

DESARROLLO DE COMPETENCIAS EMOCIONALES EN ESTUDIANTES ENTRE LOS 9
Y 12 AÑOS DE EDAD EN UN COLEGIO PRIVADO DE LA CIUDAD DE BOGOTÁ

Aura María Salas Álvarez¹

Autora

Jaime Castro Martínez

Director

Programa de Psicología

Escuela de Medicina y Ciencias de la Salud

Universidad del Rosario

2017

¹ Este trabajo se realizó para la obtención del título de Psicóloga en Universidad del Rosario. La correspondencia en relación a este escrito debe dirigirse a Aura María Salas, Programa de Psicología, Universidad del Rosario, Quinta de Mutis, Cr 24 #63C-69, Correo electrónico: aura.salas@urosario.edu.co

Universidad del Rosario
Escuela de Medicina y Ciencias de la Salud
Programa de Psicología

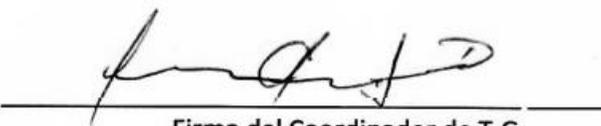
Acta de Aprobación del trabajo de grado

Los aquí firmantes certificamos que el trabajo de grado elaborado por Aura María Salas Álvarez titulado: Desarrollo de competencias emocionales en estudiantes entre los 9 y 12 años de edad de un colegio privado de la ciudad de Bogotá cumple con los estándares de calidad exigidos por el programa de psicología para la aprobación del mismo.

Esta acta se firma a los 30 días del mes de Noviembre de 2017.


Firma del Director

30-11-2017
Fecha


Firma del Coordinador de T.G.

05-12-2017
Fecha

Tabla de Contenido

Resumen	6
Método	25
Diseño	25
Participantes	25
Instrumento	25
Procedimiento	26
Aspectos éticos	28
Resultados	29
Descripción de Resultados Generales	29
Descripción de Resultados por cada grupo de edad	32
Asociación entre competencias	34
Comparación entre los grupos estudiados respecto a cada competencia	36
Discusión	44
Referencias	51
Anexos	58

Lista de Tablas

Tabla 1.....	30
Tabla 2.....	31
Tabla 3.....	33
Tabla 4.....	34
Tabla 5.....	35
Tabla 6.....	36
Tabla 7.....	37

Lista de Figuras

Figura 139

Figura 240

Figura 341

Figura 442

Figura 543

Figura 644

Resumen

Con el paso de los años diversos autores se han interesado cada vez más en la investigación sobre las competencias emocionales en los niños y niñas. En la actualidad, el estudio de estas competencias ha llamado la atención gracias a los beneficios que estas traen a la vida de los estudiantes, sin embargo, son pocos los avances que se dan en el país entorno a la temática. La presente investigación tiene como objetivo comparar el nivel de desarrollo de competencias emocionales que tienen los estudiantes entre los 9 y 10 años frente a los estudiantes entre los 11 y 12 años de edad de una institución educativa de la ciudad de Bogotá. Por lo cual, se realizó un estudio descriptivo con una muestra de 74 estudiantes entre los 9 y 12 años de edad. Se aplicó el Cuestionario de Desarrollo Emocional para Niños CDE-9-13, en donde se evaluó el nivel de desarrollo emocional de los estudiantes en cinco competencias básicas: Consciencia emocional, Regulación emocional, Autonomía emocional, Competencia social y Competencias básicas para la Vida y el Bienestar. Se analizaron los resultados obtenidos por los estudiantes y se encontró que no existen diferencias significativas entre los grupos evaluados en ninguna de las competencias, ni tampoco existen diferencias significativas respecto al sexo. Se sugieren realizar más investigaciones en torno a la temática y realizar intervenciones para potencializarlas en los estudiantes.

Palabras Clave: competencias emocionales, desarrollo, estudiantes, consciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias básicas para la vida y el bienestar y cuestionario de desarrollo emocional para niños CDE 9-13.

El estudio de las emociones en las personas ha despertado el interés de muchos investigadores en todo el mundo, este se remonta a los primeros planteamientos hechos por filósofos, tales como Platón y Aristóteles. Sin embargo, durante las últimas décadas el estudio de las emociones ha aumentado y se ha concentrado en contextos cotidianos en los que se encuentran cada una de las personas; ya sea a nivel personal, social, familiar o académico, se ha logrado reconocer que las emociones son estados que atraviesan cada uno de los campos de acción de los individuos (Vázquez de Pada, 2015).

A lo largo de los años, diversos investigadores se han interesado por el reconocimiento de emociones dentro de los ámbitos educativos, gracias a que ha reconocido que son estos, uno de los espacios más influyentes en el desarrollo de las emociones en las personas (Fernández-Berrocal & Extremera, 2002). Por lo cual, se han llevado a cabo diferentes investigaciones en torno al desarrollo de estas, para resolver diferentes incógnitas tales como ¿Qué importancia tiene el desarrollo de las emociones en las primeras etapas del desarrollo en la vida de las personas? ¿Qué beneficios genera reconocer y entender las emociones? ¿Por qué es importante reconocer las emociones? entre otras, por ello en todo el mundo diferentes organizaciones han centrado sus esfuerzos en investigar acerca del desarrollo emocional en niños, adolescentes y adultos.

El desarrollo emocional en las personas se da desde las primeras etapas de su desarrollo vital, por ende la familia y la escuela son los contextos de mayor influencia para las personas (Gallardo, 2006). De este modo, la forma en como cada persona se enfrenta a los diferentes desafíos en su vida cotidiana, se encuentra influenciado directamente con la manera en como este ha desarrollado sus habilidades o competencias emocionales (Bisquerra & Pérez, 2012b). A partir de esto, se reconoce la importancia de generar estudios alrededor del desarrollo emocional de las personas y la habilidad en cómo estas comprenden, actúan y regulan las diferentes

emociones ante diferentes circunstancias que se les presenten; a esto se le puede identificar como competencias emocionales.

Por otro lado, dentro del campo investigativo se reconoce que el estudio en torno a desarrollo emocional y por ende de competencias emocionales, se ha desarrollado en diferentes partes del mundo, bien sea a un mayor o menor grado de profundidad, sin embargo es en España donde se llevan a cabo la mayor parte de investigaciones acerca del desarrollo emocional en las personas, especialmente en entornos familiares y educativos (Bisquerra & Pérez, 2012a, 2012b; Filella-Guiu, Pérez, Agulló, & Oriol, 2014). En Colombia especialmente, el desarrollo de investigaciones en torno al desarrollo emocional de los niños y niñas en ambientes educativos, son pocos y más aún si se concentran en el desarrollo de competencias emocionales. Por lo cual, se ha identificado que es de vital importancia, el estudio de las emociones y el desarrollo que estas tienen dentro del ciclo vital de las personas, específicamente dentro de los ambientes educativos, ya que es allí donde se pueden iniciar los cambios que serán en un futuro extrapolados a la sociedad. Las instituciones educativas, son uno de los espacios más propicios e importantes, en donde se debe generar una mayor investigación, para educar a niños y niñas con más habilidades en el control y manejo de sus emociones, en los diferentes ámbitos de acción.

Teniendo en cuenta lo anterior en la presente investigación se hablará acerca del desarrollo de competencias emocionales en los estudiantes, específicamente en edades comprendidas entre los nueve y 12 años de edad. Por lo cual, la estructura teórica de este trabajo se organizó de la siguiente manera: En la primera parte, se hará una mención del concepto de emoción y una descripción del impacto que este tiene en los ambientes más cercanos de los niños y niñas, en la segunda parte se hablará acerca de la educación emocional, a qué se refiere y cuál es la importancia que esta tiene para el desarrollo emocional de los niños, también se hablará de

¿Qué son las competencias emocionales? ¿Cómo se desarrollan? Y su importancia en el desarrollo emocional. En la tercera parte, se hablará sobre las diferencias y semejanzas entre los conceptos de competencia emocional e inteligencia emocional, las diferentes posturas en torno al tema y como se encuentran hoy en día. Por último se realizará una explicación del modelo que se utilizará en la presente investigación, ¿Cuáles son sus dimensiones? Y ¿Qué evalúa cada una de ellas?

La emoción y su impacto en los ambientes sociales

En la actualidad, no existe un acuerdo respecto a qué es emoción, sin embargo, se reconoce a la emoción humana como un proceso complejo, ya que involucra una multiplicidad de procesos relacionados con la forma en que actuamos día a día. La emoción, desde la psicología evolucionista, cuenta con función adaptativa, ya sea para actuar de manera apropiada ante las exigencias del ambiente, como para generar reacciones afectivas ante otros individuos (Chóliz, 2005). Además, se identifica que la expresión de las emociones se encuentra relacionada con la evaluación que se les da a los comportamientos, ya que si las conductas que se generan son beneficiosas para la persona, estas permanecerán, pero si no es así, se extinguirán para darle paso a nuevas conductas que generen mayores beneficios (Vázquez de Pada, 2015, citando a Darwin, 1872). A su vez, Vigotsky (1996), reconoce que los diferentes cambios que se generan en las emociones, están influenciados por el contexto cultural y por la situación social en la que se encuentra el niño, de modo que al enfrentarse a una situación desafiante, este debe buscar habilidades para satisfacer las necesidades que se generan de la situación (Da Silva & Calvo, 2014).

Por otro lado, la emoción se reconoce como un proceso que atraviesa una serie de fases fundamentales, que conllevan a una acción o conducta particular, de este modo se identifica que

en un principio se debe producir un evento, ante el cual se da una valoración y posteriormente, se activan tres fases particulares: la fisiológica, la comportamental y la cognitiva, para finalmente producir una predisposición a la acción (Bisquerra, 2003). Además, se reconoce que, al generarse una conducta se han tenido en cuenta previamente características del contexto y que este mecanismo ha sido aprendido desde los primeros años de vida (Henaó & García, 2009).

