla para facilitar el razonamiento o toma de decisiones, es decir no basta con identificar la emoción que se experimenta en el momento y que puede influenciar en el razonamiento sino tener la habilidad para evocar, generar o revivir emociones (manipularlas) para facilitar esos procesos cognitivos.

En cuanto a la habilidad de *Comprensión Emocional*, se encuentran buenos resultados, logrando cambios en todas las dimensiones evaluadas. En relación a ello, se concluye que una variable clave para obtener estos resultados, es fortalecer adecuadamente la habilidad de percepción emocional, demostrando que existe una estrecha relación entre estas habilidades tal como se aprecia en la literatura. Resulta interesante que, en la población participante del estudio, se logra fortalecer la habilidad de comprensión emocional a pesar de no lograr el fortalecimiento de la habilidad de facilitación emocional. Esto, ratifica la afirmación del párrafo anterior, sin embargo, dicha aseveración se debe tomar con cautela, pues es necesario investigar más al respecto para determinar si esto se asocia a las variables que afectaron la ejecución del programa INTEMO-TAS, o si es una característica propia de la población trabajada.

Finalmente, en la *Regulación Emocional*, siendo la habilidad más compleja de manejar, ya que requiere de las anteriores habilidades para una adecuada ejecución, se concluye que a partir de la implementación del programa INTEMO-TAS, los participantes logran cambios en cuanto al fortalecimiento de la capacidad para atraer o distanciarse de estados emocionales y conocer herramientas de regulación emocional, pero los mismos no logran estar abiertos a estados emocionales displacenteros ni aplicar las estrategias aprendidas en su vida cotidiana, esto devela que el programa INTEMO-TAS presenta dificultades en la transferencia de los aprendizajes de las estrategias adecuadas para regular emociones en la praxis, que es la cúspide de la IE. Al respecto, se debe considerar esta afirmación con precaución, debido a que esta habilidad podría mejorar con el tiempo, ya que los participantes poseen el conocimiento de cómo regular de forma asertiva sus emociones y además las anteriores habilidades de la IE se fortalecieron en diferentes aspectos.

El contexto de la pandemia supuso un reto enorme, en el cual se adaptaron las técnicas de recolección de información y talleres pedagógicos al contexto de la virtualidad, lo cual redujo el contacto con el otro. Es por ello, que se considera pertinente retomar este tipo de programas de educación emocional en la presencialidad de forma que se logre una mayor interacción con el otro, espacios propicios para la práctica y asimilación de dichas habilidades. Si bien es cierto que el tipo de investigación aquí desarrollado, permite un mayor involucramiento de los participantes frente a su propio proceso de aprendizaje y que adicionalmente se proporcionaron espacios para la práctica de forma sincrónica y asincrónica, no se debe desconocer que la instrucción verbal fue un componente impórtate.

El diagnóstico participativo, hizo evidente que las problemáticas en la práctica de las habilidades emocionales tienen algunas implicaciones en las relaciones interpersonales e intrapersonales. Sin embargo, teniendo en cuenta los alcances de la investigación, no se realiza un análisis de los efectos del fortalecimiento del desarrollo de las habilidades emocionales en variables como el bienestar y ajuste psicológico, relaciones interpersonales, conductas disruptivas, o el rendimiento escolar; dimensiones que se encuentran relacionadas con los niveles de IE en los contextos educativos (Extremera & Fernández-Berrocal, 2003, 2004; Fernández-Berrocal & Aranda, 2008). En este sentido, comprobar la generalización de los resultados de la implementación programa INTEMO en dichas variables requeriría de un seguimiento a lo largo del tiempo que permita reconocer si existen cambios de los comportamientos en la cotidianidad escolar, pues, si bien los resultados de la presente investigación muestran que existen avances en las actitudes y conocimientos sobre las habilidades de la IE, se debe tener en cuenta que estos son predictores imprecisos de los comportamientos.

También se considera que otro aspecto que representa un desafío y abre oportunidades para la acción investigativa, es el fortalecimiento de la IE en los docentes. En los contextos educativos los docentes son principales modelos emocionales, así pues, fortalecer las habilidades que el profesor tenga para percibir, facilitar, comprender y regular sus emociones, generará mayores posibilidades de desarrollar esas habilidades en los estudiantes. Adicionalmente, se debe considerar que utilizar la IE durante la actividad docente permitiría que sus prácticas pedagógicas sean desarrolladas de mejor manera.

A pesar de las limitaciones del presente estudio, los resultados son alentadores y visibilizan la posibilidad real de educar las habilidades de la IE en los contextos escolares, asunto que aún se encuentra pendiente en la mayoría de instituciones educativas de Colombia, de ahí la importancia de difundir los resultados de este tipo de experiencias de forma que poco a poco la educación emocional conquiste espacios, incluso ponderando la posibilidad de que se incluya en el currículo académico, siendo una herramienta que además permitiría mejores resultados en el rendimiento académico de los estudiantes, tendría un impacto positivo tanto en la convivencia escolar como en la formación integral de los estudiantes.

REFERENCIAS

- Alfaro, A. & Badilla, M. (2015). El taller pedagógico, una herramienta didáctica para abordar temas alusivos a la Educación Ciudadana. *Revista Electrónica Perspectivas*, 10, 81-146
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A test of Emotional Intelligence*. Toronto: MultiHealth Systems.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis
- Camacho, I. (2018). *La educación emocional aplicada a estudiantes que ingresan a la educación básica secundaria*. Tesis de especialización no publicada. Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD, Bogotá, D.C., Colombia.
- Camacho, N., Ordoñez, J., Roncancio, M., & Vaca, P. (2017). Convivencia escolar y cotidianidad: una mirada desde la inteligencia emocional. *Educación y Desarrollo Social*, 11, (1) 24-47
- Congreso de la República de Colombia (2006). *Ley 1090 del 6 de septiembre de 2006 por la cual se reglamenta el ejercicio de la psicología, se dicta el código deontológico y bioético y otras disposiciones*. Bogotá D.C.: Congreso de la República.
- Delgado, M. & Solano, A. (2009). Estrategias didácticas creativas en entornos virtuales para el aprendizaje. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"* 9, (2) 1-21
- Estévez, E., & Jiménez, T. I. (2017). Violencia en adolescentes y regulación emocional. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology.*, 2(1), 97-104.
- Estrada, A. R. B., & Martínez, C. I. M. (2014). Psicología de las emociones positivas: generalidades y beneficios. *Enseñanza e investigación en psicología*, 19(1), 103-118.
- Extremera, N. & Fernández- Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, 332, 97-116

- Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6, (2) 1-17
- Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2013). Inteligencia emocional en adolescentes *Orientación educativa*, 352, 34-39
- Fernández-Berrocal, P. & Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, (1) 1-6
- Fernández-Berrocal, P. & Extremera, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19, (3) 63-93
- Fernández-Berrocal, P. & Extremera, N. (2006). Emotional intelligence: a theoretical and empirical review of its first 15 years of history. *Psicothema*, 18, 7-12
- Fernández-Berrocal, P. & Ruiz, D. (2008). La Inteligencia emocional en la Educación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15, (6) 421-436.
- Fierro-Evans, C. & Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia Escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18, (1) 1-19.
- Garaigordobil, M & Sarrionandia, A. (2015) Effects of an emotional intelligence program in variables related to the prevention of violence. *Psychol.* 6, (743), 1-10.
- García, E.; Gil, J. & Rodríguez, G. (1994). Análisis de datos cualitativos en la investigación sobre la diferenciación educativa. *Revista Investigación Educativa*, 23, 179 – 213
- García, M. & Giménez, S. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 3(6) 43-52
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books
- Gómez, D. (2014). *Desarrollo en la inteligencia emocional por medio de la interrelación personal y la estrategia didáctica arte de desplazamiento a la medida del niño (parkour)*. Tesis de pregrado no publicada. Universidad Libre, Bogotá, D.C., Colombia.

- Gómez, O., Romera, E. & Ortega, R. (2017). La competencia para gestionar las emociones y la vida social, y su relación con el fenómeno del acoso y la convivencia escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 31, (1) 1 - 9
- Hamui- Sutton, A. & Varela-Ruiz, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en Educación Médica*, 2 (1), 55- 60
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2010). Metodología de la investigación. (5ª, ed.). México: McGraw-Hill
- Institución educativa Tomás Arturo Sánchez (2017). *Informe de caracterización institucional*. Ipiales: Institución Educativa Tomás Arturo Sánchez.
- Institución Educativa Tomás Arturo Sánchez (2019a). *Informe anual de convivencia*. Ipiales: Institución Educativa Tomás Arturo Sánchez.
- Institución educativa Tomás Arturo Sánchez (2019b). *Proyecto Educativo Institucional P.E.I.* Ipiales: Institución Educativa Tomás Arturo Sánchez.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa* (3ª, ed.). Barcelona, España: Graó
- León, A. & Botina, J (2016). *Juego, interactúo y aprendo: desarrollo de la inteligencia emocional a través de la implementación de una estrategia didáctica de juegos cooperativos en niños y niñas de grado cuarto*. Tesis de maestría no publicada, Universidad Libre, Bogotá, D.C., Colombia.
- Lewin, K. (1964). Action Research and Minorit Problems. *Human Relations*, 1, (2) 34-46
- Lewin, K. (1988). Acción-investigación y problemas de las minorías. *Revista de Psicología Social*, 3, 229-240
- Marin, V. S., Guisado, R. C., Albéniz, A. P., & Fonseca-Pedrero, E. (2019). Implementación y evaluación de un programa de inteligencia emocional en adolescentes. *Universitas Psychologica*, 18(3), 1-13.
- Mayer, J. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3-34). New York: Basic Books.
- Mestre, J., Guil, R., Brackett, M. & Salovey, P. (2008). Inteligencia emocional definición, evaluación y aplicaciones desde el modelo de habilidades de Mayer y Salovey. En

- F. Palmero, F. Martínez-Sánchez & J. Huertas (Eds.). *Motivación y emoción* (pp. 407-438). España: McGraw-Hill.
- Ministerio de Educación de Colombia (2020). *Lineamientos para la prestación del servicio de educación en casa y en presencialidad bajo el esquema de alternancia y la implementación de prácticas de bioseguridad en la comunidad educativa*. Bogotá D.C.: Ministerio de Salud de Colombia.
- Ministerio de Salud de Colombia (1993). *Resolución 8430 de 1993 por la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud*. Bogotá D.C.: Ministerio de Salud de Colombia.
- Molina, L. & Yaqueno, Y. (2015). *Efectos de un programa de educación emocional sobre el rendimiento académico en estudiantes de grado sexto de la institución educativa San Juan Bosco*. Tesis de pregrado no publicada. Universidad de Nariño, Pasto, Colombia
- Mónaco, E., De la Barrera, U. & Montoya-Castilla, I. (2017). Desarrollo de un programa de intervención para mejorar las competencias emocionales, el afecto positivo y la empatía en la adolescencia. *Calidad de Vida y Salud*, 10 (1), 41-56.
- Montenegro, M. (2013). *Diseño urbano con énfasis en espacio público: eje comercial de la carrera 6ta, operación centro – renovación integral, dinámica centro, área metropolitana Tulcán – Ipiales, Nariño, Colombia*. (Tesis de pregrado). Universidad de Nariño, Pasto, Colombia
- Mora, A. (2005). Guía para elaborar una propuesta de investigación. *Educación*, 29 (2) 67-97
- Moreno, T. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje: reinventar la evaluación en el aula*. México: UAM
- Omar, A., Paris, L., Uribe, H., Silva, S. & Souza, M. (2011). Un modelo explicativo de Resiliencia en jóvenes y adolescentes. *Psicología em Estudo*, 16, (2) 269-277
- Ricoy, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Educação. Revista do Centro de Educação*, 31, 11-22
- Rodríguez, C.; Lorenzo, O. & Herrera, L. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, XV, (2) 133-154

