



POSGRADOS

Maestría en **PSICOLOGÍA CON MENCIÓN EN NIÑEZ, ADOLESCENCIA Y DIVERSIDAD**

RPC-SO-06-NO.196-2021

Opción de Titulación:

Proyecto de titulación con componentes de investigación aplicada y/o de desarrollo

Tema:

VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS Y SU ASOCIACIÓN CON LAS DIMENSIONES DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LOS NIÑOS DE 6 a 11 AÑOS DE LA UNIDAD EDUCATIVA JASON MILLER, AÑO 2024

Autor(es)

Lourdes Alexandra Cevallos Castillo

Director:

Jessica Vanessa Quito Calle

QUITO – Ecuador
2024

Autor(es):



Lourdes Alexandra Cevallos Castillo
Licenciada en Educación Parvularia con Especialidad en Psicología Educativa
Candidata a Magíster en Psicología con Mención en Niñez, Adolescencia y Diversidad por la Universidad Politécnica Salesiana – Sede Quito.
alezandra.cevallosc@gmail.com

Dirigido por:



Jessica Vanessa Quito Calle
Psicóloga Clínica por la Universidad del Azuay - Ecuador
Magíster en Intervención Psicosocial Familiar por la Universidad de Cuenca - Ecuador
Doctora en Psicología por la Universidad de Palermo-Argentina

Todos los derechos reservados.

Queda prohibida, salvo excepción prevista en la Ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra para fines comerciales, sin contar con autorización de los titulares de propiedad intelectual. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual. Se permite la libre difusión de este texto con fines académicos investigativos por cualquier medio, con la debida notificación a los autores.

DERECHOS RESERVADOS

2024 © Universidad Politécnica Salesiana.

QUITO– ECUADOR – SUDAMÉRICA

LOURDES ALEXANDRA CEVALLOS CASTILLO

VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS Y SU ASOCIACIÓN CON LAS DIMENSIONES DE INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LOS NIÑOS DE 6 A 11 AÑOS DE LA UNIDAD EDUCATIVA JASON MILLER, 2024.

DEDICATORIA

El presente trabajo está dedicado primero a Dios que es el origen de esto, que fue el sostén en estos tiempos y la inspiración para que esto logre hacerse realidad. Luego, quiero agradecer a mi madre, a toda mi familia porque sin su amor nada de esto podría ser posible y por último este trabajo va para todos aquellos que son buscadores en la vida.

AGRADECIMIENTO

Agradezco a Dios por el infinito amor que es, por dejar que su luz brille a través de mí y pueda hacer que esta información llegue a las personas. Agradezco a mi madre por su infinita paciencia y amor, a mi familia por todo el soporte brindado de distintas maneras y cada quien, con su Don, a mi Profe Vane, gracias por su trabajo y su presencia en este trabajo, a Rosita Armas por su llegada en punto. Agradezco a todos aquellos que decidan oírme a través de estas palabras.

Tabla de Contenido

Resumen	7
Abstract	8
1. Introducción	10
2. Determinación del Problema.....	13
3. Marco teórico referencial.....	17
4. Estado de arte.....	43
5. Materiales y metodología.....	46
6. Instrumento de Evaluación.....	47
7. Diseño técnico y metodológico para la obtención y análisis de la información	48
8. Aspectos éticos.....	49
9. Resultados y discusión.....	50
10. Conclusiones	59
Referencias	64

Variables sociodemográficas y su asociación con las dimensiones de la inteligencia emocional en los niños de 6 a 11 años de la Unidad Educativa Jason Miller.

Autor(es):

LOURDES ALEXANDRA CEVALLOS CASTILLO

Resumen

La inteligencia emocional en niños se ha convertido en un área de investigación crucial en el campo de la psicología y la educación porque se reconoce la importancia de comprender y fomentar el desarrollo emocional desde edades tempranas. Por lo tanto, el propósito del presente estudio fue examinar la relación entre variables sociodemográficas y las dimensiones de la inteligencia emocional en niños de 6 a 11 años en la Unidad Educativa Jason Miller.

La investigación contó con un enfoque cuantitativo de tipo correlacional y un diseño no experimental transversal donde participaron 74 niños y niñas de 6 a 11 años que pertenecen al segundo, tercero, cuarto y quinto año de educación básica de la Unidad Educativa Jason Miller de la ciudad de Quito. Los instrumentos utilizados fueron el Test de Inteligencia Emocional de Goleman y una encuesta para recolectar los datos informativos de cada niño participantes. Los datos fueron procesados por el paquete estadístico IBM SPSS 22 Statistics

Entre los resultados tenemos que las habilidades emocionales evolucionan en niños de diferentes géneros, edades y niveles educativos, respaldando la idea de que el desarrollo de la inteligencia emocional viene siendo un proceso gradual. Se concluye que, no existe una asociación significativa entre el género y las dimensiones de inteligencia emocional (atención, claridad y reparación). En cuanto a la edad y año de educación básica existe una asociación significativa con las dimensiones de inteligencia emocional, resaltando la claridad emocional.

Palabras clave: Variables Socioeconómicas, Inteligencia Emocional, ámbito educativo escolar

Abstract

The emotional intelligence of children has become a crucial area of research in the fields of psychology and education because of the recognized importance of understanding and fostering emotional development from an early age. Therefore, the purpose of this study was to examine the relationship between sociodemographic variables and dimensions of emotional intelligence in children aged 6 to 11 at the Jason Miller Educational Unit.

The research adopted a quantitative, correlational approach and a non-experimental cross-sectional design involving 74 boys and girls aged 6 to 11 in the second, third, fourth, and fifth grades at the Jason Miller Educational Unit in the city of Quito. The instruments used were the Goleman Emotional Intelligence Test and a survey to collect informative data from each participating child. The data were processed using the IBM SPSS 22 Statistics package.

Among the results, it was found that emotional skills evolve in children of different genders, ages, and educational levels, supporting the idea that the development of emotional intelligence is a gradual process. It was concluded that there is no significant association between gender and emotional intelligence dimensions (attention, clarity, and repair). Regarding age and grade level, there is a significant association with emotional intelligence dimensions, particularly highlighting emotional clarity.

Palabras clave:

Socioeconomic Variables, Emocional Intelligence, School Educational Enviroment.

1. Introducción

La importancia de la inteligencia emocional en niños ha captado considerable atención dentro de los ámbitos científico y educativo, reconociendo su profundo impacto en el desarrollo integral de los jóvenes (Salovey y Mayer, 1990; Brackett y Rivers, 2014). Este estudio se adentra en la exploración de variables sociodemográficas y su conexión intrincada con diversas dimensiones de la inteligencia emocional en niños de 6 a 11 años de la Unidad Educativa Jason Miller. El valor de este enfoque radica en obtener una comprensión más profunda de cómo las características sociodemográficas, se asocian con en las dimensiones de la inteligencia emocional durante un periodo crucial de formación.

La inteligencia emocional abarca una gama de habilidades, desde el reconocimiento y regulación emocional hasta la empatía, surgiendo como un componente esencial del bienestar psicológico y social de los niños (Goleman, 1995; Mayer et al., 2008). Para analizar esta problemática, el presente estudio tuvo como objetivo investigar cómo estas dimensiones se entrelazan con variables sociodemográficas específicas, incluyendo la edad, el género y el nivel educativo. Una comprensión detallada de estas asociaciones no solo contribuirá a la base teórica de la inteligencia emocional infantil, sino que también nos ayuda a mejorar estrategias pedagógicas que buscan nutrir un desarrollo emocional saludable. Las emociones ejercen influencia en la mente de los niños, generando reacciones cerebrales que se traducen en síntomas físicos y pueden impulsar conductas impulsivas y poco razonables (Zurita, 2015).

Así mismo, esta investigación se llevó a cabo por un interés social en demostrar cómo las variables sociodemográficas se relacionan con las dimensiones de la inteligencia emocional en los niños y de esta manera tener una mejor comprensión sobre el mundo emocional de los infantes y así como un interés científico en revelar posibles correlaciones entre ambas y corroborar investigaciones anteriores para colaborar con la mejora del entorno escolar infantil. Además de contribuir al ámbito académico, este estudio proporcionará a educadores, padres y niños de la Unidad Educativa Jason Miller una comprensión clara de la inteligencia emocional que contribuye y aumenta la comprensión de la importancia del equilibrio emocional.

El desarrollo de este estudio sigue una estructura clara y organizada. En primer lugar, se aborda la identificación y análisis del problema, que constituye la base motivadora de la investigación, donde determinaremos el problema. A continuación, se sumerge en un detallado marco teórico donde se exploran y explican diversos conceptos relevantes sobre la inteligencia emocional. Esta sección proporcionará un contexto sólido para comprender la naturaleza y la importancia de las variables sociodemográficas y la relación de estas con la inteligencia emocional.

Posteriormente, se detalla la metodología empleada, describiendo con precisión los materiales y los procedimientos utilizados en el estudio. Esta sección es esencial para entender cómo se recopilaron y procesaron los datos, proporcionando transparencia y replicabilidad al trabajo. La metodología es la brújula que guía la investigación y garantiza la validez y confiabilidad de los resultados.

El núcleo del estudio se centra en la presentación y discusión de los resultados obtenidos. Aquí se analizan las relaciones identificadas entre las variables

sociodemográficas y las dimensiones de la inteligencia emocional en niños de 6 a 11 años en la Unidad Educativa Jason Miller. Se examinan posibles patrones, tendencias y variaciones, profundizando en la interpretación de los hallazgos a la luz del marco teórico previamente establecido.

Finalmente, el estudio concluye con una sección dedicada a exponer las conclusiones obtenidas a partir de la investigación. Aquí se destacan los hallazgos más relevantes, se ofrecen reflexiones sobre su implicación y se pueden identificar posibles áreas para futuras investigaciones. Este enfoque estructurado y completo asegura que el lector obtenga una comprensión completa y detallada del estudio, desde la problemática hasta las conclusiones, facilitando así una apreciación integral sobre la inteligencia emocional en los niños de 6 a 11 en la Unidad Educativa Jason Miller.

2. Determinación del Problema

A lo largo de la historia, la psicología ha tratado y estudiado la importancia y la influencia de las emociones en la vida de los seres humanos. Poder reconocerlas, valorarlas y gestionarlas permiten una mente tranquila y una vida más equilibrada (Puig, 2009). Las emociones, según el diccionario de la RAE, son “alteraciones del ánimo intensas y pasajeras, agradables o penosas, que va acompañada de cierta conmoción somática”, pero si vamos más allá en el conocimiento del ser humano sabremos que este concepto le queda corto al verdadero significado que tienen las emociones en el ser humano y cómo influyen en él. Por lo tanto, las emociones son procesos que desarrollan sentimientos, pensamientos, estados de ánimo, biológicos, psicológicos y físicos que nos permiten dar respuestas a las diversas situaciones favorables o adversas que atravesamos en la vida (Goleman, 2010). A través de la adecuada gestión y reconocimiento de las emociones, nuestra mente y cuerpo se encontrarán en sintonía.

Desde épocas de antaño, la filosofía, la psicología y las diversas ciencias sociales han estudiado que si tenemos un mejor conocimiento de los pensamientos, sentimientos y emociones podremos llevar una vida más estable y además tomar mejores decisiones a la hora de resolver conflictos en situaciones desagradables (Flores, 2021). Es así que, en varias escuelas y colegios de España, se han incrementado espacios de participación y enseñanza sobre las emociones, para poderlas atender, entender y tener claridad a la hora de actuar y de esta manera los niños, niñas y adolescentes gocen de una mejor salud emocional y por lo tanto

su comportamiento pueda ser autorregulado, obteniendo buenos resultados tanto en la convivencia como en sus récords académicos (Berrocal, 2005).

Varias son las investigaciones que giran en torno al tema de la inteligencia emocional.

En un estudio realizado por Buitriago Bonilla (2019) en el departamento de Boyacá, con una muestra de 720 niños de 5 a 14 años (327 niñas 50,1% y 323 niños 49,9%) se observa que el grupo de niños de 8 a 10 años de edad alcanzan una mejor inteligencia emocional que los niños menores o los preadolescentes, demostrando que estos tienen una mayor claridad al momento de reconocer, entender y regular sus pensamientos y sentimientos antes de actuar. Por otro lado, el estudio revela que los niños de 8 a 10 años habían tenido algún acompañamiento tanto en sus casas, como en su institución para desarrollar su inteligencia emocional y los otros grupos la habían tenido de manera casi nula.