En las etapas iniciales del desarrollo de los niños y niñas, se identifica que la base en donde se aprenden y constituyen las primeras reglas de comportamiento, se da dentro del núcleo familiar, a través del modelado (Richaud de Minzi, 2009) y posteriormente, a medida que crecen se ven expuestos e influenciados por nuevos ambientes sociales, en donde se generan nuevos procesos relacionales sustentados en lo aprendido anteriormente (Gallardo, 2006; Palacios & Hidalgo, 2007).

A partir de lo anterior se reconoce que, dentro del transcurso de la vida de los niños y las niñas existe multiplicidad de ambientes que impactan de manera significativa su comportamiento, sin embargo, son la familia y la institución educativa, los ambientes sociales más importantes dentro del desarrollo emocional de una persona (Gallardo, 2006). Autores como Extremera y Fernández (2004a) reconocen que el ámbito escolar juega un papel fundamental; ya que es allí donde los estudiantes crecen, se desarrollan y pasan la mayor parte de su tiempo, lo que puede llevar a concluir que es en estos espacios donde se genera gran parte de su desarrollo emocional.

La emoción en los contextos educativos

De acuerdo con Vilorio (2005), los sistemas educativos tienen el desafío de educar a los miembros de su comunidad, con el fin de que puedan dar respuesta a las situaciones que enfrentarán en un futuro. Por ende, se debe reconocer que el desarrollo de procesos de

aprendizaje en los niños y las niñas, se traduce en procesos complejos que se encuentran conformados por, al menos, dos instancias esenciales, la cognitiva y la emocional; sin embargo, el modelo educativo que aún se mantiene, tiende a minimizar las características emocionales, dejándolas de lado dentro de los procesos educativos de los estudiantes (García, 2012).

A pesar de esto, con el paso de los años ha ido creciendo la necesidad de educar a los niños emocionalmente, ya que el medio social en el que se desenvuelven tiende a ser complejo y confuso; por lo que es importante llegar a desarrollar herramientas que beneficien de manera evidente la forma cómo identifican sus emociones y cómo actúan frente a ellas; de lo contrario podrían llegarse a desencadenar nuevas conductas que son difíciles de manejar (Viloria, 2005). De acuerdo con Lantieri (2008) los niños necesitan educar sus emociones debido a que se ha encontrado que el desarrollo de estas a temprana edad, tiene grandes beneficios como por ejemplo, un mayor nivel en el coeficiente intelectual, ya que se han encontrado interconexiones entre las áreas emocionales y ejecutivas del cerebro, la capacidad de expresar sus emociones de forma constructiva e involucrarse en relaciones afectuosas y respetuosas, por lo cual se reduce la depresión, agresividad y otros problemas que puedan afectar su salud mental.

La educación emocional

Se identifica a la educación emocional, como un proceso continuo y que permanece a lo largo del tiempo, el cual busca desarrollar las competencias emocionales en las personas. Es indispensable mencionar que su principal objetivo es generar o fortalecer las competencias emocionales en los individuos, para que estos puedan llegar a emplearlas en todos los ámbitos de su vida (Bisquerra, 2003; Bisquerra & Pérez, 2007). Autores como Merchán, Bermejo y González (2014), admiten que al ser la educación emocional parte fundamental en la adquisición de competencias emocionales en los niños y las niñas, toma gran relevancia dentro del ámbito

educativo y reconocen que esta logra satisfacer las necesidades que no se tienen en cuenta o no logran advertir en la educación formal.

Según Bisquerra (2003), reconoce que la educación emocional debe ir encaminada a un mejor entendimiento de las emociones propias y de los demás, por lo que un mayor manejo del vocabulario emocional en diferentes contextos a los que se vea expuesta la persona, es un aspecto primordial para llegar a reconocer y entender las emociones. A su vez, Fernández y Montero (2016), por otro lado reconocen que, durante las primeras etapas de educación preescolar y primaria, es donde se desarrollan las habilidades emocionales en los niños y niñas, por ello, es importante que se forje el desarrollo de competencias emocionales en los espacios más cercanos, en este caso el ámbito escolar. Por lo cual, Vilorio (2005), identifica que la educación emocional tiene un papel integral en desarrollo de la personalidad, resaltando el hecho de que para que esto se dé, se necesita el desarrollo de competencias emocionales, que beneficien procesos empáticos, mejores habilidades sociales y la potencialización de actitudes positivas frente a la vida, que generarán ventajas en el diario vivir de las personas.

En esta misma línea y tomando como referencia lo planteado por Bisquerra y Pérez (2007), en el desarrollo de competencias emocionales, se identifica la importancia de que exista una relación entre la persona y su ambiente, ya que esto será beneficioso para los procesos de aprendizaje y desarrollo de los estudiantes. Además, se reconoce que el desarrollo de procesos emocionales saludables puede impactar la forma en como aprenden los alumnos e influir de manera significativa en la manera como se comportan y perciben el mundo (Bisquerra, 2003).

Competencias Emocionales

Las competencias emocionales se definen como “*el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma*

apropiada los fenómenos emocionales” (Bisquerra & Pérez, 2007, p.69). Igualmente, Saarni (1999), como la primera autora en identificar el concepto de competencia emocional, reconoce que una experiencia emocional y una social se influyen mutuamente, por lo que cobra gran importancia que dentro de estas competencias, se identifique la necesidad de enseñar y concientizar a las personas en torno a aspectos emocionales, que son de gran utilidad a la hora de desenvolverse en espacios sociales y educativos (Fernández & Ruiz, 2008).

Por otra parte, se ha logrado identificar que la competencia emocional se relaciona específicamente con el saber, el saber hacer, el saber ser, el saber estar y el poder estar en los diferentes ámbitos de actuación a los que se enfrenta cotidianamente (Bisquerra, 2003; Rendón, 2015; Vázquez de Pada, 2015). Por lo que se reconoce que el desarrollo de competencias emocionales desencadena una serie de beneficios, como una mejor adaptación al contexto, la eficacia a la hora de expresar emociones en el relacionamiento con los demás (Rendón, 2007) y una mayor probabilidad de éxito al enfrentarse a diferentes situaciones de la vida cotidiana (Bisquerra & Pérez, 2007).

Dentro de los entornos educativos, el desarrollo de competencias emocionales genera un gran impacto, ya que como se había mencionado anteriormente son uno de los espacios de enseñanza en donde los estudiantes se ven más expuestos a diferentes eventos, por lo que se ha encontrado que, el desarrollo de estas competencias en el alumnado tiene repercusiones positivas en el proceso de aprendizaje, debido a que generan procesos relacionados con el control de impulsos, mejora del clima y la motivación (Bisquerra & Pérez, 2007; Fernández & Extremera, 2002) y también, se ha encontrado que existen beneficios respecto a un mejor afrontamiento ante las circunstancias cotidianas y una mejora en las relaciones interpersonales de los alumnos (Filella-Guiu et al., 2014).

Por otro lado, se identifica que el desarrollo de competencias emocionales favorece la disminución de conductas de riesgo como el consumo de drogas, el suicidio, la implicación en situaciones violentas, entre otras (Bisquerra, 2003). También autores como Humphrey et al., (2010) han identificado que las competencias emocionales son una parte fundamental a la hora de reconocer a los estudiantes como colaboradores y líderes positivos, que normalmente tienden a evitar situaciones que puedan llegar a poner en peligro su integridad. A su vez, se ha determinado que estas competencias favorecen la toma de decisiones, una comunicación efectiva (Bisquerra & Pérez, 2012a), la resolución de conflictos y el fortalecimiento de las relaciones con otros y consigo mismo (Bisquerra & Pérez, 2012b). Por último, Pérez et al., (2013) han encontrado que el efecto positivo del desarrollo de estas competencias se puede observar en un mejor rendimiento escolar y en un incremento de la resiliencia por parte de los estudiantes.

De acuerdo con lo anterior, se debe reconocer como parte primordial del proceso de desarrollo emocional, la etapa del desarrollo en la que se encuentren los niños y las niñas; por lo cual en la presente investigación se pretende abordar un rango de edades comprendido entre los 9 y 12 años de edad. Según Palacios e Hidalgo (2007), dentro de este rango de edades se empieza a identificar procesos como el autoconcepto, la autoestima y regulación emocional, en donde las relaciones interpersonales y la comparación que realizan de sí mismos con otros, se convierten en eventos más predominantes.

Algunos autores han realizado indagaciones acerca del desarrollo de los niños y las niñas en diferentes momentos y han clasificado cada una de las características en estadios o etapas particulares por las que atraviesan todos los individuos. Bordignon (2005, citando a Skinner, 1966) plantea que dentro del estadio: competencia versus inferioridad, los niños y niñas empiezan a reconocerse a sí mismos no solo a partir de las características físicas, sino de características

internas en donde se destacan aspectos como gustos, intereses, pensamientos, entre otros; y a su vez, reconoce que dentro de los procesos de autoestima existe una unidad denominada yo ideal, que hace referencia a ese “deseo ser” y un yo real, que se refiere a “lo que soy como persona” estas unidades se separan en esta etapa comprendida entre los 10 y 12 años ocasionando una disminución de la autoestima en los niños y niñas.

De este modo, al reconocer aspectos de la autoestima, es importante reconocer que existen tres niveles en permanente comunicación: el cognitivo, afectivo y conductual. El primero hace referencia a la concepción que tiene la persona sobre sí misma, el segundo consiste en realizar una valoración de lo positivo y lo negativo y, el último, se trata de la respuesta ante el juicio de valor que tienen sobre sí mismos (Molina, Baldares, & Maya, 1996).