- Rubiales, J., Russo, D., Paneiva, P. & Gonzales, R. (2018). Revisión sistemática sobre los programas de Entrenamiento Socioemocional para niños y adolescentes de 6 a 18 años publicados. *Revista Costarricense de Psicología*, 37, (2) 163-186
- Ruiz-Aranda, D., Cabello, R., Salguero, J.M., Palomera, R. Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2013). *Guía para mejorar la inteligencia emocional de los adolescentes*. Programa INTEMO. Madrid: Pirámide.
- Salguero, J. M., Fernández-Berrocal, P., Ruiz-Aranda, D., Castillo, R., & Palomera, R. (2011). Inteligencia emocional y ajuste psicosocial en la adolescencia: El papel de la percepción emocional. *European journal of education and psychology*, 4(2), 143-152.
- Salovey, P. & Mayer, J. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition y Personality*, 9, 185-211.
- Sánchez-García, M., Sánchez-Álvarez, M., Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2013). Percepción Emocional evaluada con la versión española del Mayer Salovey Caruso Emotional Intelligence Test (msceit): análisis de su robustez psicométrica en muestra española. *Ansiedad y Estrés*, 19.
- Sarrionandia, A. & Garaigordobil, M, (2017). Efectos de un programa de inteligencia emocional en factores socioemocionales y síntomas psicosomáticos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 49, 110-118
- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia
- Suárez, C. y Zambrano, Á. (2015). *Efectos de un programa de educación emocional sobre los niveles de salud mental positiva en adolescentes escolarizados del municipio de Samaniego, Nariño*. Tesis de pregrado no publicada. Universidad de Nariño, Pasto, Colombia
- Sutil, C. R. (1998). Emoción y cognición. James, más de cien años después. *Anuario de psicología/The UB Journal of psychology*, 3-24.
- Swartz, R. Costa, A. Beyer, B, Reagan, R. & Kallick, B. (2014). *El aprendizaje basado en el pensamiento: cómo desarrollar en los alumnos las competencias del siglo XXI*. Madrid: Ediciones SM

- Torres, D. Sotelo, N. & Rosero, M. (2013). *Inteligencia Emocional para fortalecer el desempeño académico en los estudiantes del programa de grupos juveniles creativos del municipio de Chachagüi*. (Tesis de especialización no publicada). Universidad de Nariño, Pasto, Colombia
- Torres, J. & Piscoya, C. (2014). Inteligencia emocional y desarrollo de las primeras habilidades sociales en sexto grado. *Revista de Investigación y Cultura*, 3 (2) 22-29.
- Trujillo, M. & Rivas, T. (2005). Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional. *INNOVAR, Revista de Ciencias Administrativas y Sociales*, 15, (25) 9-24
- Universidad de Nariño (2011). *Acuerdo 001 de 2011 por medio del cual se reglamenta el Comité de Ética en Investigación de la Universidad de Nariño*. San Juan de Pasto: Universidad de Nariño.
- Vásquez, F. (2009). Importancia de la inteligencia emocional en la práctica del buentrato en la escuela. *Psicogente*, 12, (22) 422-432

ANEXOS

Anexo 1. Guía de la lluvia de ideas

Objetivo de la técnica. Explorar la inteligencia emocional de los estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Tomas Arturo Sánchez.

Participantes. Estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Tomás Arturo Sánchez de la jornada de la tarde, con un rango de edad entre 15 y 17 años.

Medio para el desarrollo de la técnica. Virtual, a través de Google Meet.

Tiempo previsto para la aplicación. Una hora.

Herramientas de registro de la información. Digital, mediante grabación de audio.

Categorías deductivas. La técnica se estructuro a partir de las cuatro habilidades emocionales del modelo de Inteligencia Emocional de Mayer y Salovey (1997).

Categoría	Definición	Subcategoría	Definición
Inteligencia Emocional (Mayer & Salovey, 1997).	Ver página 7	Percepción emocional	Ver página 7
		Facilitación emocional	Ver página 7
		Comprensión emocional	Ver página 7
		Regulación emoción	Ver página 7-8

Saludo e instrucciones. Los investigadores establecen comunicación con los participantes a través de una video-llamada por medio de la plataforma Google Meet, se brinda un cordial saludo y se presentan las instrucciones generales para el desarrollo de la técnica de lluvia de ideas.

Julio: *Buenos días jóvenes, bienvenidos a este espacio el cual fue creado para llevar a cabo la investigación Desarrollo del Fortalecimiento de la Inteligencia Emocional en estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Tomás Arturo Sánchez. Debido a la emergencia sanitaria se optó por este medio para interactuar con ustedes, esperamos contar con su participación.*

Karla: *“Buenos días, chicos y chicas, bienvenidos a este espacio, en primer lugar, quiero agradecer su participación en este encuentro. Me presento, soy Karla Fajardo, compañera de Julio en la Maestría en Procesos Psicológicos en Educación. Como se les explicó, nosotros estamos realizando una investigación sobre la Inteligencia Emocional, por eso que se organizó este encuentro, el cual tiene el objetivo de identificar explorar sus habilidades emocionales, para ello, realizaremos una lluvia de ideas a partir de cuatro historias. Siéntanse en total libertad de compartir sus opiniones o experiencias, recuerden que no existen comentarios o respuestas correctas o incorrectas, todos son válidos para nuestra investigación.*

Julio. *También nos gustaría aclarar que la información que nos proporcionen en este encuentro será confidencial y anónima, además sus respuestas serán unidas a las opiniones de sus demás compañeros y solo se utilizaran para fines investigativos. ¿Existe alguna duda frente a la información que acabamos de proporcionar?*

Se otorga algunos minutos para que los estudiantes expresen inquietudes o preguntas frente al proceso de investigación o la aplicación de la técnica.

Karla. *Antes de iniciar, también queremos solicitar su autorización para realizar una grabación de esta video-llamada, de esta manera se agiliza el registro de la información que se utilizará para el posterior análisis. Así que les pregunto ¿nos autorizan la grabación de la conversación?*

Se brinda un espacio para que los estudiantes confirmen su autorización para grabar la conversación y se procede con las preguntas orientadoras.