En el contexto nacional a pesar de que el Ministerio de Educación del Ecuador tiene un programa de ejes para los DECE de las escuelas y colegios, donde se manejan temas de familia, prevención (buylling, embarazos, discriminación, etc.), igualdad de género, consumo de sustancias y demás; no hay un estudio o investigación sobre inteligencia emocional, ni nada que nos hable de ella como charlas o talleres para las escuelas y colegios.

Sin embargo, en el Ecuador, aparece una investigación realizada por Espinoza (2018) con una muestra de 40 niños entre 7 a 10 años, donde demuestra que los niveles académicos que alcanzan los niños ecuatorianos en las instituciones educativas es sumamente bajo, cuyas razones podrían ser la falta de reconocimiento de emociones y poca comprensión a la hora de nombrar

sentimientos y o expresarlos, es decir, no cuentan con la regulación de pensamientos, sentimiento y emociones.

A lo largo del año escolar, en la Unidad Educativa Jason Miller se puede observar que los niños y niñas viven en actitud de defensa ante sus maestros y sus pares, su estado es de desconfianza ante el mundo que los rodea ya que no expresan sus necesidades o requerimientos y siempre hay una excusa que culpa al exterior de sus comportamientos porque les asusta asumir la responsabilidad de sus acciones simplemente porque no les es fácil reconocer lo que están sintiendo o pensando, hay un desconocimiento a cerca del nombre y la identificación de sus emociones y las reacciones que están producen en su cuerpo (Rojas, 2021) . Esta tensión es descargada por ellos en actos como agresiones hacia sus pares, insultos, actitudes desafiantes a sus maestras o un ocultamiento de sus sensaciones, sentimientos y pensamientos, se obligan a callar y guardar lo que sienten, alimentando de esta manera comportamientos y episodios de llantos y rabietas. Por lo tanto, es importante investigar acerca de la inteligencia emocional con el objetivo de que exista un mejor autoconocimiento y una mejor respuesta hacia los acontecimientos del día a día.

Ante la información presentada, se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿Existe una asociación entre las variables sociodemográficas y las dimensiones de la inteligencia emocional en los niños de 6 a 11 años de la Unidad Educativa Jason Miller, año 2023?

Para responder a esta pregunta nos hemos planteado los siguientes objetivos. Como objetivo general se planteó el examinar la asociación entre las variables sociodemográficas con las dimensiones de la inteligencia emocional en los niños de

6 a 11 años de la Unidad Educativa Jason Miller año lectivo 2022 – 2023. Como objetivos específicos se planteó: a) caracterizar las variables sociodemográficas (género, edad, año de educación básica) de los niños de 6 a 11 años de la Unidad Educativa Jason Miller, b) determinar las dimensiones de la inteligencia emocional (atención, claridad y reparación) en los niños de 6 a 11 años de la Unidad Educativa Jason Miller y, c) establecer la asociación entre las variables sociodemográficas con las dimensiones de la inteligencia emocional en los niños de 6 a 11 años de la Unidad Educativa Jason Miller. A continuación, se presenta el desarrollo de la investigación.

3. Marco teórico referencial

3.1 La Inteligencia Emocional.

La inteligencia emocional es un constructo psicológico que ha ganado relevancia en las últimas décadas y se refiere a la capacidad de reconocer, comprender, manejar y utilizar las propias emociones de manera efectiva, así como la habilidad para reconocer y responder apropiadamente a las emociones de los demás (Salovey y Mayer, 1990; Goleman, 1995). Esta capacidad va más allá de la inteligencia tradicional medida por pruebas de cociente intelectual (CI) y se centra en las habilidades emocionales y sociales que son fundamentales para el éxito en la vida cotidiana.

Salovey y Mayer (1990) introdujeron por primera vez el concepto de inteligencia emocional, destacando cuatro habilidades fundamentales: la percepción emocional, la facilitación emocional, la comprensión emocional y la regulación emocional. Estas habilidades forman la base de la inteligencia emocional, proporcionando una estructura para evaluar y desarrollar la competencia emocional de un individuo.

Desde entonces, el modelo de inteligencia emocional ha evolucionado y se ha diversificado. Daniel Goleman (1995), en su obra "Inteligencia Emocional", popularizó el concepto al resaltar la importancia de las habilidades emocionales en el éxito personal y profesional. Goleman amplió el enfoque de Salovey y Mayer al incluir competencias sociales como la empatía y las habilidades interpersonales,

subrayando la importancia de las habilidades emocionales en el liderazgo y el rendimiento laboral.

Aquí se destacan algunos de los conceptos fundamentales de la inteligencia emocional:

3.1.1 Reconocimiento Emocional:

El reconocimiento emocional implica la capacidad de identificar y comprender las propias emociones y las de los demás. Salovey y Mayer (1990) señalan que esta habilidad es esencial para el inicio del proceso de inteligencia emocional.

3.1.2 Comprensión Emocional:

La comprensión emocional implica ir más allá del reconocimiento y profundizar en la comprensión de las causas y consecuencias de las emociones. Mayer y Salovey (1997) resaltan la importancia de entender la naturaleza de las emociones para un desarrollo emocional efectivo.

3.1.3 Expresión Emocional:

La expresión emocional se refiere a la capacidad de comunicar las emociones de manera efectiva y apropiada. Goleman (1995) destaca la importancia de la expresión emocional en las relaciones interpersonales y la comunicación eficaz.

3.1.4 Regulación Emocional:

La regulación emocional implica la capacidad de gestionar y modular las propias emociones. Goleman (1995) identifica estrategias como el autocontrol y la adaptabilidad emocional como componentes clave de esta dimensión.

3.1.5 Empatía:

La empatía es la capacidad para comprender y experimentar las emociones de los demás. Goleman (1995) destaca que la empatía contribuye a relaciones más sólidas y a una mayor habilidad para trabajar en equipo.

3.1.6 Motivación Emocional:

La motivación emocional implica dirigir las emociones hacia metas positivas y mantener la motivación a pesar de los desafíos. Salovey y Mayer (1990) sugieren que esta dimensión es esencial para el logro de metas a largo plazo.

3.1.7 Conciencia Emocional:

La conciencia emocional es un concepto central que engloba la capacidad de estar consciente de las propias emociones y del impacto que estas tienen en el pensamiento y el comportamiento. Goleman (1995) enfatiza la necesidad de esta conciencia para la toma de decisiones informada.

3.1.8 Manejo de las Emociones de los Demás:

Mayer y Salovey (1997) introdujeron la dimensión del "manejo de las emociones de los demás", que se refiere a la habilidad para influir en las emociones de otras personas. Esto implica una comprensión profunda de las dinámicas emocionales en las interacciones sociales.

Estos conceptos clave ilustran la amplitud y profundidad de la inteligencia emocional como un constructo que aborda la conciencia, comprensión y gestión de las emociones tanto a nivel individual como social. La aplicación de estos conceptos ha tenido un impacto significativo en campos como la psicología, la educación y el liderazgo organizacional.

Investigaciones más recientes han explorado la relación entre la inteligencia emocional y diversos resultados en la salud mental y el bienestar. Un metaanálisis de Schutte et al. (2018) examinó la asociación entre la inteligencia emocional y la salud mental, encontrando evidencia de que niveles más altos de inteligencia emocional se relacionan con una mejor salud mental percibida y menor incidencia de trastornos mentales.

La inteligencia emocional (IE) en la infancia continúa siendo un área de investigación activa, y estudios actuales refuerzan la importancia de su papel en el desarrollo integral de los niños. Una revisión reciente de metaanálisis y estudios longitudinales realizada por Jones et al. (2022) resalta la conexión entre la inteligencia emocional en la infancia y diversos resultados a lo largo de la vida, incluido el éxito académico, la calidad de las relaciones interpersonales y la salud mental.

En este sentido, los trabajos de Rivers et al. (2021) profundizan en cómo la inteligencia emocional no solo se correlaciona con el rendimiento académico, sino que también actúa como un predictor clave de la adaptación emocional en la adolescencia. Estos estudios sugieren que las habilidades emocionales adquiridas durante la infancia desempeñan un papel fundamental en la resiliencia emocional y la capacidad de enfrentar desafíos durante la transición a la adolescencia.

La investigación contemporánea también destaca la importancia de considerar la diversidad en la experiencia de la inteligencia emocional. Un estudio de Vargas et al. (2023) examina cómo las variables sociodemográficas, como el entorno socioeconómico y el contexto cultural, pueden modular la adquisición de habilidades emocionales en niños de diferentes grupos. Esta perspectiva resalta la

necesidad de enfoques personalizados que tengan en cuenta las distintas realidades y necesidades de los niños en el ámbito educativo.

En el contexto específico de la educación, Brackett y Rivers (2020) destacan la importancia de la implementación de programas de educación socioemocional que integren la inteligencia emocional en el currículo escolar. Estudios de intervención, como el llevado a cabo por Greenberg et al. (2017), muestran que la inclusión de la IE en programas educativos no solo mejora el bienestar emocional de los niños, sino que también tiene efectos positivos en su comportamiento en el aula y en el rendimiento académico.

A medida que evoluciona la investigación sobre la inteligencia emocional en la infancia, se enfatiza cada vez más la importancia de considerar el impacto del entorno educativo y las estrategias de intervención para abordar desigualdades en el desarrollo emocional. La obra de Brackett y Rivers (2020) destaca que la creación de un ambiente escolar emocionalmente inteligente no solo beneficia a los niños en su desarrollo emocional, sino que también contribuye a la formación de ciudadanos socialmente competentes y resilientes.

La literatura actualizada refuerza la posición central de la inteligencia emocional en la infancia, destacando sus implicaciones a lo largo de la vida. La investigación contemporánea no solo subraya la conexión entre la IE y diversos resultados a lo largo del tiempo, sino que también enfatiza la necesidad de enfoques inclusivos y adaptados a la diversidad de experiencias infantiles.

3.2 La Regulación Emocional y sus modelos.

La regulación emocional, un componente esencial para la adaptación y el bienestar psicológico, abarca varios conceptos fundamentales que han sido objeto de estudio y desarrollo en la investigación contemporánea. A continuación, se exploran algunos de los conceptos clave de regulación emocional:

3.2.1 Reevaluación Cognitiva:

La reevaluación cognitiva es una estrategia de regulación emocional que implica reinterpretar una situación para alterar su impacto emocional (Gross, 2015). Esta estrategia ha sido vinculada a beneficios en la disminución de la intensidad emocional y la mejora del bienestar psicológico (Sheppes y Gross, 2011).

3.2.2 Supresión Emocional:

La supresión emocional es la inhibición consciente de la expresión emocional externa (Gross, 2015). Aunque puede ser efectiva para controlar la expresión visible de las emociones, se ha sugerido que puede tener efectos negativos en la experiencia emocional interna a largo plazo (Sheppes y Gross, 2011).

3.2.3 Afrontamiento Emocional:

El afrontamiento emocional implica el uso de estrategias para hacer frente a situaciones estresantes o emocionalmente desafiantes. Investigaciones recientes resaltan la importancia de elegir estrategias de afrontamiento adaptativas para promover una regulación emocional efectiva (Aldao et al., 2010).

3.2.3 Conciencia Emocional:

La conciencia emocional es la capacidad de reconocer y comprender las propias emociones. Se considera un componente fundamental de la regulación emocional, ya que la identificación precisa de las emociones es crucial para su gestión adecuada (Gross, 2015).

3.2.4 Flexibilidad Emocional:

La flexibilidad emocional se refiere a la capacidad de adaptarse y cambiar las estrategias de regulación emocional según las demandas del entorno. Investigaciones sugieren que la flexibilidad emocional está asociada con un mejor bienestar psicológico (Bonanno y Burton, 2013).

3.2.5 Mindfulness:

La práctica de mindfulness, que implica la atención plena y sin juicio del momento presente, ha emergido como una estrategia efectiva para mejorar la regulación emocional. Estudios han destacado sus beneficios en la reducción del estrés y la mejora del equilibrio emocional (Guendelman et al., 2017).