Por otro lado, se identifica que dentro de esta etapa se comprende que una misma situación puede llegar a desencadenar varias emociones, en un principio emociones similares, hasta comprender posteriormente que se generen dos emociones contradictorias; este proceso se lleva a cabo gracias a un desarrollo en el ámbito cognitivo, que conlleva a tomar una mayor conciencia de la ambivalencia emocional y a su vez, a las experiencias sociales que llevan a los niños y niñas a comprender a través de la experiencia de sus pares, los estados emocionales y el porqué de sus causas (Palacios & Hidalgo, 2007).

Además de mejorar la comprensión emocional, el desarrollo de las competencias emocionales durante esta etapa implica avanzar en el control y la regulación de las emociones propias, reconociendo de este modo que durante los primeros años de vida, son los agentes involucrados dentro del ambiente familiar los que ayudan en gran medida a regular las diversas emociones, sin embargo, a medida que los niños y niñas crecen el control externo debe transformarse en un control propio de las emociones, en donde ellos mismos aprendan a evaluar,

regular y modificar los estados emocionales propios (Gallardo, 2006). A su vez, durante esta etapa se empiezan a buscar nuevas estrategias para disipar las emociones negativas, algunas de estas se concentran especialmente en realizar diferentes actividades y otras en buscar ayuda; siendo importante mencionar que si bien en los primeros años de vida se buscaba a los padres debido a que se reconocían como figuras de apoyo y consuelo, en este punto se tiende a buscar en sus pares más cercanos (Palacios & Hidalgo, 2007). Además, se reconoce que en la adolescencia o entrando a ella ambos sexos tienen la misma imprecisión respecto a entender la información emocional recibida por diversos canales (Mestre & Fernández, 2007) y específicamente la regulación de las emociones, se identifica que las niñas tienen una mejor regulación de sus emociones, teniendo la capacidad de enmascarar más fácilmente sus emociones ante un evento estresante que los niños (Saarni, 1999).

Hacia los nueve o diez años de edad, los niños y niñas atraviesan por diversos cambios en el proceso de regulación emocional; ya que este se transforma y pasa de ser un proceso controlado externamente a un control interno, de modo que empiezan a hacer uso de sus capacidades cognitivas, para la reevaluación de las diferentes situaciones a las que se ve expuesto cotidianamente (Sabatier, Restrepo, Moreno, Hoyos de los Rios, & Palacio, 2017).

Adicionalmente, se identifica que otro cambio que se da es que sus respuestas emocionales se concentran hacia culpar a los demás, culparse a sí mismos, rumiación mental y pensamientos catastróficos (Garnefski, Rieffe, Jellesma, Terwogt, & Kraaij, 2007). A partir de los 11 años de edad, comienza la etapa crítica del desarrollo de habilidades de regulación emocional, debido a la preocupación creciente por parte de estos preadolescentes, hacia la calificación que se da de ellos en su entorno cercano; gracias a esto se llegan a presentar altos niveles de estrés, ya que se genera la posibilidad de ser evaluados de forma negativa por otros; lo que causa que disminuya

considerablemente la capacidad de autorregulación, asertividad y una limitada capacidad para la toma de decisiones de forma estratégica (Sabatier et al., 2017).

A medida que se desarrollan, los niños y las niñas llegan a generar procesos más empáticos, separándose poco a poco del enfoque egocéntrico que los caracterizaba en sus primeros años de vida y a su vez se transforma hacia hechos más abstractos, como la pobreza, enfermedad, entre otros (Palacios, González, & Padilla, 2007). Adicionalmente, se debe reconocer que los procesos empáticos que se desarrollan, no solo incluyen la experiencia afectiva que genera el estado emocional, sino también del mínimo reconocimiento y entendimiento que se debe dar del estado emocional del otro (Richaud de Minzi, 2009).

De acuerdo con Moreno (2007), en estas edades, los niños y niñas realizan un proceso de selección activa de sus pares de acuerdo a la afinidad que tienen en diferentes aspectos, entre los que se encuentra perspectiva emocional, sentido de humor, madurez cognitiva, entre otras. Estas características se dan gracias a un autoconcepto más elaborado y con mejores competencias para realizar comparaciones sociales.

Por otro lado, es importante reconocer que luego de esta etapa intermedia en el desarrollo de los niños y niñas, se abrirá paso la adolescencia en donde según Erickson (2004) los adolescentes pasan a un “estadio de moratoria psicológica” en donde experimentan una multiplicidad de pautas conductuales aprendidas en la infancia hasta conductas reconocidas en adultos. Dentro de este proceso los adolescentes construyen una percepción más completa sobre sí mismos (Oliva, 2007) y en donde se muestra una mayor atención por las experiencias emocionales, mayormente ligadas e influidas por sus pares (Limonés, 2011), a su vez se ha identificado que, el desarrollo emocional que han generado en las etapas anteriores, juega un papel fundamental en cómo se sienten los adolescentes respecto a su vida, debido a que si no

existe un adecuado desarrollo de las emociones llega a generarse una inestabilidad emocional en donde se pueden llegar a producir conductas como agresividad con sentimientos relacionados con la soledad y la insatisfacción con la vida que llevan (Molina, Inda, & Fernández, 2009).

Con respecto a las relaciones con sus figuras paterna y materna, se ha identificado que durante esta etapa, los adolescentes tienden a alejarse debido a una necesidad de independencia (Oliva, 2007). Por otro lado, se reconoce que la autoestima tiende a disminuir durante los primeros años de adolescencia, gracias a la gran cantidad de cambios que se experimentan durante este proceso, entre los que se encuentran cambios físicos, cambios dentro del contexto escolar, nuevas exigencias del ámbito relacional, proyecto de vida, sexualidad, construcción de una identidad, entre otros (Limonés, 2011; Oliva, 2007).

Por último, se reconoce que durante la adolescencia el grupo social en el que se desenvuelve, se convierte en parte fundamental de su vida, en esta etapa este grupo influye en gran medida en sus sensaciones, percepciones, actitudes y pensamientos (Carvajal, 1993). De este modo se evidencia la importancia que posee el entorno psicosocial en el desarrollo del adolescente y como este impacta a nivel cognitivo, lográndose un desarrollo eficaz a nivel emocional en los niños y niñas, debido a que se reconoce que dentro del ciclo vital convergen una multiplicidad de procesos que se involucran dentro de las diferentes etapas de su desarrollo vital (Quintero & Leiva, 2015). De este modo, no es un secreto que las características que tiene la familia en la que se desarrolla el menor, el aspecto económico social y cultural son características que influyen directamente en como los niños y adolescentes desarrollan las competencias emocionales a lo largo de su vida (Sabatier et al., 2017).

Diferencias y semejanzas entre los conceptos de competencia emocional e inteligencia emocional

Partiendo de lo recopilado en los apartados anteriores, se reconoce la importancia que adquiere el desarrollo de competencias emocionales en la vida de los niños y de las niñas, sin embargo, se debe reconocer que, a lo largo de los años, se ha construido un debate alrededor de los conceptos de competencia emocional e inteligencia emocional, ya que existe la tendencia de verlos como conceptos que poseen el mismo significado a nivel conceptual. Por lo cual, cobra importancia el hecho de reconocer cuáles son sus similitudes y diferencias, para comprenderlos tanto a nivel teórico como a nivel operacional (Bisquerra, 2003; Bisquerra & Pérez, 2007; Fragoso, 2015; Seal, Sass, Bailey, & Liao-Troth, 2009).

Desde algunas perspectivas, las competencias emocionales se reconocen como un complemento fundamental del desarrollo cognitivo (Bisquerra & Pérez, 2012a). De acuerdo con Catalano, Berglund, Ryan, Lonczak y Hawkins (2004) en los últimos años se ha reconocido la importancia de integrar las emociones con el pensamiento y las acciones para ayudar a los niños a lograr metas particulares.

A su vez, estas competencias han sido concebidas desde diferentes modelos teóricos, en primera instancia Salovey y Mayer (1990), han identificado que dentro de la inteligencia emocional, se encuentran tres habilidades relacionadas con características específicas de las competencias emocionales; *“la percepción y apreciación emocional, la regulación emocional y la utilización de la inteligencia emocional”* (Fragoso, 2015, p.114). Por otro lado, estos autores también reconocieron a la inteligencia emocional como la habilidad para controlar las emociones, lograr diferenciar y caracterizar cada una de estas, y a su vez como la capacidad de tener pleno control de las conductas asociadas. En segundo lugar, Goleman (1995) fue el autor que

popularizó el término inteligencia emocional, acuñado por Salovey y Mayer (1990), considerándolo una habilidad que tienen los individuos para obtener el pleno dominio de sus habilidades y de esta forma generar situaciones en donde alcancen el éxito.

Sin embargo, Saarni (1999) es la primera autora que reconoce que la inteligencia emocional y la competencia emocional no son conceptos que se puedan tratar como iguales, debido a que su énfasis se dirige a diferentes ámbitos de acción. Esta autora, logró desarrollar un concepto con bases sólidas que separan a la inteligencia emocional de la competencia emocional. Su sustento teórico se basa en propuestas centradas principalmente en la emoción, entre las que se destacan el modelo relacional, el modelo funcionalista y el modelo socio constructivista de la emoción, dando paso a un modelo conformado por ocho competencias básicas (Saarni, 1999).

Por otro lado, Fragoso (2015) reconoce que el modelo de inteligencia emocional de Mayer y Salovey (1997) se separa en algunas características del concepto de competencias emocionales, ya que basan su modelo en habilidades específicas para el procesamiento de la información percibida, dejando de lado lo emocional en varios aspectos relevantes. A su vez, Mayer y Salovey (1997) reconocen que la competencia emocional se encuentra dirigida a capacidades de logro y no tanto a capacidades cognitivas, lo que también es defendido por Saarni (1999) a la hora de ubicar estas competencias en el contexto específico del sujeto.