Preguntas orientadoras.

Material visual de apoyo

Imagen 1



Imagen 2



Imagen 3



Imagen 4



Julio: *El caso corresponde al de Ramona (se comparte diapositiva con la Imagen 1). Ramona está feliz estrenando un teléfono celular que su hermana le regaló. Un día descubre que el celular ya no está en su maleta, donde ella lo había dejado*

Karla: *Los invitamos a que compartan sus opiniones sobre ¿Qué emoción o emociones podría sentir Ramona?*

Julio: *¿Cómo se expresaría facial y corporalmente las emociones que ustedes mencionan (tristeza, rabia) que podría estar sintiendo Ramona?*

Karla: *El segundo caso es el de Salomón (se comparte diapositiva con la Imagen 2) en el cual se menciona que Salomón está en una fiesta y todos sus amigos le dicen que es un cobarde por no consumir drogas.*

Julio: *De acuerdo con esta información ¿Qué emoción o emociones sentiría Salomón?*

Karla: *Teniendo en cuenta las emociones que nos acaban de mencionar ¿Qué creen que podría realizar Salomón?*

Julio: *Continuemos con el tercer caso (se comparte diapositiva con la Imagen 3). A Gerardo le gusta Nina, un día descubre que Nina y su mejor amigo va a ir juntos a una fiesta que él mismo organizó ¿Qué emoción o emociones podría sentir Gerardo?*

Karla: *¿Por qué Gerardo podría estar sintiendo esas emociones?*

Julio: *A partir de esas emociones, ¿Que sentimientos se pueden generar o pueden llegar a aparecer?*

Karla. *Para finalizar, analizaremos el caso de Leidy (se comparte diapositiva con la Imagen 4). Leidy se quedó sin amigas porque Ana se inventó el chisme de que Leidy le quito a su novio. Nuevamente les pedimos participen con sus comentarios ¿Qué emoción o emociones podría estar experimentando Leidy?*

Julio: *¿Cómo podría Leidy cambiar su estado de ánimo?*

Karla: *¿Cómo ayudarían a Leidy a sentirse mejor?*

Cierre y despedida.

Julio. *Muchas gracias a todos los que participaron en este espacio, la información que nos brindaron es relevante para el estudio.*

Karla. *Nuevamente les agradezco por la información que amablemente compartieron con nosotros y tiempo que dispusieron para el encuentro.*

Anexo 2. Guía del grupo focal

Objetivo de la técnica. Profundizar sobre las características de las habilidades emocionales de los estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Tomas Arturo Sánchez.

Participantes. Estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Tomás Arturo Sánchez de la jornada de la tarde, con un rango de edad entre 15 y 17 años.

Medio para el desarrollo de la técnica. Virtual, a través de Google Meet.

Tiempo previsto para la aplicación. Dos horas.

Herramientas de registro de la información. Digital, mediante grabación de audio.

Categorías deductivas. Las preguntas orientadoras del grupo focal se construyeron a partir de las cuatro habilidades emocionales del modelo de Inteligencia Emocional de Mayer y Salovey (1997).

Categoría	Definición	Subcategoría	Definición
Inteligencia Emocional (Mayer & Salovey, 1997).	Ver página 7	Percepción emocional	Ver página 7
		Facilitación emocional	Ver página 7
		Comprensión emocional	Ver página 7
		Regulación emoción	Ver página 7-8

Saludo e instrucciones. Los investigadores realizan una video-llamada por medio de Google Meet y establecen comunicación con los participantes, se brinda un cordial saludo y se presentan las instrucciones generales para el desarrollo de la técnica grupo focal.

Karla: *“Buenos días a todos, sean bienvenidos nuevamente a este espacio, el cual se realiza en el marco de la investigación sobre la Inteligencia Emocional.”*

Julio: *Antes de empezar, queremos agradecerles su participación en esta entrevista, la cual tiene el objetivo de profundizar en sus habilidades emocionales. Por eso, les solicitamos que se sientan en total libertad de compartir sus opiniones o experiencias, en ningún momento se realizará una evaluación de si su respuesta es correcta o incorrecta, queremos conocer sus opiniones espontáneas frente a cada una de las preguntas.*

Karla: *También nos gustaría aclarar que la información que nos proporcionen en este encuentro será confidencial y anónima, además solo se utilizarán para fines investigativos.*

Julio: *Antes de iniciar, queremos solicitar su autorización para realizar una grabación de esta conversación, de esta manera se agiliza el registro de la información que se utilizará para el posterior análisis. Así que les preguntamos ¿nos autorizan la grabación de la conversación?*

Se brinda un espacio para que los estudiantes confirmen su autorización para grabar la conversación y se procede con las preguntas orientadoras.

Preguntas orientadoras sobre la percepción emocional.

- ¿Suelen prestar atención a cómo se sienten? ¿Por qué?

- ¿Piensan de forma frecuente en lo que sienten? ¿Por qué?
- ¿Suelen compartir sus emociones con otras personas? ¿Por qué?
- ¿Son conscientes de los mensajes no verbales que envían a los demás? ¿Por qué?
- ¿Son capaces de reconocer lo que están sintiendo otras personas solo con verlas? ¿Por qué?
- ¿Te resulta fácil o difícil entender lo que otras personas sienten? ¿Por qué?

Preguntas orientadoras sobre la facilitación emocional

- ¿Cuándo tienen dificultades, recuerdan otras ocasiones en las que las han superado? ¿Por qué?
- ¿Cuándo se sienten bien, son capaces de tener nuevas ideas? ¿Por qué?
- ¿Se motivan imaginando que lo que intentan saldrá bien? ¿Por qué?
- ¿Cuándo se sienten bien es más fácil resolver dificultades? ¿Por qué?

Preguntas orientadoras sobre la comprensión emocional

- ¿Frecuentemente pueden definir cuáles son sus sentimientos? ¿Por qué?
- ¿Pueden llegar a comprender sus sentimientos? ¿Por qué?
- ¿A menudo intentan comprender a sus amigos imaginándose como ellos se sienten (poniéndose en su lugar)? ¿Por qué?
- ¿Qué sienten cuando observan que alguien está siendo tratado injustamente? ¿Por qué?
- ¿Se preocupan por otras personas cuando ven que tienen problemas? ¿Por qué?
- ¿A menudo les afecta emocionalmente cosas que ven que ocurren? ¿Por qué?