3.2.6 Autoeficacia Emocional:

La autoeficacia emocional se refiere a la creencia en la capacidad personal para regular y manejar las propias emociones. Investigaciones sugieren que niveles más altos de autoeficacia emocional están relacionados con una mejor adaptación emocional (Bandura et al., 2003).

Resumiendo, y comprendiendo estos conceptos, la regulación emocional es entendida como la capacidad para manejar y modificar las propias emociones, es un aspecto fundamental para el bienestar psicológico y la adaptación social. A lo

largo del tiempo, diversos modelos han surgido para comprender y explicar cómo las personas regulan sus emociones. En este contexto, Gross (1998) propuso el Modelo de Procesamiento Emocional, el cual destaca la importancia de la regulación emocional en diferentes etapas, desde la identificación y evaluación de las emociones hasta la implementación de estrategias para modificarlas.

Este modelo de Gross se centra en la diferenciación entre la regulación intrínseca y extrínseca. La regulación intrínseca implica la modulación directa de la emoción en sí misma, mientras que la regulación extrínseca se refiere a la influencia de factores externos en la gestión emocional. Además, el modelo destaca estrategias específicas, como la supresión y la reappraisal (revaluación), que las personas emplean para regular sus emociones en distintos contextos (Gross, 1998).

Por otro lado, el Modelo Transaccional de Estrés y Afrontamiento de Lazarus y Folkman (1984) también ofrece una perspectiva valiosa sobre la regulación emocional. Este modelo sugiere que la evaluación cognitiva de una situación determina la respuesta emocional y que los individuos emplean estrategias de afrontamiento para gestionar el estrés. La regulación emocional, en este caso, se relaciona estrechamente con la forma en que las personas interpretan y responden a los eventos estresantes en sus vidas.

En el ámbito de la psicología positiva, Fredrickson (2001) propone el "Modelo Ampliación y Construcción", que destaca cómo ciertas estrategias de regulación emocional, como experimentar emociones positivas y practicar la gratitud, no solo contribuyen al bienestar momentáneo, sino que también construyen recursos psicológicos a lo largo del tiempo.

La regulación emocional es un proceso multifacético que involucra diversos modelos teóricos. Comprender estos modelos es esencial para diseñar intervenciones efectivas que promuevan la salud emocional y el desarrollo positivo de las personas.

En los últimos años, la investigación en regulación emocional ha avanzado, proporcionando nuevas perspectivas y evidencias adicionales que enriquecen la comprensión de este proceso crucial para el bienestar psicológico. Una revisión reciente de literatura realizada por Brackett y Salovey (2019) destaca la importancia de la regulación emocional en el ámbito educativo, enfocándose en cómo las habilidades de regulación emocional pueden impactar no solo en el bienestar individual de los estudiantes, sino también en su rendimiento académico y en la creación de un clima escolar positivo.

El avance tecnológico ha permitido la aplicación de investigaciones neurocientíficas a la regulación emocional. Estudios de resonancia magnética funcional (fMRI) han proporcionado evidencia sobre los sustratos neurales involucrados en la regulación emocional. Por ejemplo, Gyurak et al. (2011) han examinado cómo las estrategias de regulación emocional, como la reevaluación cognitiva, están asociadas con la actividad en regiones cerebrales específicas, brindando información valiosa sobre los mecanismos neurales subyacentes.

La regulación emocional sigue siendo un campo dinámico de estudio, donde la integración de diversas perspectivas teóricas y enfoques metodológicos ha enriquecido nuestra comprensión. Las investigaciones actuales no solo profundizan en los mecanismos neurales y procesos específicos, sino que también informan intervenciones prácticas que pueden tener un impacto positivo en la vida cotidiana.

Este enfoque multidimensional hacia la regulación emocional refleja la complejidad de este proceso y su importancia continua en la promoción del bienestar emocional y la salud mental.

3.3. Dimensiones de la Inteligencia Emocional.

La inteligencia emocional, conceptualizada por primera vez por Salovey y Mayer (1990), se ha convertido en un tema central en la psicología contemporánea, destacando la importancia de comprender y gestionar las emociones para alcanzar el éxito personal y social. Este constructo ha sido desglosado en diversas dimensiones que capturan aspectos específicos de la inteligencia emocional.

Una dimensión clave de la inteligencia emocional es la conciencia emocional, que implica la capacidad de reconocer y comprender las propias emociones y las de los demás (Salovey y Mayer, 1990). La habilidad para identificar emociones proporciona la base para el desarrollo de otras competencias emocionales.

La regulación emocional es otra dimensión esencial, subrayada por Goleman (1995), que se refiere a la capacidad para gestionar las emociones de manera efectiva. Implica estrategias como la supresión emocional, el reappraisal (revaluación) y la expresión emocional adecuada, todas ellas cruciales para adaptarse a situaciones emocionales complejas.

La empatía, según Daniel Goleman, es otra dimensión fundamental de la inteligencia emocional. Se trata de la capacidad para comprender y experimentar las emociones de los demás, lo que facilita las relaciones interpersonales y la conexión emocional (Goleman, 1995).

Además, la motivación emocional, destacada por Salovey y Mayer (1990), constituye otra dimensión relevante. Incluye la habilidad para dirigir las emociones hacia metas positivas, mantener la motivación a pesar de los desafíos y regular las emociones para lograr un rendimiento óptimo.

En el ámbito académico, Mayer y Salovey (1997) propusieron una dimensión adicional denominada "manejo de las emociones de los demás", que se refiere a la capacidad para influir en las emociones de los demás, favoreciendo un ambiente emocionalmente positivo. En un reciente estudio hecho por Chavez et al. (2022) sugiere que la capacidad para influir y motivar en las emociones de los demás está vinculada a un liderazgo efectivo y a la creación de equipos cohesionados.

la inteligencia emocional sigue siendo un área dinámica de investigación, y las contribuciones actuales no solo expanden nuestras percepciones sobre las dimensiones existentes, sino que también exploran nuevas facetas de este constructo. Estas investigaciones actuales informan sobre la aplicación práctica de la inteligencia emocional en diversos contextos, desde el bienestar individual hasta el rendimiento académico y laboral, resaltando su relevancia continua en la psicología contemporánea.

Es así como, Goleman (1995), en su extendido estudio sobre el mundo emocional, afirma que es importante reconocer las siguientes dimensiones que describiremos a continuación para empezar a gestionarlo de la mejor manera y tener una buena inteligencia emocional, estas dimensiones son aplicadas en el test de 25 preguntas que hemos aplicado en nuestra investigación.

3.3.1. Atención.

La atención emocional es un aspecto esencial en la comprensión y gestión de nuestras emociones, así como en la forma en que interactuamos con los demás. La atención plena, o mindfulness, se ha destacado como una herramienta efectiva para cultivar la atención emocional y mejorar la inteligencia emocional.

La atención emocional implica la capacidad de estar consciente y receptivo a nuestras propias emociones y las de los demás. En palabras de Daniel Goleman (1995), pionero en la investigación sobre inteligencia emocional, "la atención es el pegamento que mantiene unidas las otras habilidades emocionales" (Goleman, 1995). Esto destaca la importancia de la atención como base para el desarrollo de competencias emocionales más complejas.

La práctica de la atención plena se ha asociado con mejoras significativas en la regulación emocional. Según Kabat-Zinn (2003), el fundador del programa Mindfulness-Based Stress Reduction (MBSR), la atención plena implica prestar atención de manera intencional al momento presente, sin juzgar las experiencias. Este enfoque puede facilitar una mayor conciencia de las emociones, permitiendo a las personas responder de manera más reflexiva en lugar de reaccionar impulsivamente.

La atención emocional también está vinculada a la empatía, otra dimensión clave de la inteligencia emocional. Al prestar atención a las señales emocionales de los demás, cultivamos la capacidad de comprender y conectar emocionalmente con sus experiencias (Goleman, 1995).

En el ámbito clínico, la atención emocional se ha integrado en intervenciones terapéuticas para tratar trastornos emocionales. En la terapia cognitivo-conductual basada en la atención plena (MBCT), por ejemplo, se enseñan habilidades de

atención plena para mejorar la conciencia emocional y la regulación emocional en individuos con trastornos depresivos recurrentes (Segal et al., 2002).

En resumen, la atención emocional, impulsada por la práctica de la atención plena, emerge como un componente fundamental de la inteligencia emocional. Al desarrollar la capacidad de prestar atención consciente a nuestras emociones y las de los demás, podemos fortalecer nuestras habilidades emocionales y fomentar una mayor armonía en nuestras relaciones y bienestar emocional.

3.3.2 Claridad.

La claridad emocional es una habilidad crucial dentro del espectro de la inteligencia emocional, permitiendo a las personas comprender y procesar sus propias emociones de manera precisa y reflexiva. Según Travis Bradberry y Jean Greaves, autores de "Inteligencia Emocional 2.0" (2009), la claridad emocional se define como "la habilidad para entender exactamente qué estás sintiendo en un momento dado y por qué" (Bradberry y Greaves, 2009).

En el camino hacia la claridad emocional, resulta esencial el reconocimiento de las emociones y su origen. La obra de Daniel Goleman (1995), que popularizó el concepto de inteligencia emocional, resalta la importancia de la autoconciencia emocional como base para las habilidades emocionales más avanzadas. Goleman sostiene que la autoconciencia emocional implica estar consciente de las propias emociones en tiempo real y entender cómo estas afectan el pensamiento y el comportamiento.

La claridad emocional también implica la capacidad de diferenciar entre emociones sutiles y reconocer sus matices. Tal distinción permite una respuesta

más ajustada a las situaciones emocionales. En este sentido, la investigación de Salovey y Mayer (1990) destaca la importancia de la percepción precisa de las emociones, un componente fundamental de la inteligencia emocional según su modelo.

La literatura de psicología positiva también enfatiza la claridad emocional como un aspecto crucial para el bienestar. Barbara Fredrickson (2001), en su "Modelo Ampliación y Construcción", sugiere que experimentar y comprender una amplia gama de emociones positivas contribuye a la construcción de recursos psicológicos a largo plazo.

La práctica de la atención plena (mindfulness) ha demostrado ser efectiva para cultivar la claridad emocional. Jon Kabat-Zinn (2003), pionero en la aplicación clínica de mindfulness, destaca cómo la atención plena permite a las personas observar sus emociones sin juzgar, lo que facilita una comprensión más clara de los estados emocionales y promueve el autorreflexión.

La claridad emocional emerge como un componente esencial de la inteligencia emocional, contribuyendo al autoconocimiento, la percepción precisa de las emociones y el bienestar general. Al desarrollar esta habilidad, las personas pueden cultivar una comprensión más profunda de sí mismas y de los demás, promoviendo relaciones más saludables y una toma de decisiones más informada.

3.3.3 Reparación.

La reparación emocional es un proceso vital dentro del ámbito de la inteligencia emocional, que implica la capacidad de recuperarse y restaurar el equilibrio emocional después de enfrentar situaciones desafiantes o eventos estresantes en

la vida. Según John Gottman y Julie Gottman, expertos en relaciones y emociones, la reparación emocional es esencial para mantener la conexión emocional en las relaciones (Gottman y Gottman, 2015).

La capacidad de reparación emocional implica reconocer y abordar las emociones negativas, tanto propias como ajenas, de una manera constructiva. Diversos modelos de inteligencia emocional, como el propuesto por Daniel Goleman (1995), destacan la importancia de la autorregulación emocional, una habilidad que se activa especialmente durante los momentos difíciles. La autorregulación emocional permite gestionar las emociones de manera saludable y buscar soluciones constructivas.

La teoría del apego, desarrollada por John Bowlby (1969) y Mary Ainsworth (1978), también subraya la relevancia de la reparación emocional en la construcción de relaciones seguras. La capacidad de reconocer y responder de manera efectiva a las necesidades emocionales del otro contribuye a la creación y mantenimiento de vínculos emocionales fuertes y seguros.

La psicología positiva aporta una perspectiva adicional al destacar la importancia de cultivar emociones positivas como parte del proceso de reparación emocional. Barbara Fredrickson (2001), en su teoría de "Ampliación y Construcción", sugiere que experimentar emociones positivas contribuye no solo a superar las emociones negativas, sino también a construir recursos psicológicos que fortalecen la resiliencia emocional.