Sin embargo, los enfoques que se manejan actualmente defienden el hecho de que la competencia emocional y la inteligencia emocional si bien no pueden considerarse sinónimos, son conceptos que se corresponden. Autores como Extremera y Fernández (2004b) reconocen que dentro de los componentes de la inteligencia emocional se incluye la capacidad de percibir, comprender y manejar las diferentes emociones, y que a su vez estas capacidades cambian de acuerdo al entorno en el que se den, es decir se adaptan a las diferentes circunstancias. Es por ello

que estos autores reconocen que la inteligencia emocional y las competencias emocionales no son conceptos opuestos, sino que se complementan el uno al otro.

A su vez, Vida y Opre (2014) reconocen que ambos constructos son indispensables gracias a que se identifica que la inteligencia emocional se encuentra en la base para el desarrollo de las competencias emocionales, sin embargo, resaltan el hecho de que demostrar una alta inteligencia emocional no significa desarrollar competencias emocionales, sino que hace referencia a un paso para lograr desarrollarlas. Esto también es apoyado por Wekeman (2006), quien sustenta que las competencias emocionales no pueden existir sin los factores presentes en la inteligencia emocional.

A pesar de esto de acuerdo con Bisquerra y Pérez (2007), aún existen discusiones en torno a delimitar el constructo de competencia emocional y relacionarlo con la inteligencia emocional debido a que no se llega a un concepto final que sea compartido por los expertos. Pero se reconoce, de acuerdo con lo encontrado en los apartados anteriores que, si bien tienen aspectos opuestos, también comparten características equivalentes.

Modelo de desarrollo de competencias emocionales Bisquerra y Pérez (2007)

Para el desarrollo de esta investigación se tomará como referencia el modelo planteado por Bisquerra y Pérez (2007), el cual se puede considerar un modelo de Inteligencia emocional, debido a que logra integrar características cognitivas y de personalidad, teniendo la ventaja de ser más extenso y jerarquizado (Pérez, Filella, Alegre, & Bisquerra, 2012). Dentro de este modelo se encuentran cinco competencias básicas entre las que se encuentra; la conciencia emocional, la regulación emocional, la competencia social, la autonomía emocional y las competencias para la vida y el bienestar.

En primer lugar, la conciencia emocional es considerada la capacidad que tiene la persona para reconocer sus propias emociones, las de los demás, así como reconocer el contexto emocional en un entorno particular. Esto implica percibir y etiquetar sus propias emociones, usar de manera adecuada el vocabulario emocional teniendo en cuenta el contexto, reconocer y etiquetar las emociones que otros puedan tener e identificar las características que ofrece un entorno y dar un significado emocional a este (Bisquerra & Pérez, 2007).

En segundo lugar, la regulación emocional se reconoce como la habilidad que tiene una persona para poner en uso las emociones y manejarlas de manera adecuada dependiendo el contexto, en donde debe existir una coherencia entre la cognición, la emoción y el comportamiento y en donde se debe reconocer el impacto que tiene la emoción propia en otros y la capacidad de ser consciente de ello, a la hora de relacionarse con los demás. Adicionalmente, se desarrollan herramientas para el afrontamiento, así las como emociones positivas en sí mismo, regulación de la impulsividad, tolerancia a la frustración, estrategias de autorregulación, entre otras (Heras, Cepa, & Lara, 2016).

En tercer lugar, reconoce que la autonomía emocional se relaciona con la autogestión personal, en donde se identifican temáticas como la autoestima, la responsabilidad, la autoeficacia, actitud positiva ante la vida, capacidad de analizar críticamente las normas sociales. También se tienen en cuenta la intención de implicarse en comportamientos seguros, éticos y saludables, la automotivación en diferentes situaciones y asumir la toma de decisiones de forma responsable (Bisquerra & Pérez, 2007).

En cuarto lugar, se define la competencia social como la capacidad para entablar relaciones con las demás personas, no solo teniendo en cuenta las habilidades sociales, sino teniendo en cuenta otras características sociales como la buena comunicación, el respeto,

capacidad de negociación, entendimiento de las emociones propias y de los otros, la capacidad de compartir emociones y reconocer situaciones que requieren atención, por lo que es importante identificar los recursos propios y de los demás, así como las barreras y posibles riesgos que se puedan llegar a presentar (Bisquerra & Pérez, 2007).

Por último, se reconoce que las competencias para la vida y el bienestar, hacen referencia a un nivel en donde las personas poseen la capacidad de actuar de manera coherente y responsable a la hora de verse enfrentados a solucionar problemáticas y toma de decisiones. En esta competencia se tiene en cuenta, la capacidad de plantearse objetivos positivos y realistas, asumir responsabilidad de las propias decisiones, reconocer los propios derechos y deberes, el compromiso, la solidaridad y la multiculturalidad (Bisquerra & Pérez, 2007; Pérez et al., 2012).

De acuerdo a lo mencionado en los apartados anteriores, se reconoce que a medida que los niños y las niñas avanzan en su desarrollo evolutivo, adquieren mayores capacidades para desarrollar competencias emocionales, que deben ser reforzadas desde todos los ámbitos sociales a los que se ve expuesto. Por lo cual, es fundamental trabajar desde las instituciones educativas sobre el desarrollo de competencias emocionales y la importancia que adquiere desarrollar un buen proceso emocional durante las etapas previas a la adolescencia, debido a que esta etapa es un proceso trascendente, que dictamina la forma en como estos se van a desenvolver en los diferentes contextos de su vida diaria. A su vez, como se pudo observar el buen manejo de las emociones desencadena dinámicas a nivel macro en la sociedad en la que estos niños y niñas a futuro se verán expuestos de manera directa.

Objetivo General

Dentro de esta investigación se buscó comparar el nivel de desarrollo de competencias

emocionales que tienen los estudiantes entre los nueve y 10 años frente a los estudiantes entre los 11 y 12 años de edad de una institución educativa de la ciudad de Bogotá.

Objetivos Específicos

1. Reconocer si existen diferencias significativas en el desarrollo de competencias emocionales entre niños y niñas.
2. Describir si hay diferencias entre los grupos etáreos.
3. Especificar la forma en como cada una de las competencias emocionales se desarrolla en cada grupo de edad.

Hipótesis

H₁: Existen diferencias significativas entre el sexo y las competencias emocionales evaluadas.

H₂: Existen diferencias significativas en consciencia emocional entre los grupos de nueve a 10 años y 11 a 12 años.

H₃: Existen diferencias significativas en regulación emocional entre los grupos de nueve a 10 años y 11 a 12 años.

H₄: Existen diferencias significativas en autonomía emocional entre los grupos de nueve a 10 años y 11 a 12 años.

H₅: Existen diferencias significativas en competencia social entre los grupos de nueve a 10 años y 11 a 12 años.

H₆: Existen diferencias significativas en competencias básicas para la vida y el bienestar, entre los grupos de nueve a 10 años y 11 a 12 años.

Método

Diseño

Este estudio se enmarcó dentro de las investigaciones cuantitativas no experimentales, de esta manera para la investigación se utilizó un diseño descriptivo correlacional. Según Díaz y Calzadilla (2016) estos diseños describen las variables y las relaciones que se pueden dar de forma natural entre ellas.

Participantes

Para este estudio se contó con la participación de un total de 74 estudiantes de la institución educativa Gimnasio Mixto Manuel del Socorro Rodríguez, ubicada en la ciudad de Bogotá, entre los 9 y 12 años de edad ($M=10,54$ $DS=1,049$). Se reconoce que, 37 estudiantes se encontraban dentro de las edades comprendidas entre los nueve y 10 años edad, mientras que los otros 37, se encontraban entre los 11 y 12 años de edad. Adicionalmente, se identifica que dentro de esta investigación existió un mayor número de mujeres con un total de 51 estudiantes (68,9% de la muestra), frente a 23 estudiantes hombres (31,1% de la muestra). La selección de los participantes no fue al azar, sino se utilizó un muestreo por conveniencia.

Instrumento

Para esta investigación se utilizó el Cuestionario de Desarrollo Emocional para Niños CDE-9-13, creado por la Dra. Nuria Pérez Escoda y Élia López Cassá pertenecientes al Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica (GROP) de la Universidad de Barcelona, España. El cuestionario utilizado se encuentra adaptado al contexto colombiano, por este mismo grupo investigativo.

Este instrumento se aplica vía online y evalúa la competencia emocional basada en las cinco dimensiones propuestas por Bisquerra y Pérez (2007): conciencia emocional, regulación

emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias básicas para la vida y el bienestar, y a su vez la competencia emocional global.

El cuestionario se responde en una escala tipo Likert con 38 ítems respectivamente, en donde las opciones se califican de 0 a 10, siendo 0 completamente en desacuerdo y 10 a completamente de acuerdo. Debe aplicarse a estudiantes entre los nueve y los 13 años de edad y en relación al análisis de confiabilidad y validez del instrumento se indica que es confiable, debido a que el alfa de Cronbach es de 0,81 (López & Pérez, 2009).

Para la calificación del cuestionario se debe reconocer que al oscilar entre 0 y 10, los puntajes arrojados por la prueba hacen referencia al dominio de cada una de las competencias, de este modo se debe reconocer que el puntaje cero hace referencia a la total carencia de una determinada competencia y 10 al dominio absoluto de la misma. A su vez, se reconoce que al obtener un puntaje de cinco en una determinada competencia hace referencia a un dominio básico de esta y que los puntajes superiores a este hacen referencia un mayor desenvolvimiento en cada una de las competencias.

Adicionalmente, se reconoce que para el desarrollo de este cuestionario se solicitan diferentes datos sociodemográficos como el género de los participantes, su edad y el grado escolar al que pertenecen. Estos datos fueron utilizados para el análisis de resultados de la presente investigación.

Procedimiento

En primer lugar, este proyecto fue evaluado por el comité de investigaciones del programa de psicología para el aval ético. Posteriormente, al obtener la aprobación por parte de este organismo, se realizó el proceso de consentimientos y asentimientos (Anexo 1), en un principio, se buscó la aprobación de la institución educativa y posteriormente al tenerla, se procedió a enviar los formatos a los padres de familia y a los estudiantes entre los nueve y 12 años de edad.