Preguntas orientadoras sobre la regulación emocional

- ¿Aunque se sientan mal, procuran pensar en cosas agradables? ¿Por qué?
- ¿Se preocupan por tener un buen estado de ánimo? ¿Por qué?
- ¿Cuándo están enfadados intentan cambiar su estado de ánimo? ¿Por qué?
- Cuando alguien que conocen esta de mal humor, ¿Pueden ayudarlo a calmarse y sentirse mejor? ¿Cómo?
- ¿Conocen estrategias para mejorar el ánimo de las personas? ¿Cuáles?
- ¿Las personas acuden a ustedes cuando necesitan ayuda? ¿Por qué?

Cierre y despedida.

Karla. Para finalizar me gustaría saber si tienen algún otro comentario u opinión que deseen compartir con nosotros.

Julio. *De esta manera concluimos la entrevista, les agradecemos por este espacio que nos brindaron y por su participación. Esta entrevista orientará el desarrollo de una propuesta para fortalecer el desarrollo de la Inteligencia Emocional.*

Anexo 3. Guía de los talleres pedagógicos

Objetivo de la técnica. Promover la práctica de las habilidades de la inteligencia emocional de los estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Tomas Arturo Sánchez.

Participantes. Estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Tomás Arturo Sánchez de la jornada de la tarde, con un rango de edad entre 15 y 17 años.

Medio para el desarrollo de la técnica. Virtual, a través de Google Meet.

Tiempo previsto para la aplicación. Encuentros de una hora y media

Herramientas de registro de la información. Digital, mediante grabación de audio.

Formato de planeación de los talleres pedagógicos. Se retomó la estructura didáctica del programa INTEMO diseñado por Ruz-Aranda et al. (2013), al cual se realizaron los respectivos ajustes de acuerdo con la caracterización de los estudiantes de grado décimo, las condiciones de virtualidad por causa del Covid-19 y las particularidades de la Investigación Acción Técnica.

 Universidad de Nariño	FORMATO DE PLANEACIÓN TALLERES PEDAGÓGICOS	 Maestría en Procesos Psicológicos en Educación Universidad de Nariño
FORTALECIMIENTO DEL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN ESTUDIANTES DE GRADO DÉCIMO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA TOMÁS ARTURO SÁNCHEZ		
N° del encuentro _____ Fecha: _____ Lugar/plataforma _____		
Nombre de los investigadores: _____		
Fase/habilidad emocional trabajada _____		
Objetivo del encuentro: _____		
Preguntas orientadoras para la revisión de la experiencia significativa en el hogar: _____		
Desarrollo conceptual de la habilidad a trabajar _____		
Ilustración de la habilidad mediante ejemplo _____		
Experiencias prácticas _____		
Preguntas orientadoras para la puesta en común _____		
Propuesta de la experiencia significativa en el hogar _____		
Preguntas orientadoras para la retroalimentación del encuentro _____		

Anexo 4. Formato de la Bitácora

Teniendo en cuenta la estructura didáctica de los encuentros del programa INTEMO, la bitácora se aplica para la fase introductoria y las 8 sesiones prácticas. De esta manera, una vez finalizados los encuentros, los investigadores proceden a diligenciar la siguiente bitácora con el objetivo de reflexionar frente a la implementación del programa INTEMO con los estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Tomas Arturo Sánchez.

 Universidad de Nariño	BITÁCORA DE INVESTIGACIÓN	 Maestría en Procesos Psicológicos en Educación Universidad de Nariño
FORTALECIMIENTO DEL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN ESTUDIANTES DE GRADO DÉCIMO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA TOMÁS ARTURO SÁNCHEZ		
Nº de la bitácora _____ Fecha: _____ Lugar/plataforma _____		
Nombre de los investigadores: _____		
Fase/habilidad emocional trabajada _____		
Objetivo del encuentro: _____		
Participantes del encuentro		
1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8.		9. 10. 11. 12. 13. 14. 15.
Actividades realizadas		
Actividad	Observaciones	
Nivel de cumplimiento del objetivo: _____		

Anexo 5. Guía de la entrevista corta

Objetivo de la técnica. Identificar fortalezas y aspectos por mejorar frente a la implementación del programa INTEMO con los estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Tomas Arturo Sánchez.

Participantes. Estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Tomás Arturo Sánchez de la jornada de la tarde, con un rango de edad entre 15 y 17 años.

Medio para el desarrollo de la técnica. Virtual, a través de Google Meet.

Tiempo previsto para la aplicación. Aplicación individual, 20 minutos por estudiante.

Herramientas de registro de la información. Digital, mediante grabación de audio.

Saludo e instrucciones. Los investigadores establecen comunicación con los participantes a través de una video-llamada por medio de la plataforma Google Meet, se brinda un cordial saludo y se presentan las instrucciones generales para el desarrollo de la entrevista.

Julio: *Buenas tardes, (nombre del participante), me alegra saludarte, espero te encuentres muy bien. Quiero darte la bienvenida a esta entrevista y agradecerte por tu participación.*

Karla: *Hola (nombre del participante), igual que mi compañero Julio, quiero reiterar el agradecimiento por conectarte esta tarde para llevar a cabo una corta entrevista la cual tiene el objetivo de identificar las fortalezas y aspectos por mejorar frente a la implementación del programa de inteligencia emocional.*

Julio. *Como sabes, hasta el momento se han realizado cuatro encuentros en los que se practicaron las cuatro habilidades de la Inteligencia Emocional, ahora bien, de acuerdo con el programa de educación emocional, está pendiente la ejecución de cuatro sesiones más. Es por eso que queremos contar con tu opinión sobre el desarrollo de los encuentros, para de esta manera reconocer que aspectos son favorables y cuales se pueden mejorar para los encuentros que restan.*

Como la idea es mejorar, queremos pedirte que seas muy honesto, siéntanse en total libertad de compartir sus opiniones o experiencias. También nos gustaría aclarar que la información que nos proporciones será unida a las opiniones de sus demás compañeros, así, teniendo en cuenta las opiniones de todos, se realizarán los ajustes pertinentes del programa de educación emocional. ¿Existe alguna duda frente a la información que acabamos de proporcionar?