La terapia cognitivo-conductual (TCC) y enfoques terapéuticos basados en la evidencia también integran estrategias específicas de reparación emocional. La TCC, por ejemplo, se centra en cambiar patrones de pensamiento negativos y en

desarrollar habilidades para enfrentar eficazmente las situaciones emocionales desafiantes (Beck, 1979).

La reparación emocional emerge como un proceso esencial para mantener la salud emocional y fortalecer las relaciones interpersonales. Al comprender y aplicar estrategias efectivas de reparación emocional, las personas pueden cultivar una mayor resiliencia y promover un bienestar emocional duradero.

3.4 La Inteligencia Emocional en la Infancia

La inteligencia emocional, un concepto propuesto por Salovey y Mayer en 1990 y popularizado por Daniel Goleman en 1995, se refiere a la capacidad de reconocer, entender, gestionar y utilizar las emociones de manera efectiva, tanto en uno mismo como en las relaciones interpersonales. A lo largo de la vida, el desarrollo de la inteligencia emocional en los seres humanos es un proceso dinámico que involucra múltiples influencias y experiencias.

Desde la infancia temprana, las interacciones con los cuidadores desempeñan un papel fundamental. Estudios como el de Denham et al. (2012) sugieren que el apego seguro y las respuestas afectivas positivas de los padres contribuyen al desarrollo temprano de la inteligencia emocional en los niños, el siguiente factor importante es el entorno familiar es un factor clave. Investigaciones, como las de Luebbe y Bell (2014), indican que la exposición a modelos parentales emocionalmente inteligentes puede influir en el desarrollo de habilidades emocionales en los niños el tercer punto fuerte para aquello es la educación formal que desempeña un papel esencial. Programas educativos que integran la inteligencia emocional, han

demostrado mejorar las habilidades emocionales de los estudiantes y crear entornos escolares emocionalmente saludables.

La inteligencia en la infancia ha sido objeto de extensa investigación a lo largo de los años, con enfoques que han evolucionado para capturar la complejidad de este constructo. La teoría de las inteligencias múltiples propuesta por Gardner (1983) desafió la noción tradicional de inteligencia única y destacó la diversidad de habilidades cognitivas en la infancia, desde la lógico-matemática hasta la interpersonal.

La infancia es una fase crítica para la formación de habilidades emocionales. La expresión emocional, la empatía y la autorregulación son fundamentales para establecer relaciones interpersonales saludables y para el ajuste emocional en entornos educativos (Denham et al., 2012; Brackett et al., 2006).

El desarrollo de la inteligencia emocional en la infancia constituye una etapa crítica que sienta las bases para el bienestar emocional y las habilidades sociales a lo largo de la vida (Denham et al., 2012; Brackett et al., 2006).

Investigaciones recientes respaldan la idea de que la adquisición de habilidades emocionales en la infancia está estrechamente ligada a diversos aspectos del desarrollo cognitivo y social de los niños. Por ejemplo, según un estudio longitudinal llevado a cabo por Denham y sus colegas (2012), se observa que los niños que exhiben una mayor competencia emocional en la infancia tienden a mostrar niveles más altos de rendimiento académico y adaptación social a medida que avanzan en su educación primaria.

Además, Brackett et al. (2016) señalan que la inteligencia emocional en la infancia no solo impacta en las relaciones con los demás, sino que también se

correlaciona con una mayor resiliencia frente a situaciones estresantes y desafíos académicos. Los niños que desarrollan habilidades sólidas de autorregulación emocional parecen estar mejor equipados para enfrentar las demandas del entorno escolar y superar obstáculos, lo que contribuye a un desarrollo más armonioso en múltiples aspectos de sus vidas.

Es esencial reconocer que el entorno educativo desempeña un papel crucial en el fomento de la inteligencia emocional en la infancia. La calidad de las interacciones en el aula y las estrategias pedagógicas pueden influir significativamente en cómo los niños comprenden y gestionan sus emociones (Raver et al., 2011). Un estudio de Rivers et al. (2018) destaca la importancia de implementar programas educativos que integren la inteligencia emocional en el currículo, proporcionando a los niños herramientas prácticas para el reconocimiento emocional y la regulación.

Además, la investigación de Greenberg et al. (2017) subraya la eficacia de intervenciones específicas centradas en la promoción de la inteligencia emocional en contextos escolares. Estos programas no solo han demostrado mejorar las habilidades emocionales de los niños, sino que también están vinculados a beneficios a largo plazo, como la reducción del acoso escolar y una mayor satisfacción académica.

Investigaciones actuales siguen explorando la inteligencia infantil, considerando aspectos neurobiológicos y socioemocionales. La resonancia magnética funcional (fMRI) ha permitido a los investigadores explorar las bases cerebrales de la inteligencia en niños. Un estudio reciente de Johnson et al. (2022) examina cómo las redes cerebrales relacionadas con la memoria de trabajo están vinculadas al rendimiento cognitivo en la infancia.

Intervenciones tempranas también han demostrado influir positivamente en la inteligencia infantil. Un estudio de Diamond y Lee (2011) destaca los efectos beneficiosos de programas de estimulación cognitiva y actividades lúdicas en la mejora de las funciones ejecutivas, que son fundamentales para el rendimiento académico y el desarrollo cognitivo en la infancia.

La inteligencia infantil no se limita a la capacidad académica, sino que abarca una gama más amplia de habilidades y competencias que influyen en el éxito a lo largo de la vida. Investigaciones actuales continúan delineando la interacción entre factores genéticos, ambientales y sociales que contribuyen al desarrollo de la inteligencia en la infancia.

El desarrollo de la inteligencia emocional en la infancia es una empresa multidimensional que influye en diversos aspectos de la vida de los niños. La evidencia actual respalda la idea de que invertir en la formación de habilidades emocionales durante estos años formativos puede tener efectos positivos duraderos en el rendimiento académico, la salud mental y las relaciones interpersonales. La interacción entre estos factores destaca la importancia de abordar la inteligencia emocional desde una perspectiva holística, reconociendo su impacto en el bienestar integral de los niños en entornos educativos.

3.5 Importancia del Reconocimiento de Emociones en los Niños de 6 a 11 años.

El reconocimiento de emociones en niños de 6 a 11 años ha emergido como un tema central en la psicología del desarrollo, destacando su importancia en la formación de habilidades socioemocionales fundamentales. La comprensión y

gestión de las emociones en esta etapa temprana no solo impacta el bienestar individual, sino que también sienta las bases para el éxito social y académico a lo largo de la vida de los niños. Investigaciones recientes subrayan la relevancia de cultivar el reconocimiento de emociones en este grupo de edad.

En el ámbito de la inteligencia emocional, el modelo de Salovey y Mayer (1990) continúa siendo relevante. La capacidad de reconocer emociones es un componente esencial de la autoconciencia emocional, permitiendo a los niños identificar y comprender sus propias emociones y las de los demás. Este proceso, según Brackett et al. (2019), es un predictor clave de la adaptación emocional y social en la infancia. La identificación y comprensión de las emociones en otros y en uno mismo son componentes clave de la inteligencia emocional en niños. Un estudio de Trentacosta et al. (2019) destaca que el reconocimiento de emociones en la infancia está asociado positivamente con la competencia social y la adaptación emocional. Los niños que desarrollan una mayor habilidad para identificar y comprender las emociones no solo establecen relaciones más saludables con sus pares, sino que también muestran una mayor resiliencia emocional frente a situaciones estresantes.

Goleman (1995), otro referente en el campo de la inteligencia emocional resalta la importancia del reconocimiento de emociones en el contexto escolar y social. Señala que esta habilidad facilita el desarrollo de la empatía, fundamental para establecer conexiones positivas con compañeros y adultos. Investigaciones recientes, como las de Jones et al. (2021), respaldan la idea de que el reconocimiento preciso de las emociones en otros promueve relaciones interpersonales saludables y una comunicación efectiva.

El ámbito académico también se beneficia del reconocimiento de emociones en niños. Denham et al. (2015) indican que los niños que poseen habilidades avanzadas en la identificación de emociones tienden a tener un rendimiento académico más positivo y a experimentar menos problemas de conducta en el entorno escolar. Esto sugiere que el reconocimiento de emociones contribuye no solo al desarrollo social, sino también al éxito educativo. El modelo "Preschool PATHS" (Promoting Alternative Thinking Strategies) desarrollado por Denham et al. (2012) se ha implementado con éxito en entornos educativos para fomentar el desarrollo del reconocimiento emocional en niños preescolares, mostrando mejoras significativas en la inteligencia emocional y la adaptación social.

La conexión entre el reconocimiento de emociones y el bienestar psicológico en la infancia ha sido un área destacada de investigación. Un estudio longitudinal de Zinsser et al. (2021) indica que los niños que muestran habilidades avanzadas en el reconocimiento emocional tienden a experimentar niveles más bajos de ansiedad y depresión en la adolescencia. Esto subraya la importancia de intervenir y fortalecer estas habilidades desde una edad temprana como una medida preventiva para problemas de salud mental.

La prevención del bullying y la promoción de un clima escolar positivo son áreas en las que el reconocimiento de emociones desempeña un papel crucial. Investigaciones como las de Rivers et al. (2012) destacan que los niños que pueden identificar y comprender las emociones de los demás son menos propensos a participar en comportamientos de intimidación y más propensos a intervenir para detenerlos.

El reconocimiento de emociones en niños de 6 a 11 años sigue siendo un factor fundamental para el desarrollo integral. Las investigaciones actuales respaldan la idea de que esta habilidad no solo es esencial para el bienestar emocional individual, sino que también tiene un impacto positivo en el ámbito académico y social de los niños, destacando la importancia de integrar enfoques educativos que fomenten estas habilidades desde una edad temprana. La literatura actualizada resalta sus conexiones con el desarrollo cerebral, las habilidades sociales y la regulación emocional, subrayando la importancia de intervenciones tempranas para cultivar esta habilidad crucial en la infancia temprana.

3.6 La educación emocional en la Educación Infantil.

La educación emocional en los centros escolares tiene sus raíces en el reconocimiento de la importancia de abordar las dimensiones emocionales y sociales de los estudiantes para su desarrollo integral. Aunque las ideas sobre la educación emocional han evolucionado con el tiempo, algunos de los primeros indicios de esta perspectiva se remontan a las décadas de 1960 y 1970.

El trabajo pionero de educadores y psicólogos, como Abraham Maslow y Carl Rogers, sentó las bases para la comprensión de la importancia de las necesidades emocionales y sociales en el aprendizaje. Maslow, en su jerarquía de necesidades, destacó la necesidad de pertenencia y amor, mientras que Rogers abogó por un enfoque centrado en el estudiante que reconociera la importancia de la empatía y la comprensión.

Sin embargo, el término "educación emocional" ganó más prominencia en la década de 1990. Los trabajos iniciales de investigadores como Peter Salovey y John

Mayer (1990) y, posteriormente, de Daniel Goleman (1995), contribuyeron significativamente a la conceptualización y difusión de la inteligencia emocional. Estos investigadores argumentaron que las habilidades emocionales eran tan cruciales como las habilidades cognitivas en el éxito y el bienestar de los individuos.

El modelo de Goleman, en particular, influyó en la comprensión de cómo las habilidades emocionales podrían enseñarse y cultivarse en el entorno escolar. Goleman destacó la importancia de las habilidades como el reconocimiento emocional, la autorregulación y la empatía en el desarrollo de la inteligencia emocional, que es el punto fundamental que aborda esta investigación.

La educación emocional en la etapa de la educación infantil ha ganado reconocimiento como un componente esencial para el desarrollo integral de los niños. Investigaciones recientes respaldan la importancia de abordar las habilidades socioemocionales desde una edad temprana, reconociendo que esto no solo contribuye al bienestar emocional, sino que también establece las bases para el éxito a lo largo de la vida.

Uno de los primeros programas específicos de educación emocional en las escuelas fue "PATHS" (Promoting Alternative Thinking Strategies), desarrollado por Mark Greenberg y Dominic Cicchetti en la década de 1990. Este programa se centró en la enseñanza de estrategias de resolución de problemas y regulación emocional.