Se debe reconocer el rango de edad se escogió con base tres aspectos principales, en primera instancia a nivel conceptual se reconoce que dentro de estas edades se ven los primeros cambios en torno al desarrollo emocional de los individuos, en segundo lugar el instrumento escogido se encuentra dirigido hacia niños y niñas que se encuentran dentro de estas edades y por último, por un factor disposicional de la institución educativa.

Los consentimientos y asentimientos fueron enviados en físico, y a su vez, se abrió un espacio dentro de la institución, en donde los padres podían acercarse si tenían alguna duda acerca de la investigación. Luego de tener la aprobación por parte de los padres de familia junto con el asentimiento de los estudiantes, en una sesión de aproximadamente una hora se llevó a cabo la aplicación del Cuestionario de Desarrollo Emocional para Niños CDE-9-13, en la sala de sistemas dispuesta por la institución, de modo que todos los estudiantes se encontraran en el mismo espacio y con las mismas condiciones para contestar el cuestionario.

Cabe destacar que en primer lugar, se aplicó el cuestionario a los 37 estudiantes entre los nueve y 10 años de edad y al día siguiente a los 37 restantes entre los 11 y 12 años de edad. Además, que para la aplicación de este instrumento se tuvieron en cuenta variables como la luminosidad del espacio, las condiciones de los equipos tecnológicos, la hora en la que se aplicó, siendo importante reconocer que para ambos grupos fue después del primer receso, aproximadamente a las 10 de la mañana, de modo que ya hubieran comido y descansado de sus primeras horas académicas; también se tuvieron en cuenta aspectos del calendario académico, para que la aplicación de este cuestionario no afectara su desempeño escolar. Una vez aplicado, se recopiló la información obtenida del instrumento previamente mencionado y se realizó una asociación de los resultados generados en la aplicación.

Durante el análisis de los resultados obtenidos, se tuvieron en cuenta la información sociodemográfica recolectada con el instrumento, las puntuaciones arrojadas por el cuestionario

de cada uno de los estudiantes, se obtuvo la media general y a su vez, la de las diferentes competencias. También se obtuvo el rango mínimo y máximo, el error y la desviación estándar para cada una, además se llevó a cabo la prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov, un análisis de muestras independientes mediante la prueba *t*, una ANOVA, y se generó un coeficiente de correlación de las competencias por medio de la prueba Pearson, todo esto a través del programa SPSS versión 24.

Aspectos éticos

En primera instancia, luego de que la investigación fuera aprobada por el comité de ética de la se realizó el primer contacto con las directivas de la institución educativa Gimnasio Mixto Manuel del Socorro Rodríguez, en donde se les describió con claridad los procedimientos que se llevarían a cabo durante la investigación. A su vez se les explicó, que esta investigación conlleva un riesgo mínimo, el cual hace referencia a que las molestias que se puedan llegar a presentar por la participación en esta investigación no serán mayores a las experimentadas en la cotidianidad, también se les aclaró que tienen derecho a negarse a participar y a retirarse en cualquier momento de la investigación y que esto no generará ningún inconveniente, a su vez, que para evitar el riesgo social se garantizará el anonimato y la confidencialidad de la información recibida. Al finalizar este proceso se contestaron las preguntas que surgieron por parte de estos agentes. Luego de obtener el consentimiento por parte de los directivos, se buscó establecer contacto con los padres de familia de los estudiantes entre los nueve y 12 años de edad de la institución; se enviaron los formatos de consentimiento por medio de la agenda de los estudiantes y se abrió un espacio dentro de la institución para que los padres se acercaran si tenían una duda que resolver, para este caso se llevó a cabo el mismo procedimiento anteriormente mencionado. Es importante reconocer, que no se llevó a cabo una reunión con todos los padres en un mismo espacio por la poca disponibilidad de tiempo de estos en el desarrollo de otras actividades de la institución. Al

tener el consentimiento por parte de los padres se procedió a hablar con los estudiantes para resolver sus inquietudes y nuevamente se les explicó que se garantizaba el anonimato y la confidencialidad de la información suministrada, y que el participar esta investigación las molestias que se puedan llegar a presentar por la participación en esta, no serán mayores a las experimentadas en su día a día.

Es importante reconocer que esta investigación tiene a un riesgo mínimo, donde se pueden llegar a presentar algunos niveles de inconformidad en los participantes similares a los que experimentan en el día a día, durante el desarrollo de sus actividades cotidianas. A los involucrados se les explicará en que consiste de acuerdo a la Resolución 8430 de 1993 del Ministerio de Salud que rige la investigación en salud con sujetos humanos y que adicionalmente, para evitar el riesgo social se garantizó anonimato y la confidencialidad de los datos suministrados por los participantes y sus tutores legales.

Resultados

Se realizaron una serie de análisis descriptivos para comparar el nivel de desarrollo de las competencias emocionales en los estudiantes de la institución educativa Gimnasio Mixto Manuel del Socorro Rodríguez. En primera instancia, se debe recordar que se manejó una hipótesis de trabajo para cada una de las competencias: Consciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias básicas para la vida y el bienestar.

Descripción de Resultados Generales

De acuerdo con los valores observados en la Tabla 1 se reconoce que la edad de los estudiantes se concentra alrededor de los 10 años de edad ($M= 10,54$ $DS=1,049$) teniendo en cuenta a la totalidad de los participantes de ambos grupos. Por otro lado, en cada una de las competencias a nivel general, se encontró que en CE y CBVB los resultados en promedio se ubicaron alrededor valor siete del cuestionario (CE, $M=7,678$ $DS=1,130$; CBVB= 7,979

$DS=1,202$) mientras que las demás competencias el valor promedio se localizó dentro de valor seis del cuestionario (RE, $M=6,201$ $DS=1,55019$; AE= $6,896$ $DS=1,033$; CS= $6,988$ $DS=1,619$) lo que estaría sobre los valores básicos para el desarrollo de una competencia emocional dentro de estas edades. A su vez, en el rango mínimo alcanzado en el cuestionario por los estudiantes se localiza la competencia CS ($R=1,17$) seguido por RE ($R= 3,33$) y por AE ($R=3,83$) mientras que en el rango máximo se encuentra la CE ($R=10,00$) al igual que CBVB ($R=10,00$), sin embargo, dentro de este rango también se encuentra la CS ($R=10,00$) lo que genera que dentro de esta competencia se maneje una mayor varianza en torno a sus valores.

Tabla 1

Frecuencias generales de las competencias

	Media	Error estándar de la media	Desviación Estándar	Rango	Mínimo	Máximo
CE	7,6782	,13136	1,13004	4,64	5,36	10,00
RE	6,2016	,18021	1,55019	6,00	3,33	9,33
AE	6,8961	,12017	1,03375	5,34	3,83	9,17
CS	6,9886	,18825	1,61937	8,83	1,17	10,00
CBVB	7,9797	,13980	1,20261	5,50	4,50	10,00
TCE	7,1454	,09734	,83734	3,63	5,11	8,74

Nota. CE (Consciencia Emocional) RE (Regulación Emocional) CS (Competencia Social), AE (Autonomía Emocional) CBVB (Competencias Básicas para la Vida y el Bienestar) y TCE (Total Competencia Emocional).

Por otro lado, se realizó la prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov en donde se reconoce que los valores de cada una de las competencias fueron mayores a 0,05; por lo cual se

procedió a realizar la prueba t. En la tabla 2 se reconoce que en consciencia emocional, el comportamiento de las medidas no es similar entre niños y niñas ($M=7,575$; $t= 1,817$; $p=0,073$; $SE=0,279$) presentándose un margen del error del 10%. Por otro lado, en regulación emocional se asume que el comportamiento entre niños y niñas es similar ($M=6,245$; $t= -0,695$; $p=0,489$; $SE=0,390$), al igual que en autonomía emocional ($M=6,894$; $t= 0,027$; $p=0,979$; $SE=0,261$). Sin embargo, en competencia social existen diferencias significativas en el desarrollo de esta entre los niños y las niñas ($M=6,800$; $t= 2,530$; $p=0,014$; $SE=0,392$). Para competencias básicas para la vida y el bienestar se encuentra que existen diferencias significativas en esta competencia ($M=7,867$; $t=1,771$; $p=0,086$; $SE=0,333$) presentándose un margen de error del 10%. A partir de esto se reconoce que no hay diferencias significativas en regulación emocional y autonomía emocional entre los niños y las niñas, pero si hay diferencias significativas en consciencia emocional y competencias básicas para la vida y el bienestar con un nivel de significancia de 0,1 y en competencia social de 0,05.

Tabla 2

Comparación entre niños y niñas en cada una de las competencias emocionales

	<i>M</i>	<i>t</i>	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
						Inferior	Superior
Conciencia Emocional	7,575	1,817	,073 ⁺	,50782	,27946	-,04927	1,06491
Regulación Emocional	6,245	-,695	,489	-,27144	,39075	-1,05038	,50750

Autonomía	6,894	,027	,979	,00693	,26144	-,51424	,52811
Emocional							
Competencia	6,800	2,530	,014*	,99291	,39248	,21052	1,77530
Social							
Competencias	7,867	1,771	,086 ⁺	,59072	,33361	-,08808	1,26953
Básicas para la							
Vida y el							
Bienestar							
Total	7,077	1,725	,089 ⁺	,35797	,20753	-,05572	,77167
Competencia		1,678	,101	,35797	,21332	-,07320	,78914
Emocional							

Nota. **. El valor es significativo en el nivel 0,01, *. El valor es significativo en el nivel 0,05 y ⁺. El valor es significativo en el nivel 0,1

Descripción de Resultados por cada grupo de edad

Teniendo en cuenta lo observado en la Tabla 3 se identifica que los estudiantes con edades comprendidas entre los nueve y 10 años de edad, tienen un adecuado desarrollo de la CE, manteniéndose un valor mínimo de dispersión de acuerdo al valor promedio ($M=7,21$, $\sigma=0,87$) respecto a la RE, se identifica que la mayoría de estudiantes esta dimensión se encuentra establecida dentro del dominio básico de la competencia ($M=5,66$ $\sigma= 1,16$) y que se encuentra dentro de las competencias a mejorar. Por otra parte, la CS ($M=6,21$ $\sigma=1,64$) se encuentra apenas por encima del dominio básico de la dimensión, al igual que la AE ($M=6,94$ $\sigma=1,06$). Por último, se reconoce que los estudiantes dentro de las CBVB ($M=7,28$ $\sigma=1,69$) mantienen un adecuado nivel de desarrollo de dicha competencia manteniéndose por encima del dominio básico. De este modo, se reconoce que en general el desarrollo de estas competencias en este grupo de edad se

encuentra por encima del básico para su edad ($M=8,12 \sigma=1,15$) identificando que existen aspectos a mejorar en cada una de las competencias.