Se otorga algunos minutos para que los estudiantes expresen inquietudes o preguntas frente al proceso de investigación o la aplicación de la técnica.

Karla. *Antes de avanzar, nos gustaría solicitar tu autorización para realizar una grabación de esta conversación, de esta manera se agiliza el registro de la información que se utilizará para el posterior análisis, ¿nos autorizas la grabación de la conversación?*

Se brinda un espacio para que el estudiante confirmen su autorización para grabar la conversación y se procede con las preguntas orientadoras.

Preguntas orientadoras

- *¿Qué te han parecido los encuentros?*
- *¿Qué crees que se puede mejorar?*

Cierre y despedida.

Julio. *Para finalizar me gustaría saber si tienen algún otro comentario u opinión que deseen compartir con nosotros.*

Karla. *No siendo más, queremos agradecerte por el tiempo que dispusiste para esta entrevista, tendremos en cuenta tus comentarios para la re-planificación de los encuentros del programa de Inteligencia Emocional que están pendientes.*

Anexo 6. Guía de la entrevista a profundidad

Objetivo de la técnica. Identificar las características de las habilidades emocionales de los estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Tomas Arturo Sánchez posterior a la aplicación del programa INTEMO

Participantes. Estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Tomás Arturo Sánchez de la jornada de la tarde, con un rango de edad entre 15 y 17 años.

Medio para el desarrollo de la técnica. Virtual, a través de Google Meet.

Tiempo previsto para la aplicación. Dos horas.

Herramientas de registro de la información. Digital, mediante grabación de audio.

Categorías deductivas. Las preguntas orientadoras de la entrevista se construyeron a partir de las cuatro habilidades emocionales del modelo de Inteligencia Emocional de Mayer y Salovey (1997).

Categoría	Definición	Subcategoría	Definición
Inteligencia Emocional (Mayer & Salovey, 1997).	Ver página 7	Percepción emocional	Ver página 7
		Facilitación emocional	Ver página 7
		Comprensión emocional	Ver página 7
		Regulación emoción	Ver página 7-8

Saludo e instrucciones. Los investigadores realizan una video-llamada por medio de Google Meet y establecen comunicación con los participantes, se brinda un cordial saludo y se presentan las instrucciones generales para el desarrollo de la técnica de entrevista.

Karla: *Buenas tardes, (nombre del participante), me alegra saludarte, espero que te encuentres muy bien. En primer lugar, quiero darte la bienvenida a esta entrevista y agradecerte por tu participación.*

Julio: *Hola (nombre del participante), igualmente quiero reiterar el agradecimiento por conectarte esta tarde para llevar a cabo una entrevista la cual tiene el objetivo de identificar las características de tus habilidades emocionales luego de la implementación del programa de inteligencia emocional.*

Karla. *Como sabes, ya hemos terminado los encuentros del programa de Inteligencia Emocional, en los cuales se practicaron cuatro habilidades. Es por eso que queremos identificar si existe algún cambio frente a tus habilidades emocionales y las de tus compañeros, esto también nos permitirá reconocer si las actividades propuestas fueron favorables y ayudaron a fortalecer las habilidades de la Inteligencia Emocional.*

Julio: *Queremos pedirte que seas muy honesto, siéntanse en total libertad de compartir sus opiniones o experiencias. También nos gustaría aclarar que la información que nos proporciones será unida a las opiniones de sus demás compañeros, así, teniendo en cuenta las opiniones de*

todos, se realizarán las conclusiones de esta investigación. ¿Existe alguna duda frente a la información que acabamos de proporcionar?

Se otorga algunos minutos para que los estudiantes expresen inquietudes o preguntas frente al proceso de investigación o la aplicación de la técnica.

Karla. Antes de avanzar, nos gustaría solicitar tu autorización para realizar una grabación de esta conversación, de esta manera se agiliza el registro de la información que se utilizará para el posterior análisis, ¿nos autorizas la grabación de la conversación?

Se brinda un espacio para que el estudiante confirmen su autorización para grabar la conversación y se procede con las preguntas orientadoras.

Preguntas orientadoras

- 1. ¿Qué aprendiste sobre las emociones y que utilidad crees que ellas tienen para tu vida?*
- 2. ¿Crees que puedes identificar tus propias emociones y sentimientos? ¿Cómo lo haces? Sí, no ¿Por qué?*
- 3. ¿Cómo te das cuenta de las emociones de los demás en su tono de voz y expresión corporal? Propón un ejemplo para la expresión emocional en el tono de voz, y otro ejemplo para la expresión emocional desde la corporalidad.*
- 4. ¿Crees que algunas piezas artísticas y musicales pueden transmitir emociones? Sí, no ¿Por qué?*
- 5. ¿A partir de los encuentros de la labor social, crees que puedes percibir mejor las emociones en los demás? Sí, no ¿Por qué?*
- 6. ¿A partir de los encuentros de la labor social, crees que tienes mayor capacidad de expresar adecuadamente tus emociones y sentimientos? Sí, No ¿Por qué?*
- 7. ¿Cómo puedes utilizar a tu favor las emociones como el enojo, el asco, la tristeza o el miedo?*
- 8. ¿Cómo puedes utilizar a tu favor las emociones como la alegría o la sorpresa?*
- 9. ¿Crees que tu estado de ánimo cambia el punto de vista que tienes sobre una cosa? Sí, No ¿Por qué?*
- 10. ¿Crees que si estás enojado o triste podrás concentrarte en clase o ser creativo? Sí, No ¿Por qué?*
- 11. ¿Crees que las emociones influyen en tus recuerdos? Sí, no ¿por qué?*
- 12. ¿A partir de los encuentros de la labor social, crees que puedes utilizar mejor tus emociones? Sí, No ¿Por qué?*
- 13. ¿Qué sentimientos se derivan de la alegría?*