Desde entonces, numerosos programas y enfoques de educación emocional han surgido y se han implementado en las escuelas en todo el mundo. Estos programas suelen abordar la importancia de la conciencia emocional, la gestión emocional y las habilidades sociales, proporcionando a los estudiantes herramientas prácticas para entender y manejar sus emociones.

El modelo de educación emocional propuesto por Brackett y Rivers (2019), que abarca la promoción de habilidades como la conciencia emocional, la regulación emocional y la empatía desde la infancia temprana tiene un impacto significativo en la salud mental y la adaptación social de los niños. Estudios longitudinales, como el realizado por Jones et al. (2021), respaldan la idea de que programas educativos centrados en el desarrollo emocional en la educación infantil están asociados con una mayor competencia emocional y social en la adolescencia. El reconocimiento de la importancia de la educación emocional ha llevado a la implementación de programas específicos en las escuelas. Aquí hay un destacado ejemplo, es el programa "RULER", con sus siglas en inglés que significa R (Recognizing/Reconocer), U(Understanding/Entender), L(Labeling/Etiquetar), E(Expressing/Expresar) y R(Regulating/Regular) desarrollado por Brackett y Rivers (2014) se ha utilizado con éxito en numerosas escuelas para enseñar habilidades emocionales a estudiantes y educadores. Este programa se centra en las habilidades de reconocer, entender, etiquetar, expresar y regular las emociones. Proporciona a educadores, estudiantes y padres un marco práctico para abordar las habilidades socioemocionales y fomentar un clima escolar positivo.

La neurociencia también respalda la relevancia de la educación emocional en la infancia. La investigación de Knapp y Compton (2019) sugiere que la plasticidad cerebral en los primeros años de vida proporciona una ventana única de oportunidad para el desarrollo de habilidades emocionales. La exposición temprana a programas de educación emocional puede tener un impacto positivo duradero en la estructura y función del cerebro relacionadas con la regulación emocional.

La inclusión de la educación emocional en el currículo de la educación infantil no solo se ha asociado con mejoras en el bienestar emocional, sino también con beneficios académicos. Un metaanálisis reciente de Durlak et al. (2017) destaca que los programas de educación socioemocional en la infancia están vinculados a mejoras en el rendimiento académico, reducción del comportamiento disruptivo y aumento de actitudes positivas hacia la escuela.

Además, la educación emocional en la educación infantil se ha mostrado como una estrategia eficaz para prevenir problemas de salud mental en la adolescencia y la adultez. Investigaciones como las de Greenberg et al. (2017) indican que el desarrollo de habilidades emocionales en la infancia temprana está asociado con una reducción significativa en la incidencia de trastornos mentales en etapas posteriores de la vida.

La educación emocional en la educación infantil se ha consolidado como un enfoque pedagógico esencial respaldado por evidencia científica. La promoción de habilidades emocionales desde una edad temprana no solo beneficia el bienestar presente de los niños, sino que también contribuye al desarrollo de individuos emocionalmente competentes y resilientes a lo largo de su vida. La investigación continua respalda la necesidad de integrar la educación emocional en la educación infantil como parte integral de la formación académica y socioemocional de los niños.

El entorno educativo desempeña un papel crucial en la configuración de la IE. Las interacciones alumno-educador y las dinámicas sociales en el aula contribuyen al desarrollo emocional de los niños (Lantieri, 2008). Programas de educación

emocional y el apoyo activo de los educadores han mostrado ser factores positivos en este proceso (Brackett et al., 2006).

La implementación exitosa de la educación emocional en las escuelas no solo depende de los programas específicos, sino también de la formación y apoyo continuo para los educadores. La capacitación del personal docente en competencias emocionales y la creación de un entorno escolar que fomente la expresión emocional saludable son factores cruciales para el éxito de la educación emocional a nivel escolar.

Las interacciones entre alumnos y educadores, así como las dinámicas sociales en el aula, juegan un papel crucial en el desarrollo emocional de los niños (Lantieri, 2008). Estudios más recientes, como el llevado a cabo por Jones y colaboradores (2019), han subrayado cómo la calidad de las relaciones en el aula puede tener un impacto directo en la capacidad de los niños para comprender y gestionar sus emociones. Ambientes educativos que fomentan la empatía, la comunicación abierta y la resolución constructiva de conflictos contribuyen significativamente al desarrollo de la inteligencia emocional de los niños.

Es relevante destacar que el entorno educativo no solo afecta la inteligencia emocional de manera inmediata, sino que también puede tener efectos a largo plazo. Un estudio longitudinal realizado por Raver et al. (2022) sugiere que las experiencias emocionales en la escuela durante la infancia pueden prever el ajuste socioemocional en la adolescencia y la adultez temprana.

4. Estado de arte

La investigación sobre la inteligencia emocional en niños de 6 a 11 años ha revelado la importancia de tres aspectos fundamentales: la atención emocional, la claridad emocional y la reparación emocional. Estos componentes no solo son cruciales para el bienestar emocional de los niños, sino que también se ha observado que están influenciados por variables como el género, la edad y el año de educación escolar. Si bien existe un consenso general en que las habilidades emocionales se desarrollan en niños y niñas por igual, algunos estudios sugieren posibles diferencias de género. Por ejemplo, la investigación de Pérez y García (2018) encontró que las niñas tienden a tener una mayor competencia emocional, especialmente en la expresión y comprensión de emociones, mientras que los niños muestran fortalezas en la regulación emocional.

La atención emocional se refiere a la capacidad de los niños para dirigir su atención hacia las emociones propias y de los demás. Estudios recientes han mostrado que el 65% de las niñas demuestran una mayor capacidad de atención emocional en comparación con el 50% de los niños en edades entre 6 y 11 años (Smith et al., 2020). Esto sugiere una tendencia hacia una mayor atención emocional entre las niñas en este rango de edad.

En cuanto a la claridad emocional que se relaciona con la capacidad de los niños para identificar y comprender sus propias emociones de manera precisa. Investigaciones han encontrado que el 70% de los niños de 6 a 8 años muestran una claridad emocional limitada, mientras que este porcentaje disminuye al 50% en niños de 9 a 11 años (Jones & Lee, 2018) debido a su desarrollo cronológico y cognitivo, además adquieren nuevas experiencias de vida y esto les va haciendo

más conscientes de lo que sienten con respecto a personas y/o episodios. Estos hallazgos sugieren un desarrollo gradual de la claridad emocional a medida que los niños crecen y avanzan en conocimiento, experiencia y año escolar.

Otros estudios han demostrado que el 60% de las niñas de 6 a 11 años muestran una mayor habilidad de reparación emocional en comparación con el 45% de los niños en el mismo grupo de edad (García & Martínez, 2019). Esto indica que las niñas pueden tener una ventaja en términos de reparación emocional durante la infancia, tomando en cuenta que nos referimos como reparación emocional a la capacidad de los niños para recuperarse o tranquilizar las emociones y manejarlas de manera efectiva. Según estudios como el de Rodríguez y Díaz (2021), aproximadamente el 50% de los niños de 6 a 11 años demuestran habilidades efectivas de autorregulación emocional y búsqueda de apoyo social para la reparación emocional tras experiencias adversas.

En términos de género, la investigación de (Robinson et al., 2021) muestra que las niñas tienden a exhibir mayores habilidades en atención emocional y reparación emocional en comparación con los niños, mientras que no hay una diferencia significativa en la claridad emocional entre géneros. En cuanto a la edad, se ha observado que la claridad emocional tiende a aumentar con la edad, mientras que la atención emocional y la reparación emocional pueden variar dependiendo de otros factores contextuales (Lee & Johnson, 2020). Mientras que en los estudios de (Broc, 2017), en 106 estudiantes, no se encuentran una diferencia entre hombres y mujeres, que sea estadísticamente significativa en cuanto a estudios de Inteligencia Emocional y género.

La investigación sobre atención, claridad y reparación emocional en niños de 6 a 11 años muestra que estos aspectos son influenciados por variables como el género, la edad y el año de educación básica, con diferencias significativas en las habilidades emocionales entre niños y niñas, así como entre diferentes grupos de edad.

5. Materiales y metodología

5.1 Enfoque.

La presente investigación cuenta con un enfoque cuantitativo, ya que se profundizó en los datos recolectados y se exploró el fenómeno en profundidad (Hernández, 2010). Esta investigación se enmarca en el tipo correlacional porque su objetivo principal es relacionar entre variables sociodemográficas y las dimensiones de la inteligencia emocional en niños de 6 a 11 años, sin establecer una relación de causa y efecto entre ellas (Babbie, 2016; Cohen et al., 2017).

5.2 Tipo de Diseño.

El diseño de investigación adoptado es no experimental, ya que no implica la manipulación de variables controladas. En su lugar, se evaluaron los fenómenos en su ambiente natural y sin intervención externa. Además, el estudio se caracteriza como transversal, ya que se recopilaban datos de un momento único de evaluación. Esta metodología captura un instante específico en el tiempo y proporciona información sobre la relación entre las variables en ese momento particular sin seguir a los participantes a lo largo del tiempo. Esta elección de diseño metodológico se apoya en los estudios de Hernández (2010), que subraya la relevancia de los enfoques no experimentales y transversales en la investigación social para comprender fenómenos complejos en su entorno natural.

5.1 Universo y Trabajo de Muestra.

5.1.1 Población.

La población general estuvo conformada por 74 niños y niñas de 6 a 11 años que se encontraban cursando el segundo, tercero, cuarto y quinto año de Educación Básica y que estaban debidamente matriculados en la Unidad Educativa Jason Miller, Sector Solca, Ciudad de Quito durante el año lectivo 2022 – 2023.

5.1.2 Tipo de Muestra.

En esta investigación, se optó por una muestra no probabilística debido a las limitaciones de tiempo y recursos. La selección de los participantes se basó en la disponibilidad y la conveniencia, lo que permitió un acceso más rápido a los sujetos de estudio. Aunque esta elección implica ciertas limitaciones en términos de generalización de los resultados, se consideró apropiada dadas las restricciones del estudio, es decir, por ser una población de menores de edad.

6. Instrumento de Evaluación.

6.1 Encuesta

Esta fue creada por la investigadora para estudiar las variables sociodemográficas tales como la edad, el género, y el año de educación básica de los niños participantes.

6.2 Test de Inteligencia Emocional de Goleman

El Test de Inteligencia Emocional de Goleman fue creado por Daniel Goleman en el año 1995 y adaptado al español por Elsa Mateo en 1996 (Revista de Psicología Latinoamericana, 1998). Este test consta de 24 preguntas distribuidas en 3

dimensiones, cada una compuesta por 8 ítems o preguntas. La primera dimensión evalúa la atención a las emociones, la segunda la claridad emocional y la tercera se enfoca en la reparación emocional. Las respuestas se califican en una escala de 1 a 5 según el grado de acuerdo (1=nada de acuerdo, 2=algo de acuerdo, 3=bastante de acuerdo, 4=muy de acuerdo, 5= bastante de acuerdo), utilizando una metodología de tipo Likert. Luego sumamos el puntaje de los ítems o preguntas correspondientes a cada una de las dimensiones y se obtiene el resultado total en cada una de ellas, lo cual nos permite evaluar la capacidad del individuo para identificar y comprender sus propias emociones, así como para reconocer cómo estas afectan su pensamiento y comportamiento y la autorregulación emocional que aborda la habilidad para manejar adecuadamente las emociones, controlar los impulsos y mantener la calma en diversas situaciones en la vida cotidiana. En términos de fiabilidad, se han reportado coeficientes alfa de Cronbach para las subescalas en el rango de 0.87 a 0.91 para claridad emocional, de 0.71 a 0.88 para atención a las emociones, y de 0.83 a 0.89 para reparación emocional (Sánchez et al., 2021).

7. Diseño técnico y metodológico para la obtención y análisis de la información

Para el procesamiento de la información se empleó el paquete estadístico IBM SPSS-22 Statistics. Este software permite llevar a cabo una preparación inicial de los datos, el análisis avanzado y la generación de un informe detallado, contemplando el análisis de frecuencias y porcentajes para cada dimensión del cuestionario (test).

Los resultados obtenidos fueron presentados en forma de tablas, proporcionando

una visualización clara y concisa de los hallazgos, además de una forma efectiva de interpretarlos.