Tabla 3

Puntuaciones Medias del Grupo 9 a 10 años de edad

Competencias	N	Rango	Rango	Media	Desviación
		Min.	Max.		Típica
CE	37	5,11	8,68	7,21	0,87
RE	37	5,55	10,00	5,66	1,16
AE	37	3,33	9,22	6,21	1,64
CS	37	4,50	9,17	6,94	1,06
CBVB	37	1,17	10,00	7,28	1,69
TCE	37	5,17	10,00	8,12	1,15

Nota. CE (Consciencia Emocional) RE (Regulación Emocional) CS (Competencia Social), AE (Autonomía Emocional) CBVB (Competencias Básicas para la Vida y el Bienestar) y TCE (Total Competencia Emocional).

Los estudiantes entre los 11 y 12 años de edad presentan en la CE un valor superior al básico ($M=7,08 \sigma=0,81$) lo que identifica que han desarrollado la competencia adecuadamente, en RE ($M=5,70 \sigma=1,11$) los participantes tuvieron un desempeño bajo, que, aunque se considera como un desarrollo básico de la competencia se reconoce como una dimensión a mejorar, respecto a CS ($M=6,23 \sigma=1,47$), AE ($M=6,86 \sigma=1,02$) y CBVB ($M=6,64 \sigma=1,58$) se observa que son competencias que dentro de este grupo se encuentran dentro del valor seis del cuestionario y se consideran competencias que apenas superan el valor básico de desarrollo de las competencias emocionales. Teniendo en cuenta los datos obtenidos se identifica que los estudiantes

pertencientes a este grupo deben mejorar en todas las competencias ($M=7,86$ $\sigma=1,26$) ya que se encuentran en general apenas dos puntos por encima del desarrollo básico de las competencias.

Tabla 4

Puntuaciones medias del grupo 11 a 12 años de edad

Competencias	N	Rango	Rango	Media	Desviación
		Min.	Max.		Típica
CE	37	5,50	8,74	7,08	0,81
RE	37	5,36	10,00	5,70	1,11
CS	37	3,44	9,33	6,23	1,47
AE	37	3,83	8,67	6,86	1,02
CBVB	37	3,83	10,00	6,64	1,58
CEG	37	4,50	9,67	7,86	1,26

Nota. CE (Consciencia Emocional) RE (Regulación Emocional) CS (Competencia Social), AE (Autonomía Emocional) CBVB (Competencias Básicas para la Vida y el Bienestar) y TCE (Total Competencia Emocional).

Asociación entre competencias

Tomando como referencia lo expuesto en la Tabla 5 se puede observar que conciencia emocional se relaciona significativamente con autonomía emocional ($r=0,352$ $p=0,01$) competencia social ($r= 0,491$ $p=0,01$) y competencias básicas para la vida y el bienestar ($r=0,381$ $p=0,01$). Pero no existe correlación con regulación emocional ($r=0,081$). A su vez, se identifica que regulación emocional se correlaciona significativamente con autonomía emocional ($r=0,359$ $p=0,01$) y con competencias básicas para la vida y el bienestar ($r=,232$ $p=0,05$) pero con las demás competencias no demuestra tener relación significativa. En autonomía emocional puede identificar que se relaciona de manera significativa con todas las competencias, conciencia

emocional ($r=0,352$ $p=0,01$), regulación emocional ($r=0,359$ $p=0,01$), competencia social ($r=0,313$ $p=0,01$) y competencias básicas para la vida y el bienestar ($r=0,047$ $p=0,01$). Por otro lado, competencia social se relaciona de manera significativa con todas las competencias, conciencia emocional ($r=0,491$ $p=0,01$), autonomía emocional ($r=0,313$ $p=0,01$) y competencias básicas para la vida y el bienestar ($r=0,331$ $p=0,01$) excepto con regulación emocional ($-0,056$). Por último, se reconoce que competencias básicas para la vida y el bienestar se relaciona de forma significativa con todas las competencias, conciencia emocional ($r=0,381$ $p=0,01$), regulación emocional ($r=0,232$ $p=0,01$), autonomía emocional ($r=0,386$ $p=0,01$) y competencia social ($r=0,331$ $p=0,01$).

Tabla 5

Correlación entre cada una de las competencias

	Conciencia Emocional	Regulación Emocional	Autonomía Emocional	Competencia Social	Competencias Básicas para la Vida y el Bienestar
Conciencia Emocional	1	,081	,352**	,491**	,381**
Regulación Emocional		1	,359**	-,056	,232*
Autonomía Emocional			1	,313**	,386**
Competencia Social				1	,331**

Competencias	1
Básicas para	
la Vida y el	
Bienestar	

Nota. **. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral) y *. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Comparación entre los grupos estudiados respecto a cada competencia

A partir de lo observado en la tabla 6 se reconoce que para conciencia emocional no hay diferencias con los grupos de edad ($F=0,705$; $p=0,552$), al igual que para regulación emocional ($F=0,059$; $p=0,981$), autonomía emocional ($F=1,243$; $p=0,243$), competencia social ($F=0,854$; $p=0,469$) y competencias básicas para la vida y el bienestar ($F=0,595$; $p=0,620$). Por lo tanto, se reconoce que al no presentarse ningún p valor menor a 0,05 no existen diferencias entre la edad y las competencias estudiadas.

Tabla 6

Comparación de desempeños entre edad y las competencias emocionales

	Sig.	F
Conciencia Emocional	,552	,705
Regulación Emocional	,981	,059
Autonomía Emocional	,243	1,423
Competencia Social	,469	,854

Competencias Básicas		
para la Vida y el	,620	,595
Bienestar		
Total Competencia		
Emocional	,492	,810

Teniendo en cuenta lo observado en la tabla 7, se puede reconocer que en conciencia emocional, las niñas obtuvieron un puntaje promedio de 7,83 con una $DE = 1,056$ y para los niños una media de 7,32 con una $DE = 1,23$ evidenciándose una diferencia entre estos de 0,507. En regulación emocional se reconoce que las niñas obtuvieron un puntaje promedio de 6,11 con una $DE = 1,647$ y los niños una media de 6,38 con una $DE = 1,323$, evidenciándose una diferencia de 0,271. En autonomía emocional, las niñas obtuvieron un puntaje promedio de 6,898 con una $DE = 1,046$ y para los niños una media de 6,891 con una $DE = 1,02$, evidenciándose una diferencia entre estos de 0,006. En la competencia social, las niñas obtuvieron un puntaje promedio de 7,29 con una $DE = 1,592$ y para los niños una media de 6,30 con una $DE = 1,491$, evidenciándose una diferencia entre estos de 0,993. Por último, en competencias básicas para la vida y el bienestar, las niñas obtuvieron un puntaje promedio de 8,16 con una $DE = 1,044$, mientras que los niños tuvieron una media de 7,57 y una $DE = 1,437$; percibiéndose una diferencia de 0,59 respectivamente.

Tabla 7

Comparación entre competencias emocionales y el sexo

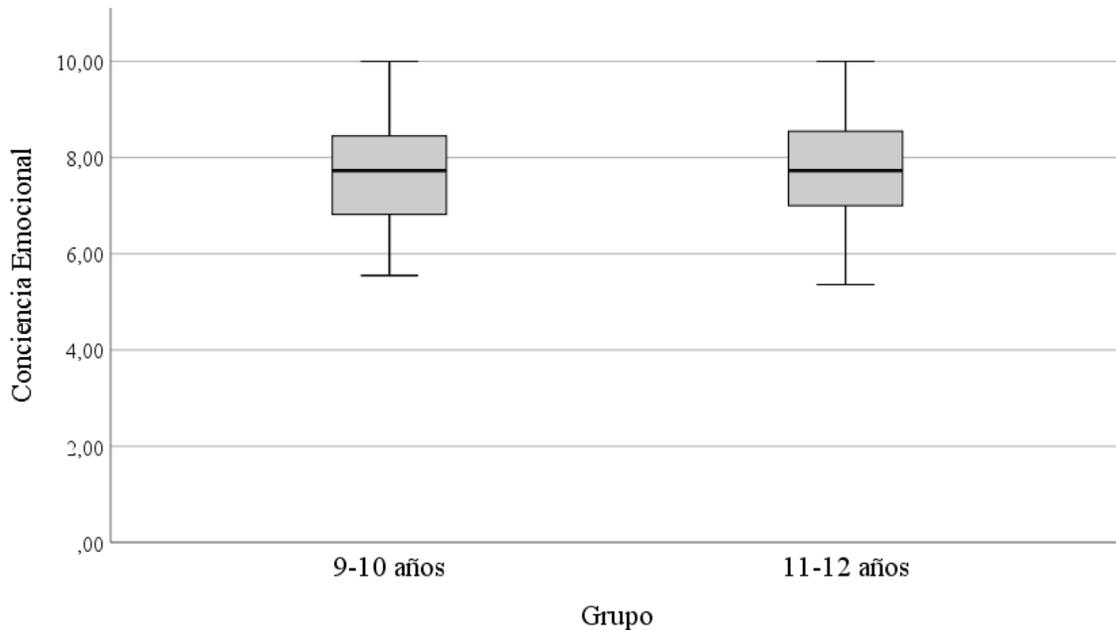
	Sexo	Media	Desv. Desviación	Desv. Error promedio	Diferencia	t	Sig.
Conciencia	Niña	7,8361	1,05649	,14794	0,5078	-0,148	0,883
Emocional	Niño	7,3283	1,23073	,25662			
Regulación	Niña	6,1173	1,64746	,23069	0,2714	0,158	0,875
Emocional	Niño	6,3887	1,32374	,27602			
Autonomía	Niña	6,8982	1,04651	,14654	0,0069	0,336	0,738
Emocional	Niño	6,8913	1,02803	,21436			
Competencia	Niña	7,2973	1,59286	,22305	0,993	1,560	0,123
Social	Niño	6,3043	1,49155	,31101			
Competencias	Niña	8,1633	1,04459	,14627	0,5907	0,884	0,380
Básicas para la Vida y el Bienestar	Niño	7,5726	1,43793	,29983			
Total Competencia	Niña	7,2567	,80741	,11306	0,358	0,708	0,481
Emocional	Niño	6,8987	,86752	,18089			