14. *¿Qué sentimientos se derivan de la sorpresa?*
15. *¿Qué sentimientos se derivan del miedo?*
16. *¿Qué sentimientos se derivan del asco?*
17. *¿Qué sentimientos se derivan del enojo?*
18. *¿Qué sentimientos se derivan de la tristeza?*
19. *¿Eres capaz de reconocer el porqué de tus emociones, es decir, que situaciones provocan tus emociones? Sí, No ¿Por qué?*
20. *¿Propón un ejemplo o narra una situación en la que una persona haya experimentado la combinación de dos emociones al mismo tiempo?*
21. *¿Eres capaz de imaginar cómo podrá comportarse una persona dependiendo de cómo ella se siente? Explica a través de un ejemplo*
22. *¿A partir de los encuentros de la labor social, crees que puedes percibir mejor tus emociones? Sí, No ¿Por qué?*
23. *¿A partir de los encuentros de la labor social, crees que puedes comprender mejor las emociones en los demás? Sí, No ¿Por qué?*
24. *¿Crees que todas las emociones son importantes? Sí, No ¿Por qué?*
25. *¿A partir de los encuentros de la labor social, crees que tienes más herramientas para regular tus emociones y las de los demás? Sí, No ¿Por qué?*
26. *¿A partir de los encuentros de la labor social, crees que puedes comprender mejor tus emociones? Sí, No ¿Por qué?*
27. *¿Propón una estrategia de regulación emocional que consideres adecuada y otra que consideres inadecuada?*
28. *¿Si una situación te genera enojo o tristeza puedes superar la situación fácilmente? Sí, No ¿Por qué?*
29. *¿Crees que puedes reconocer cuando algunas de tus emociones no te ayudan a manejar la situación o te generan mayores inconvenientes? Sí, No ¿Por qué?*

Cierre y despedida.

Julio. *Para finalizar me gustaría saber si tienen algún otro comentario u opinión que deseen compartir con nosotros.*

Karla. *No siendo más, queremos agradecerte por el tiempo que dispusiste para esta entrevista, así como tu participación en esta investigación.*

Anexo 7. Guía de la escalera de la metacognición

Objetivo de la técnica. Indagar sobre proceso de aprendizaje de las habilidades emocionales de los estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Tomas Arturo Sánchez.

Participantes. Estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Tomás Arturo Sánchez de la jornada de la tarde, con un rango de edad entre 15 y 17 años.

Medio para el desarrollo de la técnica. Virtual, a través de Google Meet.

Tiempo previsto para la aplicación. Una hora.

Herramientas de registro de la información. Digital, mediante formato de Google Forms.

Saludo e instrucciones. Los investigadores establecen comunicación con los participantes a través de una video-llamada por medio de la plataforma Google Meet, se brinda un cordial saludo y se presentan las instrucciones generales para el desarrollo de la técnica escalera de metacognición.

Julio: *Buenas tardes a todos y todas, muchas gracias por conectarse el día de hoy para llevar a cabo la evaluación del primer ciclo de la investigación Desarrollo del Fortalecimiento de la Inteligencia Emocional en estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Tomás Arturo Sánchez.*

Karla: *“Buenas tardes jóvenes, espero se encuentre muy bien. Como mencionó mi compañero, durante este encuentro se va a evaluar los aprendizajes que hasta este momento han adquirido por medio del programa INTEMO, Cabe aclarar, que serán ustedes mismos los que autoevalúen su propio proceso de aprendizaje, es por eso que hemos propuesto como estrategia la elaboración de una escalera de la metacognición. Estas una técnica que permite a las personas hacerlas conscientes de su propio proceso de aprendizaje, identificando habilidades, limitaciones, herramientas, conocimientos previos y nuevos, progresos y la aplicación del aprendizaje en distintas situaciones que se presentan en la vida.*

Julio. *Dado que se trata de una estrategia reflexiva y autoevaluación, cada uno de ustedes elaborará una escalera, por eso compartiremos un enlace de Google Forms, en el encontrarán una serie de preguntas orientadoras, que permitirán el proceso de autoevaluación. La primera de las preguntas está orientada que ustedes mismos identifiquen aquello que han aprendido, la segunda pregunta requiere que describan la estrategia que utilizaron para aprender, la tercera y cuarta pregunta está encaminada a identificar la eficacia de esa estrategia, Finalmente, la quinta y sexta pregunta buscan adelantarse a la planificación de futuras actividades.*

Karla: *Siéntanse en total libertad de compartir sus opiniones o experiencias, recuerden que no existen comentarios o respuestas correctas o incorrectas, todos son válidos para nuestra investigación.*

Se envía el enlace de Google Forms y se otorga un tiempo aproximado de 40 minutos

Preguntas orientadoras

- *¿Qué he aprendido sobre las habilidades de la Inteligencia Emocional?*
- *¿Cómo he aprendido las habilidades de inteligencia emocional?*
- *¿Qué habilidad de la inteligencia emocional me ha resultado más fácil aprender y poner en práctica?*
- *¿Qué habilidad de la inteligencia emocional me ha resultado más difícil aprender y poner en práctica?*
- *¿Para qué me ha servido aprender sobre la inteligencia emocional?*
- *¿En qué situaciones de mi vida cotidiana utilizaré lo aprendido sobre las habilidades de la inteligencia emocional?*

Cierre y despedida.

Pasados los 40 minutos se solicita a los participantes unirse nuevamente a la video-llamada por google Meet.