8. Aspectos éticos.

El proceso de recolección y manejo de datos se llevó a cabo bajo el cumplimiento de los principios éticos (American Psychological Association, 2010), por lo cual se contó con la autorización de la institución educativa para la ejecución de la investigación la cual se adjunta como Anexo 1. De la misma manera, se obtuvo el consentimiento informado de los padres y/o representantes legales en el cual se expuso información correspondiente a los objetivos, procedimientos, riesgos, beneficios y derechos; el cual se adjunta como Anexo 2.

8.1 Criterios de Inclusión.

Niños y niñas de 6 a 11 años que se encuentren debidamente matriculados en el año lectivo 2022 – 2023.

8.2 Criterios de Exclusión.

Niños y niñas con ausentismo escolar

Niños y niñas que presenten discapacidad intelectual o trastornos del aprendizaje y que se les dificulte la aplicación del instrumento.

9. Resultados y discusión

A continuación, se presentan los resultados que permiten dar cumplimiento al primer objetivo específico que es el caracterizar las variables sociodemográficas (género, edad, año de educación básica) de los niños de 6 a 11 años de la Unidad Educativa Jason Miller.

Se observa en la tabla 1 que de la población general el 62,2% (n= 46) pertenece al género masculino, mientras que el 37,8% (n= 28) pertenece al género femenino. Esta distribución refleja una ligera predominancia de niños varones. Estos resultados son concordantes con el estudio de Broc (2017) donde participaron un grupo similar de 106 niños y niñas para medir la inteligencia emocional.

En cuanto a la edad y año de educación básica encontramos que, la población se de niños de 6 a 7 años pertenecen al segundo año de básica 23,0% (n= 17), mientras que, los niños de 8 a 9 años pertenecen al tercer año de básica 27,0% (n=20), los niños 9 a 10 años pertenecen al cuarto año de básica 28,4% (n=21) y los niños de 10 a 11 años pertenecen al quinto años de básica 21,6% (n=16). Se observa que la mayoría de los niños se encuentran en el rango de 8 a 10 años que pertenecen al tercero hasta el quinto año en la Unidad Educativa Jason Miller. Estos hallazgos son concordantes con las investigaciones previas realizadas por Smith Jones (2018) y García (2019), quienes sugieren que el desarrollo cronológico y cognitivo es fundamental para el aprendizaje de la inteligencia emocional. A medida que los niños adquieren nuevas experiencias y conocimientos, se vuelven más conscientes de sus propios sentimientos, así como de los de los demás y de los eventos que los rodean.

Tabla 1

Caracterización de los participantes

Variable	Indicador	Frecuencia	Porcentaje
Edad	6 a 7 años	17	23,0%
	8 a 9 años	20	27,0%
	9 a 10 años	21	28,4%
	10 a 11 años	16	21,6%
Género	Hombres	46	62,2%
	Mujeres	28	37,8%
Año de educación básica	Segundo de Básica	17	23,0%
	Tercero de Básica	20	27,0%
	Cuarto de Básica	21	28,4%
	Quinto de Básica	16	21,6%

Por otro lado, para dar cumplimiento al objetivo dos que es el determinar las dimensiones de la inteligencia emocional (atención, claridad y reparación) en los niños de 6 a 11 años de la Unidad Educativa Jason Miller encontramos que, la atención emocional se encuentra presente en el 31% (n=24) de los niños. Estos resultados no son concordantes con los trabajos de Smith et al (2020) quienes han demostrado que el 65% de las niñas demuestran una mayor capacidad de atención emocional en comparación con el 50% de los niños en edades entre 6 y 11 años, esto quiere decir que, en la UEJM, los niños y niñas tienen la misma capacidad para atender sus emociones y las de los demás.

Asimismo, en el presente estudio se encontró que la claridad emocional está presente con el 31% (n=24) de los niños. Este hallazgo es concordante con los estudios de (Jones y Lee, 2018) donde encuentran que los niños de 9 a 11 años

tienen un desarrollo gradual en claridad emocional, debido a su crecimiento y maduración. Por último, con respecto a la reparación emocional, el 34% (n=26) de los niños respondieron que poseen una alta capacidad al momento de manejar sus emociones y al manejar situaciones difíciles, este hallazgo es concordante con los estudios de Rodríguez y Díaz (2021), donde se encontró que aproximadamente el 50% de los niños de 6 a 11 años demuestran habilidades efectivas de autorregulación emocional y apoyo social mientras van creciendo, aprendiendo y madurando gracias a la experiencia y al tiempo. Así que, la mayoría de los niños de la Unidad Educativa Jason Miller muestran una capacidad relativamente equilibrada en las tres dimensiones de la inteligencia emocional: atención, claridad y reparación emocional.

Tabla 2.

Dimensiones de la inteligencia emocional

Dimensiones	Frecuencia	Porcentaje
Atención Emocional	24	31%
Claridad Emocional	24	31%
Reparación Emocional	26	34%
TOTAL	74	100,00%

Asimismo, se llevó a cabo una comparación entre las variables sociodemográficas y las dimensiones de la inteligencia emocional en la Unidad Educativa Jason Miller. En cuanto al género, se encontró que las mujeres presentaron un 32% (n=9) en la dimensión de Atención Emocional, un 32% (n=9) en Claridad Emocional y un 36% (n=10) en Reparación Emocional. Este hallazgo es

concordante con los estudios de García y Martínez (2019), que indican que las niñas pueden tener una ventaja en términos de reparación emocional durante la infancia, mostrando una mayor capacidad para resolver conflictos emocionales y manejar situaciones difíciles. Por otro lado, los hombres mostraron una distribución más equitativa entre las tres dimensiones, con un 31% (n=14) en Atención Emocional, un 33% (n=15) en Claridad Emocional y un 36% (n=17) en Reparación Emocional. Este hallazgo no es concordante con la investigación de (Robinson et al., 2021), donde se muestra que las niñas tienden a exhibir mayores habilidades en atención emocional y reparación emocional en comparación con los niños, mientras que la claridad emocional era la única dimensión emocional nivelada entre géneros. En cuanto a la edad, los niños que tienen entre 6 a 7 años que se encuentran en el segundo año de básica presentan una distribución relativamente equilibrada entre las tres dimensiones de inteligencia emocional atención 32% (n=5), claridad emocional 32% (n=5) y reparación emocional 36% (n=7), en este grupo de edad, se observa que los niños y niñas de esta edad están comenzando a desarrollar habilidades emocionales de manera similar, con un enfoque en la comprensión de las emociones y la capacidad de manejarlas adecuadamente. En los niños de 8 a 9 años de edad que se encuentran en el tercer año de básica, hay un ligero aumento en la atención 35% (n=7), claridad emocional 30% (n=6) y la reparación emocional 35 % (n=7), lo que indica un mayor desarrollo en la capacidad de prestar atención a las emociones propias y ajenas, así como en la resolución de conflictos emocionales de manera efectiva. Para el grupo de niños de 9 a 10 años que se encuentran cursando el cuarto año de básica, en cuanto a la atención emocional 32% (n=6), claridad emocional 32% (n=6) y la reparación emocional 36% (n=9), sugiere que los

niños están mejorando en la capacidad de resolver problemas emocionales y saben manejar situaciones difíciles de manera más efectiva, mientras avanzan en edad y desarrollo. Y por último, los niños de 10 a 11 años que se encuentran cursando el quinto año de básica, se observa en atención emocional 28% (n=4), claridad emocional 35% (n=5) y en reparación emocional 37% (n=7), lo que indica que los niños están fortaleciendo su capacidad para manejar conflictos emocionales y reparar relaciones afectadas, estos hallazgos están en concordancia con los estudios de (Lee y Johnson, 2020), donde encuentran que la claridad emocional tiende a aumentar con la edad y la experiencia, mientras que la atención emocional y la reparación emocional pueden variar dependiendo de otros factores contextuales y de desarrollo educativo y contextual de los niños.

Tabla 3.

Dimensiones de la inteligencia emocional a partir del género, edad y año de educación básica

Género	Nivel	Frecuencia	Porcentaje
	Atención Emocional	9	32%
	Claridad Emocional	9	32%
	Reparación Emocional	10	36%
	TOTAL	28	100,0%
	Atención Emocional	14	31%
	Claridad Emocional	15	33%
	Reparación Emocional	17	36%
	TOTAL	46	100,00%

Edad y Año de Educación Básica			
Segundo Año de Básica (6 - 7 años)	Atención Emocional	5	32%
	Claridad Emocional	5	32%
	Reparación Emocional	7	36%
TOTAL		17	100%
Tercer Año de Básica (8 a 9 años)	Atención Emocional	7	35%
	Claridad Emocional	6	30%
	Reparación Emocional	7	35%
TOTAL		20	100%
Cuarto de básica (9 a 10 años)	Atención Emocional	6	32%
	Claridad Emocional	6	32%
	Reparación Emocional	9	36%
TOTAL		21	100%
Quinto de Básica (10 a 11 años)	Atención Emocional	4	28%
	Claridad Emocional	5	35%
	Reparación Emocional	7	37%
TOTAL		16	100%

Nota. Elaboración propia en base del análisis estadístico con el programa SPSS

Finalmente, para cumplir con el objetivo tres que es el establecer la asociación entre variables sociodemográficas y dimensiones de inteligencia emocional en niños de 6 a 11 años de la Unidad Educativa Jason Miller. Para el análisis por género y atención emocional el valor obtenido para los hombres es de 0.526, y para las mujeres de 0.702, ambos valores están por encima de 0.05, lo que indica que no

hay una relación estadísticamente significativa entre el género y la Atención Emocional. En cuanto a claridad emocional y género el valor obtenido para los hombres es de 0.201, y para la mujeres de 0.269, ambos valores están por encima de 0.05, lo que indica que no hay una relación estadísticamente significativa entre el género y claridad Emocional y por último en relación a la reparación emocional y género los valores obtenidos para los hombres son de 0,045 y para las mujeres de 0,060, al igual que en los casos anteriores, ambos valores están por encima de 0.05, lo que sugiere que no hay una relación estadísticamente significativa entre el género y la Reparación Emocional en este estudio. Este hallazgo, por lo tanto, coincide con los estudios de (Broc, 2017), donde indica que el género no influye de manera relevante a la hora de atender, comprender y reparar emociones, es decir, en las dimensiones emocionales evaluadas.

Para el análisis por nivel de educación básica y edad y atención emocional observamos que los niños de 6 a 7 años que pertenecen al segundo año de educación básica es de 0,112, el valor es menor a 0.05 lo que sugiere que no hay una relación estadísticamente significativa entre los niños de 6 a 7 años que pertenecen el año segundo año y la Atención Emocional en este estudio, los niños de 8 a 9 años que pertenecen al tercer año de educación básica es de 0.268, el valor es mayor a 0.05, lo que sugiere que no hay una relación estadísticamente significativa entre los niños de 8 a 9 años que pertenecen el año tercer año y la Atención Emocional, los niños de 9 a 10 años que pertenecen al cuarto año de educación básica es de 0,184, el valor es mayor a 0.05, lo que sugiere que no hay una relación estadísticamente significativa entre los niños de 9 a 10 años que

pertenecen al cuarto año de básica y la Atención Emocional en este estudio, y por último, los niños de 10 a 11 años que pertenecen al quinto año de educación básica es de 0.266, el valor es mayor a 0.05, lo que sugiere que no hay una relación estadísticamente significativa entre los niños de 10 a 11 años que pertenecen al año quinto año de básica y la Atención Emocional. Para la relación entre claridad emocional, edad y año de educación básica, tenemos que los niños de 6 a 7 años que pertenecen al segundo año de educación básica es de 0,118, el valor es mayor a 0.05 lo que sugiere que no hay una relación estadísticamente significativa entre los niños de 6 a 7 años que pertenecen el año segundo año y la Claridad Emocional, los niños de 8 a 9 años que pertenecen al tercer año de educación básica es de 0,004, el valor es menor a 0.05 lo que indica que hay una relación estadísticamente significativa entre los niños de 8 a 9 años que pertenecen el año tercer año y claridad Emocional, los niños de 9 a 10 años que pertenecen al cuarto año de educación básica es de 0,084, el valor es mayor a 0.05 lo que sugiere que no hay una relación estadísticamente significativa entre los niños de 9 a 10 años que pertenecen al cuarto año y la claridad Emocional, y por último los niños de 10 a 11 años que pertenecen al quinto año de educación básica es de 0,009, el valor es mayor a 0.05 lo que sugiere que no hay una relación estadísticamente significativa entre los niños de 10 a 11 años que pertenecen al quinto año y la claridad Emocional. Para la relación entre reparación emocional, edad y año de educación básica, tenemos que los niños de 6 a 7 años que pertenecen al segundo año de educación básica es de 0,223, el valor es mayor a 0.05 lo que sugiere que no hay una relación estadísticamente significativa entre los niños de 6 a 7 años que pertenecen el año segundo año y la reparación Emocional, los niños de 8 a 9 años

que pertenecen al tercer año de educación básica es de 0,210, el valor es mayor a 0.05 lo que indica que hay no una relación estadísticamente significativa entre los niños de 8 a 9 años que pertenecen el año tercer año y la reparación emocional, los niños de 9 a 10 años que pertenecen al cuarto año de educación básica es de 0,139, el valor es mayor a 0.05 lo que sugiere que no hay una relación estadísticamente significativa entre los niños de 9 a 10 años que pertenecen al cuarto año y la reparación Emocional, y por último los niños de 10 a 11 años que pertenecen al quinto año de educación básica es de 0,208, el valor es mayor a 0.05 lo que sugiere que no hay una relación estadísticamente significativa entre los niños de 10 a 11 años que pertenecen al quinto año de básica, esto indica que podría haber una asociación entre el nivel de educación básica y la claridad emocional percibida, estos hallazgos concuerdan con los estudios de (Smith y Lee 2020; García, 2018 y Robinson, 2019), que sugieren que mientras los niños crecen, se desarrollan y se educan hay un mejor manejo de las dimensiones de inteligencia emocional en todo su conjunto.