Por otro lado, en la Figura 1 se puede reconocer que no hay diferencias significativas entre los grupos, para el grupo entre nueve y 10 años su desarrollo en consciencia emocional (CE) se encuentra en promedio en 7,65 ($DS=1,16$) y para el grupo entre los 11 y 12 años de edad este promedio se ubica en 7,69 ($DS=1,11$) presentándose en esta competencia una variabilidad mínima entre ambos grupos. Adicionalmente, se encontró que en CE, se presentó un $t = -0,148$ y

un $p = 0,883$ con una diferencia de medidas de 0,039 y al encontrarse este valor dentro del intervalo de confianza, se reconoce que las medidas de ambas muestras son estadísticamente iguales.

Figura 1

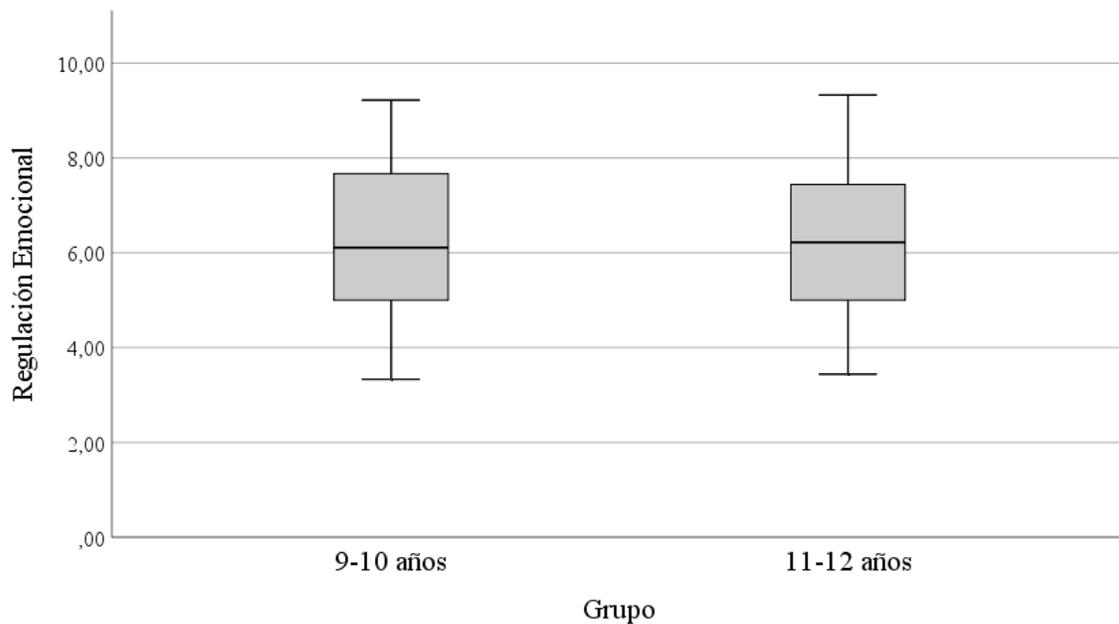
Promedio obtenido por los estudiantes de 9-10 y 11-12 años en CE



Teniendo en cuenta lo expuesto en la Figura 2 se identifica que los estudiantes no mostraron diferencias significativas dentro de la competencia regulación emocional (RE) de modo que los valores que obtuvieron se encuentran dentro del mismo rango, para el grupo de 9-10 años se reconoce una media de 6,17 ($DS= 1,64$) mientras que el grupo de 11-12 años se ubicó alrededor de 6,23 ($DS= 1,46$) para dicha competencia (Figura 2). A su vez, se identificó en esta competencia un $t=0,158$ y un $p = 0,875$ con una diferencia de medidas de 0,057 que se encuentra dentro del intervalo de confianza, lo que nuevamente da como resultado, que no existen diferencias significativas entre las muestras poblacionales.

Figura 2

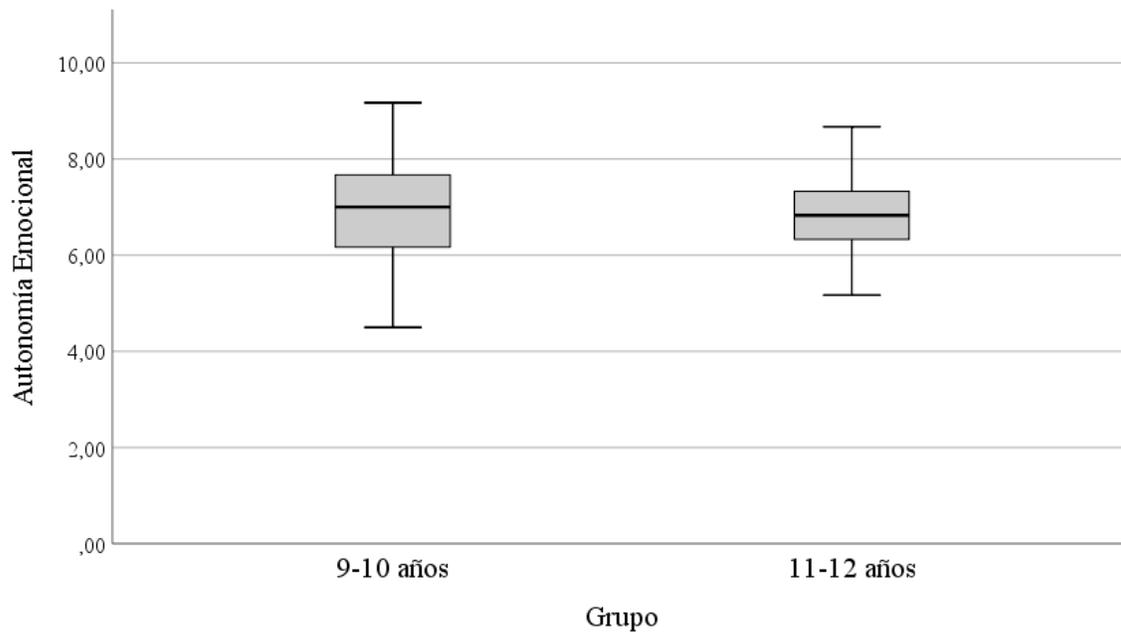
Promedio obtenido por los estudiantes de 9-10 y 11-12 años en RE



Adicionalmente, de acuerdo con la autonomía emocional (AE) (Figura 3) el grupo 9-10 años obtuvo un puntaje promedio de 6,93 ($DS=1,063$) y el grupo de 11-12 años se ubicó dentro de un promedio alrededor de 6,85 ($DS=1,015$). Lo que concluye que los valores obtenidos por cada uno de los grupos no representan una diferencia significativa entre ambos. Además, en esta competencia se encontró un $t = 0,336$ y un $p = 0,738$ con una diferencia de medidas de 0,081 genera que las muestras sean iguales nuevamente.

Figura 3

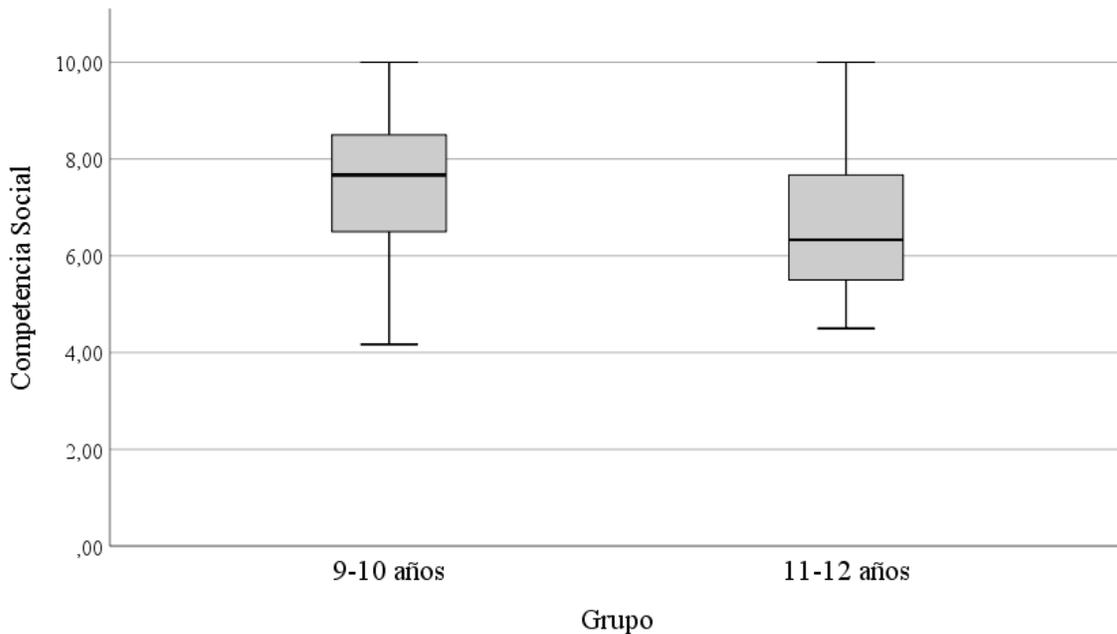
Promedio obtenido por los estudiantes de 9-10 y 11-12 años en AE



Teniendo en cuenta la Figura 4 se identifica que hay una mayor variación de las puntuaciones obtenidas en competencia social (CS), para el grupo entre 9-10 años los estudiantes obtuvieron un puntaje de 7,27 ($DS= 1,69$) mientras que los participantes del grupo 11- 12 años se ubicaron en promedio en 6,69 ($DS= 1,51$). A su vez, se reconoce un valor $t = 1,560$ con un $p = 0,123$ y una diferencia de medidas de 0,58. Se debe reconocer que, si bien en esta competencia existió una mayor diferencia entre los puntajes obtenidos por los estudiantes, ya que el promedio de cada uno de los grupos se ubicó en valores diferentes, teniendo en cuenta el cuestionario, tampoco se encuentra una diferencia significativa entre los grupos estudiados.