Julio: *Para finalizar me gustaría saber si tienen algún otro comentario u opinión que deseen compartir con nosotros.*

Karla: *De esta manera concluimos el encuentro, les agradecemos por este espacio que nos brindaron y por su participación. Esta entrevista orientará el desarrollo del segundo ciclo de la investigación.*

Anexo 8. Carta de autorización formal



República de Colombia



Departamento de Nariño

INSTITUCION EDUCATIVA TOMAS ARTURO SANCHEZ

Aprobada según Resolución de funcionamiento No. 0456 del 17 de abril de 2013, emanada de la Secretaría de Educación Municipal de Ipiales, Nariño, en los niveles de Preescolar, Básica Primaria, Secundaria y Media Académica
Inscripción DANE: 152356000212. Nit. 837000199-3

Ipiales, 13 de Agosto de 2020

Señores

UNIVERSIDAD DE NARIÑO

MAESTRÍA EN PROCESOS PSICOLÓGICOS EN EDUCACIÓN

San Juan de Pasto

Asunto. Respuesta solicitud de autorización proyecto de investigación

Cordial saludo.

En atención al oficio de solicitud de autorización para desarrollo del proyecto de investigación con fecha 15 de Julio del 2020, me permito comunicar la disposición que existe desde la institución educativa para que se ejecute dicho proyecto, autorizando a la psicóloga Karla Gabriela Fajardo Delgado, identificada con cédula de ciudadanía 1.085.322.683 y al docente orientador Julio César Botina Beltrán, identificado con cédula de ciudadanía 1.085.266.608, estudiantes de la Maestría en procesos psicológicos en educación de la Universidad de Nariño, para que desarrollen su trabajo de investigación en la Institución Educativa **Tomás Arturo Sánchez** con los estudiantes de grado séptimo de la jornada de la tarde, durante los años escolares 2020, hasta diciembre del 2021.

Agradezco su amable atención.

Cordialmente.


Esp. MANUEL RAMIRO ROSERO BASTIDAS
-Rector

C. C. Archivo IETAS

"Ciencia, Excelencia y Compromiso"

IPIALES, CARRERA 10 No. 15 - 43 TELÉFONOS: 7734814- 7753499 TELEFAX: 7732631 - E-mail: instituciontomasarturo@yahoo.com

Anexo 9. Formato de consentimiento informado



UNIVERSIDAD DE NARIÑO MAESTRÍA EN PROCESOS PSICOLÓGICOS EN EDUCACIÓN



FORTALECIMIENTO DEL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN ESTUDIANTES DE GRADO DÉCIMO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA TOMÁS ARTURO SÁNCHEZ

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, _____ mayor de edad, identificado(a) con cédula de ciudadanía No _____ de _____, actuando en nombre de _____ identificado con tarjeta de identidad No _____, como representante legal, en calidad de padre o madre, libre, espontáneamente y sin presiones,

DECLARO:

Que he recibido toda la información clara y concreta sobre el ejercicio de investigación denominado “Fortalecimiento del desarrollo de la Inteligencia Emocional en estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Tomás Arturo Sánchez”. Dicha investigación estará a cargo del Psicólogo Julio Cesar Botina Beltrán y la psicóloga Karla Gabriela Fajardo Delgado, estudiantes del programa de Maestría en Procesos Psicológicos en Educación de la Universidad de Nariño. En este documento se presenta toda la información necesaria para para que pueda decidir libre y voluntariamente su autorización para que mi hijo(a) participe o no de este estudio.

La investigación tiene como objetivo fortalecer el desarrollo de habilidades de la Inteligencia Emocional en estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Tomás Arturo Sánchez, por eso, se identificará las características de la Inteligencia Emocional de los estudiantes y conforme a estos resultados se implementará un programa de educación emocional a través talleres participativos para fortalecer las habilidades de la inteligencia emocional. Las técnicas que se apliquen, al igual que los encuentros del programa serán grabados para que no se pierdan detalles de la información dada.

Se me aclaró que, en el proceso de investigación, en ningún momento se hará público el nombre y/o documento de identificación de mi hijo(a), salvaguardando la confidencialidad de la información suministrada y su privacidad, como tampoco saldrán a la luz pública hechos relacionados que puedan identificarlos y sobre los cuales se guardarán siempre y en todo el estudio, las reservas y discrecionalidades correspondientes. La información proporcionada se utilizará solo para fines investigativos, es decir, para aumentar el conocimiento científico sobre este tema.

Una vez que se me explicó la naturaleza y propósito del estudio, se me informó las posibles implicaciones que podría tener y especialmente que los participantes no corren ningún riesgo. Se

me comunicó que tengo total libertad para preguntar sobre cualquier aspecto o duda que surjan al respecto y que el investigador(a) tiene la obligación de responder y aclarar todas las inquietudes en forma satisfactoria, y en caso de explicaciones adicionales o inconformidades frente al estudio puedo comunicarme con el investigador principal Julio Cesar Botina Beltrán al teléfono 316 3272674.

También se me informó del derecho a participar voluntariamente en la investigación y la posibilidad de retirar mi autorización sin ningún tipo de consecuencias. Adicionalmente, el grupo investigador se compromete a informarme de los resultados globales o parciales de la investigación, y/o de los que de manera positiva o negativa puedan influenciar en el estado social o de salud.

Con la información proporcionada y habiendo comprendido todo, he sido interrogado sobre la aceptación o no, de esta autorización para el estudio, por lo tanto

AUTORIZO:

Para que mi hijo(a) participe en el ejercicio de investigación: “Fortalecimiento del desarrollo de la inteligencia emocional en estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Tomás Arturo Sánchez” del programa de Maestría en Procesos Psicológicos en Educación de la Universidad de Nariño.

SI autorizo la participación _____ **NO** autorizo la participación _____

De igual forma, con la información proporcionada y habiendo comprendido todo, Yo _____ identificado con tarjeta de identidad No _____ he sido interrogado sobre mi aceptación en participar o no en este estudio, por lo tanto

ACEPTO:

Participar en el ejercicio de investigación: “Fortalecimiento del desarrollo de la inteligencia emocional en estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Tomás Arturo Sánchez” del programa de Maestría en Procesos Psicológicos en Educación de la Universidad de Nariño.

SI acepto participar _____ **NO** acepto participar _____

Esta autorización se concede a los _____ días del mes de _____ del año 2021.

Firma padre de familia

Firma Estudiante

C.C. _____ de _____

T.I. _____ de _____

Julio Cesar Botina Beltrán

Karla Gabriela Fajardo Delgado

Nombre del investigador

Nombre del investigador