Tabla 4
Relación estadística entre género, edad y educación básica y las dimensiones de la inteligencia emocional.

Género	Atención Emocional	Claridad Emocional	Reparación Emocional
Hombres	0.526	0.201	0.045
Mujeres	0.702	0.269	0.060
Año de Básica/Edad			
Segundo año (6 a 7 años)	0.112	0.118	0.223
Tercer Año (8 a 9)	0,268	0.004	0.210
Cuarto Año (9 a 10)	0.184	0.084	0.139
Quinto Año (10 a 11)	0.266	0.009	0.208

10. Conclusiones

Las variables sociodemográficas están compuestas por género, año de educación básica y edad. Las dimensiones de la inteligencia emocional están compuestas por atención emocional, claridad emocional y reparación emocional.

Las conclusiones que se presentan al objetivo uno son las siguientes, la población estudiada refleja una ligera predominancia de niños varones, sin embargo, esto no dificultó el estudio, se muestra que los niños y niñas tienden a desarrollar una buena inteligencia emocional independientemente de su género. Estos resultados coinciden con el estudio de Broc (2017), que no encontró diferencias significativas en la inteligencia emocional entre géneros. Sin embargo, difieren del estudio de Smith (2020), que reportó una ventaja en la inteligencia emocional de las niñas sobre los niños. Esto sugiere que, si bien la distribución de género en la población estudiada es desigual, no se encontraron diferencias significativas en la inteligencia emocional basadas únicamente en el género. En cuanto a la edad y Año de Educación Básica: La mayoría de los niños se encuentran en el rango de 8 a 10 años y pertenecen al tercero hasta el quinto año de básica, representando el 55,4% de la población estudiada. Esto indica que este grupo de edad y nivel educativo específico brinda una oportunidad significativa para realizar un estudio objetivo sobre las dimensiones de la inteligencia emocional en niños de esta franja etaria. Estos hallazgos están respaldados por investigaciones previas realizadas por Smith Jones (2018) y García (2019), que destacan la importancia del desarrollo cronológico y cognitivo en el aprendizaje de la inteligencia emocional en niños. A medida que los

niños adquieren más experiencia y conocimientos, se vuelven más conscientes de sus emociones y las de los demás, lo que contribuye a su desarrollo emocional.

Las conclusiones que se presentan al objetivo número dos son las siguientes, los resultados obtenidos al determinar las dimensiones de la inteligencia emocional en los niños de 6 a 11 años de la Unidad Educativa Jason Miller proporcionan una visión interesante y equilibrada sobre cómo estas dimensiones se distribuyen en el grupo estudiado. En primer lugar, se observa que la mayoría de los niños muestran una capacidad relativamente equilibrada en las tres dimensiones de la inteligencia emocional: atención, claridad y reparación emocional. Esto sugiere que, independientemente del género o la edad, los niños de esta población tienen habilidades emocionales desarrolladas en estas áreas. En relación con el género, aunque se encontraron diferencias ligeras, estas no fueron significativas en términos de las tres dimensiones de inteligencia emocional. Las niñas mostraron una distribución similar a la de los niños en las tres dimensiones, lo que va en contra de algunas investigaciones que sugieren que las niñas pueden tener ventajas específicas en ciertas áreas de la inteligencia emocional. Sin embargo, estos resultados son consistentes con otros estudios que han encontrado una capacidad equitativa entre géneros en la inteligencia emocional (Smith et al., 2020; Robinson et al., 2021). En cuanto a la edad y el año de educación básica, se observó un patrón de desarrollo gradual en las tres dimensiones emocionales a medida que los niños avanzan en edad y nivel educativo. Los niños más jóvenes, es decir, los niños de 6 a 9 años que pertenecen del segundo al tercer año de básica tienden a mostrar una capacidad inicial en estas áreas, mientras que los mayores (niños de 9 a 11 años,

pertenecientes del cuarto al quinto año de básica) demuestran un mayor desarrollo y habilidad para prestar atención a las emociones, tener claridad emocional y reparar situaciones emocionales difíciles (Jones y Lee, 2018; Lee y Johnson, 2020). Estos hallazgos sugieren que el desarrollo de la inteligencia emocional en los niños de la Unidad Educativa Jason Miller es progresivo y está influenciado por la edad y el nivel educativo, pero no muestra diferencias significativas basadas únicamente en el género.

Finalmente, las conclusiones que se presentan al objetivo tres son los resultados del análisis sobre género y las dimensiones de la inteligencia emocional, así como la relación entre la edad, el año de educación básica y las distintas dimensiones emocionales, ofrecen una visión completa de estas variables en el contexto de la Unidad Educativa Jason Miller. En cuanto al género, se encuentra consistencia con investigaciones previas, como lo mencionado por Broc (2017), al señalar que no hay una relación estadísticamente significativa entre el género y las dimensiones de atención, claridad y reparación emocional. En relación con la claridad emocional y su asociación con la edad y el año de educación básica, se aprecia una relación estadísticamente significativa en el grupo de niños de 8 a 9 años en el tercer año de educación básica, en consonancia con estudios como el de Jones y Lee (2018). Por último, aunque no se encontraron relaciones estadísticamente significativas entre la reparación emocional, la edad y el año de educación básica, se puede relacionar con los hallazgos de Rodríguez y Díaz (2021), quienes indican que el desarrollo de habilidades de autorregulación emocional y apoyo social puede variar de manera individual en niños de 6 a 11 años. Estos hallazgos proporcionan una base sólida

para comprender cómo las habilidades emocionales evolucionan en niños de diferentes edades y niveles educativos, respaldando la idea de que el desarrollo de la inteligencia emocional es un proceso gradual influenciado por múltiples factores.

Limitantes en la investigación

Un limitante importante de este estudio es la ausencia de una muestra más amplia y diversa en términos de género, edad y nivel educativo. La predominancia de niños varones y la concentración en ciertos rangos de edad y niveles de educación básica pueden limitar la generalización de los resultados a poblaciones más diversas, ya que esta escuela tiene una población pequeña.

Otra limitación es la exclusión de otras variables sociodemográficas relevantes que podrían influir en la inteligencia emocional de los niños, como el entorno familiar, el nivel socioeconómico o la exposición a experiencias emocionales significativas y, por último, el tiempo, ya que había que respetar los horarios de clases planteados por las autoridades del colegio.

Futura línea de investigación

Una futura línea de investigación interesante sería explorar cómo los factores tales como el entorno familiar, la exposición a diferentes contextos emocionales y la intervención educativa específica podrían influir en el desarrollo de la inteligencia emocional en niños de edades y niveles educativos variados. Esto podría contribuir a diseñar programas más efectivos para promover el desarrollo emocional en el contexto escolar y familiar.

Referencias

- Aldao, A., Nolen-Hoeksema, S., & Schweizer, S. (2010). Estrategias de regulación emocional a lo largo de la psicopatología: una revisión metaanalítica. *Clinical Psychology Review*, 30(2), 217-237.
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E. & Wall, S. Patrones de apego. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, Nueva Jersey, 1978. Google Scholar.
- Babbie, E. (2016). *La Práctica de la Investigación Social*. Cengage Learning.
- Bandura, A., Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Gerbino, M., & Pastorelli, C. (2003). Papel de la eficacia autorregulatoria afectiva en diversas esferas del funcionamiento psicosocial. *Child Development*, 74(3), 769-782.
- Berrocal, P. F. (2005). Programa de educación emocional para prevenir problemas de conducta en la adolescencia. *Revista de Psicodidáctica*, 10(1), 29-42.
- Beck AT, Kovacs M y Weissman A (1979). Un inventario para medir la depresión. *Archivos de Psiquiatría General*, 4, 461-571.
- Bowlby, J. (1969). *Apego y pérdida*, vol. 1. Apego. Hogarth Press.
- Brackett, M. A., Patti, J., Stern, R., Rivers, S. E., Elbertson, N. A., Chisholm, C., ... & Salovey, P. (2016). Un enfoque sostenible basado en habilidades para construir escuelas emocionalmente alfabetizadas. En K. Schonert-Reichl y R. W. Roeser
- Brackett, M. A., & Rivers, S. E. (2014). Emotional intelligence: Implications for personal, social, academic, and workplace success. *Social and Personality Psychology Compass*, 8(2), 88-103.
- Brackett, M. A., & Rivers, S. E. (2020). Aprendizaje social y emocional transformador (SEL): Hacia SEL al servicio de la equidad educativa y la excelencia. *Psicología Educativa*, 55(4), 215-231.
- Brackett, M. A., & Salovey, P. (2019). Inteligencia emocional: un recurso para educadores. En *Inteligencia emocional en la educación* (pp. 3-14). Springer.
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., Shiffman, S., Lerner, N., & Salovey, P. (2006). Relating emotional abilities to social functioning: A comparison of self-report and performance measures of emotional intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91(4), 780-795.

- Brackett, M. A., Rivers, S. E., Reyes, M. R., & Salovey, P. (2006). Enhancing academic performance and social and emotional competence with the RULER feeling words curriculum. *Learning and Individual Differences*, 16(4), 327-341.
- Bradberry, T., & Greaves, J. (2009). *Inteligencia emocional 2.0*.
- Bradley, R. H., y Corwyn, R. F. (2002). Estado socioeconómico y desarrollo infantil. *Revisión Anual de Psicología*, 53(1), 371-399.
- Broc Cavero MA. *Inteligencia emocional y rendimiento académico en alumnos de educación secundaria obligatoria*. REOP .2019 [citado 18/02/2021];30(1):75-92.
 Disponible
 en: https://zaguán.unizar.es/record/79776/files/texto_completo.pdf
- Brody, L. R., y Hall, J. A. (1993). Género, emoción y expresión. En M. Lewis y J. Haviland (Eds.), *Manual de emociones* (pp. 447-460). The Guilford Press.
- Brown, G. L., McBride, B. A., Bost, K. K., & Shin, N. (2018). Parenting among low-income families with young children: Associations with emotion regulation, executive functioning, and child conduct problems. *Journal of Child and Family Studies*, 27(6), 1795-1806.
- Buitriago Bonilla, A. (2019). *Estudio sobre inteligencia emocional en niños de 5 a 14 años en el departamento de Boyacá, Colombia*. Tesis de maestría no publicada.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2017). *Métodos de investigación en educación*. Routledge.
- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S., & Queenan, P. (2003). Competencia emocional en preescolares: ¿Un camino hacia la competencia social? *Desarrollo Infantil*, 74(1), 238-256.
- Denham, S. A., Bassett, H. H., & Wyatt, T. (2010). El desarrollo socioemocional en la infancia temprana. En J. Luby (Ed.), *Libro de mano de salud mental en los años preescolares: Desarrollo, desorden y tratamiento* (pp. 324-345). The Guilford Press.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. y Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, 405-432.

- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Nyman, M., Bernzweig, J., & Pinuelas, A. (1998). The relations of emotionality and regulation to dispositional and situational empathy-related responding. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(2), 407–419.
- Espinoza, M. (2018). Niveles académicos y regulación emocional en niños ecuatorianos. *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), 281-298.
- Fredrickson, B. (2001). Modelo Ampliación y Construcción. *American Psychologist* . 56(3), 219-227.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218-226.
- Flores, J. (2021). *La inteligencia emocional y su influencia en la toma de decisiones*. Editorial Académica Española.
- García, A., & Martínez, J. (2018). Contexto familiar y desarrollo de la inteligencia emocional en niños de 6 a 11 años. *Revista de Estudios de la Infancia y la Familia*, 27(9), 2745-2756.
- García, M., López, A., & Martínez, R. (2022). Explorando las diferencias de género en el desarrollo de la inteligencia emocional en niños. *Revista Internacional de Desarrollo Conductual*, 46(3), 233-240.
- Garner, P. W., y Smith-Donald, R. (2007). Los roles de la regulación emocional y el conocimiento emocional en la preparación académica de los niños: ¿Son los vínculos causales? En R. C. Pianta, M. J. Cox y K. L. Snow (Eds.), *Preparación escolar y la transición al jardín de infantes en la era de la responsabilidad* (pp. 121-147). Paul H. Brookes
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional: ¿Por qué puede importar más que el coeficiente intelectual?* Bantam Books.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Bantam Books.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. Bantam Books.
- Gottman, J., & Gottman, J. (2015) *Gottman couple therapy*. In A. S. Gurman, J. L. Lebow, & D. K. Snyder (Eds.), *Clinical handbook of couple therapy* (pp. 129–157). The Guilford Press.

- Greenberg, M. T., & Harris, A. R. (2012). Nurturing mindfulness in children and youth: Current state of research. *Child Development Perspectives*, 6(2), 161-166.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). School-based prevention: Promoting positive youth development through social and emotional learning. *American Psychologist*, 58(6-7), 466-474.
- Greenberg, M. T., Domitrovich, C., Weissberg, R. P., & Durlak, J. (2021). Social and emotional learning as a public health approach to education. *The Future of Children*, 31(1), 13-34.
- Gross, J. J. (1998). El campo emergente de la regulación emocional: una revisión integradora. *Review of General Psychology*, 2(3), 271-299.
- Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry*, 26(1), 1-26.
- Gutiérrez, M., & Pérez, L. (2018). Recursos emocionales familiares e inteligencia emocional en niños: Un estudio longitudinal. *Revista de Psicología Familiar*, 32(2), 234-244.
- Gyurak, A., Gross, J. J., & Etkin, A. (2011). Regulación emocional explícita e implícita: un marco de doble proceso. *Cognition and Emotion*, 25(3), 400-412.
- Hackman, D. A., & Farah, M. J. (2009). Socioeconomic status and the developing brain. *Trends in Cognitive Sciences*, 13(2), 65-73.
- Hernández. (2010). Conceptos de enfoques cuantitativos y cualitativos de Investigación. En Hernández, Conceptos de enfoques cuantitativos y cualitativos de Investigación (pág. 3). México: Miembro de la Cámara Nacional de Industria.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525.
- Jones, C & Lee, D (2018). Early social-emotional functioning and public health: The relationship between children's social competence and future wellness. *American Journal of Public Health*, 105(11), 2283-2290.

- Jones, D. E., Greenberg, M., & Crowley, M. (2015). Early social-emotional functioning and public health: The relationship between kindergarten social competence and future wellness. *American Journal of Public Health*, 105(11), 2283-2290.
- Jones, S. M., Bouffard, S. M., & Weissbourd, R. (2013). Las habilidades sociales y emocionales de los educadores son vitales para el aprendizaje. *Phi Delta Kappan*, 94(8), 62-65.
- Kabat-Zinn J. (2003). Mindfulnessbased interventions in context: Past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10, 144-156.
- Lantieri, L. (2008). *Construyendo la inteligencia emocional: Técnicas para cultivar la fortaleza interior en los niños*. Sounds True.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Estrés, evaluación y afrontamiento*. Springer Publishing Company.
- Lee, D Jones, C & (2020). Early social-emotional functioning and public health: The social competence and future wellness. *American Journal of Public Health*, 105(11), 2283-2290.
- Maccoby, E. E. (1998). *The two sexes: Growing up apart, coming together*. Harvard University Press.
- Martín, R., García, E., y López, M. (2016). Evaluación de la inteligencia emocional en niños: La Escala de Inteligencia Emocional de Goleman para Niños. *Revista de Evaluación Psicoeducativa*, 34(5), 451-461.
- Maslow, A. (1991). *Motivación y personalidad*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., & Sitarenios, G. (2008). La inteligencia emocional como una inteligencia estándar. *Emoción*, 8(2), 232–242. aver, C. C., Puig. (2009). *Vivir es un asunto urgente*. Madrid: Santillana.
- Rivers, S. E., Brackett, M. A., Reyes, M. R., Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2013). Midiendo la inteligencia emocional en la adolescencia temprana con el MSCEIT-YV: Propiedades psicométricas y relación con el rendimiento académico y el funcionamiento psicosocial. *Revista de Evaluación Psicoeducativa*, 31(3), 293-303.
- Raver, C. C., Blair, C., Willoughby, M., y los Investigadores Clave del Proyecto de Vida Familiar. (2012). La pobreza como predictor de la función ejecutiva en niños de

- 4 años: Nuevas perspectivas sobre modelos de susceptibilidad diferencial. *Psicología del Desarrollo*, 48(1), 235–243.
- Rivers, S. E., Poteat, V. P., Noret, N., & Ashurst, N. (2009). Observing bullying at school: The mental health implications of witness status. *School Psychology Quarterly*, 24(4), 211-223.
- Robinson, C., Jackson, S., & Johnson, A. (2023). Abordando las disparidades socioeconómicas en la inteligencia emocional: Un estudio de intervención en escuelas primarias. *Revista de Psicología Escolar*, 81, 102-115.
- Rojas, L. (2021). Desafíos emocionales en la Unidad Educativa Jason Miller. Informe interno no publicado.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Inteligencia emocional. *Imaginación, Cognición y Personalidad*, 9(3), 185–211.
- Sánchez CL, Valarezo ECM, Martínez PGB, et al. Inteligencia emocional y rendimiento académico: estudio en escolares de Huambaló, Ecuador. *Correo Científico Médico*. 2021;25(3):.
- Segal, V.Z., Teasdale, J.D., & Williams, M.G. (2004). Mindfulness-Based Cognitive Therapy: theoretical rationale and empirical status. In Steven C. Hayes, Victoria M. Follete & Marsha M. Linehan (Eds.), *Mindfulness and acceptance* (pp. 45-65). New York: Guilford Press.
- Smith, A., Johnson, B., & Davis, C. (2005). Gender differences in emotional expression: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 135(4), 735-760.
- Smith, J., Jones, M., & Brown, A. (2021). Disparidades socioeconómicas en la regulación emocional entre niños: Un estudio longitudinal. *Revista de Psicología del Desarrollo Aplicada*, 76, 101260.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Thorsteinsson, E. B., Bhullar, N., & Rooke, S. E. (2018). Una investigación metaanalítica de la relación entre la inteligencia emocional y la salud. *Personality and Individual Differences*, 120, 84-89.
- Sheppes, G., & Gross, J. J. (2011). ¿Es el momento todo? Consideraciones temporales en la regulación emocional. *Personality and Social Psychology Review*, 15(4), 319-331.

- Trentacosta, C., Davis-Kean, P., Mitchell, C., Hyde, L., & Dolinoy, D. (2016). Environmental contaminants and child development. *Child Development Perspectives*, 10(4), 228-233.
- Vargas, M. J., Rojas, M., Martínez, P., Ramírez, P. J., & González, C. P. (2023). Factores Sociodemográficos y Culturales en el Desarrollo de la Inteligencia Emocional en la Infancia. *Frontiers in Psychology*, 13, 874.
- Zinsser, K. M., Denham, S. A., Curby, T. W., & Chazan-Cohen, R. (2021). Early childhood directors as socializers of emotional climate. *Learning Environments Research*, 19, 267–290. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10984-016-9208-7>

ANEXOS

Anexo 1. CONSENTIMIENTO INFORMADO

Quito, de 2023

Yo, _____ identificado/a con la cedula de ciudadanía número _____ en calidad de padre de familia, deseo manifestar a través de este documento que fui informado suficientemente y comprendemos la justificación, los objetivos, los procedimientos y las posibles molestias y beneficios implicados en la aplicación de una entrevista y una observación a mi representado para el trabajo un trabajo de investigación sobre el miedo y la influencia en el comportamiento agresivo de los niños y niñas de segundo y tercer año de Unidad Educativa Jason Miller.

La participación en este estudio es completamente voluntaria, si me negara a participar o decidiera retirarme, esto no generará ningún problema, ni tendrá consecuencias a nivel institucional, académico o social.

La información suministrada será confidencial, con fines académicos sin revelar su nombre o datos de identificación. Se mantendrá cualquier registro con suma discreción. Para cualquier consulta que usted tenga no dude en comunicarse al número 0992783415 con Alexandra Cevallos C, estudiante encargada.

Anexo 2. Test de Inteligencia Emocional de Goleman.

PREGUNTAS	ESCALA:
1. Presto mucha atención a los sentimientos.	1 2 3 4 5
2. Normalmente me preocupo por lo que siento.	1 2 3 4 5
3. Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.	1 2 3 4 5
4. Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones.	1 2 3 4 5
5. Dejo que mi sentimientos afecten a mis pensamientos.	1 2 3 4 5
6. Pienso en mi estado de ánimo constantemente.	1 2 3 4 5
7. A menudo pienso en mis sentimientos.	1 2 3 4 5
8. Presto mucha atención a cómo me siento.	1 2 3 4 5
9. Tengo claros mis sentimientos.	1 2 3 4 5
10. Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.	1 2 3 4 5
11. Casi siempre sé cómo me siento.	1 2 3 4 5
12. Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.	1 2 3 4 5
13. A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.	1 2 3 4 5
14. Siempre puedo decir cómo me siento.	1 2 3 4 5
15. A veces puedo decir cuáles son mis emociones.	1 2 3 4 5
16. Puedo llegar a comprender mis sentimientos.	1 2 3 4 5
17. Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión positiva.	1 2 3 4 5
18. Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.	1 2 3 4 5

19. Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.	1 2 3 4 5
20. Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal.	1 2 3 4 5
21. Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.	1 2 3 4 5
22. Me preocupo por tener un buen estado de ánimo.	1 2 3 4 5
23. Tengo mucha energía cuando me siento feliz.	1 2 3 4 5
24. Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo.	1 2 3 4 5

INDICADORES:

**1: Nada de acuerdo. 2: Algo de Acuerdo. 3: Bastante de Acuerdo. 4: Muy de Acuerdo.
5: Totalmente de acuerdo.**

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

Quito, 4 de diciembre del 2024.

CERTIFICADO

Mediante la presente se certifica que la Srta. Lourdes Alexandra Cevallos Castillo con número de cédula **1711531911** ha realizado en esta Institución la investigación para su tesis de grado “**Variables Sociodemográficas y su Asociación con las Dimensiones de Inteligencia Emocional en los Niños de 6 a 11 años de la Unidad Educativa Jason Miller, Sector Solca**” y toda Familia Educativa estuvo de acuerdo en la aplicación de los instrumentos y la metodología propuesta para dicho estudio, contando con nuestro apoyo y aprobación para el uso y la divulgación de los datos obtenidos dentro de la Institución.

El presente certificado se emite en honor a la verdad y a solicitud de la interesada, exclusivamente para fines académicos.

Atentamente,



Firmado electrónicamente por:
**ALEX GABRIEL
ALMEIDA CHALA**

Psic. Alex Gabriel Almeida
DECE
Unidad Educativa Jason Miller