Figura 4

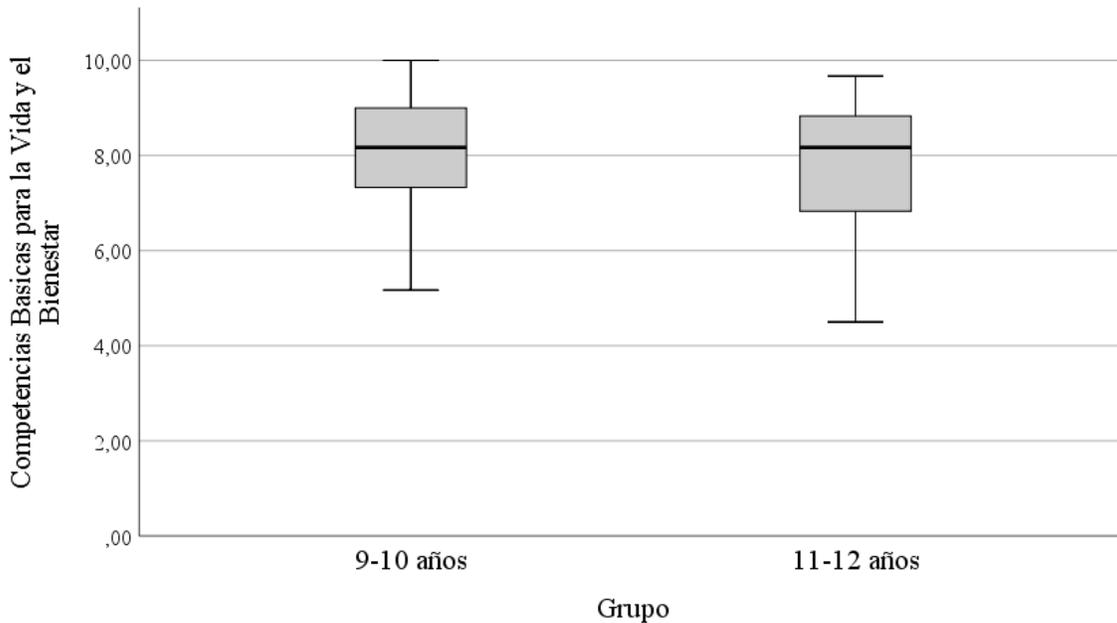
Promedio obtenido por los estudiantes de 9-10 y 11-12 años en CS



A partir de lo observado en la Figura 5 que hace referencia a los puntajes obtenidos por cada uno de los grupos en competencias básicas para la vida y el bienestar (CBVB), se identifica que para el grupo entre 9-10 años los estudiantes en promedio se ubicaron en 8,10 ($DS= 1,14$) y en el grupo entre 11-12 años los participantes obtuvieron en promedio un puntaje general de 7,85 ($DS= 1,26$). También se reconoce un valor $t=0,884$ un $p = 0,380$ y una diferencia de medidas de 0,24. Teniendo en cuenta lo anterior, se reconoce que no existen diferencias significativas entre los grupos y se identifica a su vez que esta competencia fue una en la que se obtuvieron puntajes más altos, en lo que respecta al desarrollo de competencias emocionales en los estudiantes de la institución educativa.

Figura 5

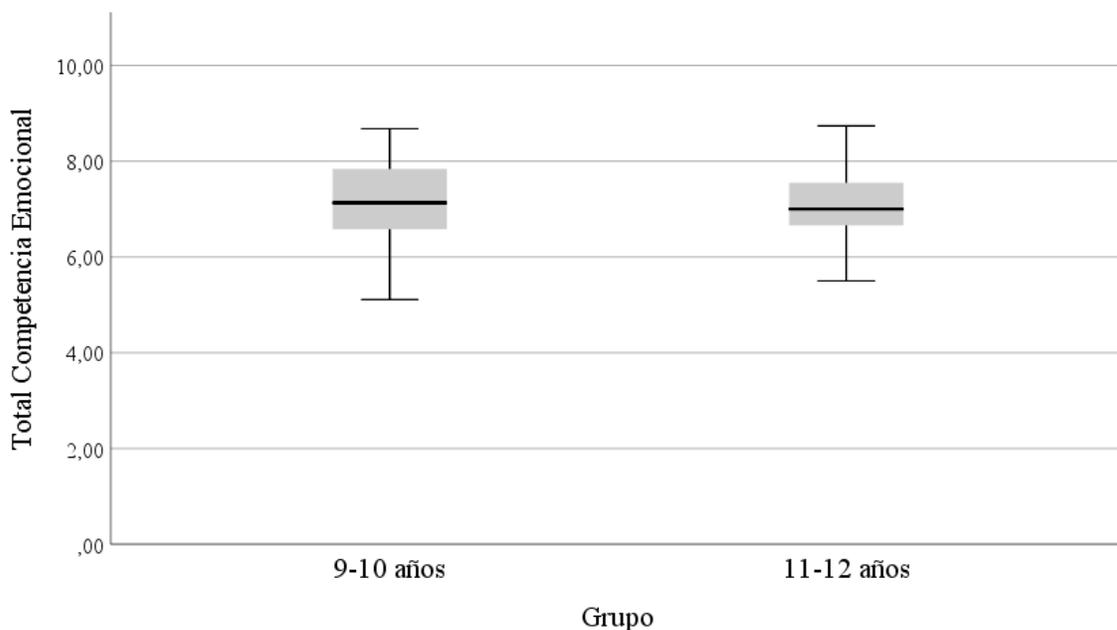
Promedio obtenido por los estudiantes de 9-10 y 11-12 años en CBVB



A nivel general como lo muestra la Figura 6 se reconoce que los grupos se mantuvieron homogéneos respecto a las puntuaciones obtenidas en todas las competencias estudiadas como se muestra anteriormente, por lo que a nivel general no existen diferencias significativas entre los grupos en las competencias emocionales. Para el grupo entre 9-10 años los estudiantes se ubicaron en 8,10 ($DS=1,14$) y los estudiantes entre 11-12 años estuvieron en promedio hacia el valor 7,85 ($DS= 1,26$) con un valor $t = 0,708$ un $p = 0,481$ y una diferencia de medidas de 0,138. Lo que llevaría a afirmar la hipótesis nula, de las hipótesis de trabajo 2, 3, 4, 5 y 6; de modo que no existen diferencias en el nivel de desarrollo de las competencias emocionales en los estudiantes de 9 a 12 años del Gimnasio Mixto Manuel del Socorro Rodríguez.

Figura 6

Promedio obtenido por los estudiantes de 9-10 y 11-12 años en TCE



Discusión

El objetivo planteado para esta investigación comparar el nivel de desarrollo de competencias emocionales que tienen los estudiantes entre los nueve y 10 años frente a los estudiantes entre los 11 y 12 años de edad de una institución educativa de la ciudad de Bogotá. y a su vez, se buscó comprobar si, existen diferencias significativas entre el sexo y las competencias emocionales evaluadas y además, si existen diferencias significativas entre los las competencias emocionales y los grupos de edad evaluados.

En primera instancia, se pudo identificar que si existen diferencias significativas en algunas competencias de los resultados obtenidos por parte de los niños y de las niñas. Se reconoce que no hay diferencias significativas en regulación emocional y autonomía emocional, pero si hay diferencias significativas en consciencia emocional, competencia social y competencias básicas para la vida y el bienestar. De modo que la variable sexo influye en este caso, en algunas competencias del desarrollo de las competencias emocionales en los niños y las

niñas entre los nueve y 12 años de edad. Se reconoce que el desarrollo emocional y las diferencias en cuanto al sexo pueden variar dependiendo las condiciones sociales y culturales en donde se esté aplicado un determinado instrumento (Vázquez de Pada, 2015). De acuerdo con Ospina y Montoya (2015), el núcleo familiar es donde se generan las dimensiones principales de las relaciones sociales, interacciones, formas de actuar ante una determinada circunstancia, entre otras, por medio de las pautas de crianza que se van transmitiendo de generación en generación. Teniendo en cuenta lo anterior, se identifica que las mujeres tienen un mayor desenvolvimiento en las habilidades interpersonales, autoconciencia emocional, empatía, habilidades sociales y responsabilidad social, mientras que los hombres tienen mejores capacidades intrapersonales, mayor gestión del estrés y una mejor resolución de conflictos (Bernarás, Garaidobil, & De las Cuevas, 2011) aspectos que se relacionan con lo encontrado en los resultados de la presente investigación. Adicionalmente, se ha reconocido que los contextos culturales generan un impacto significativo dentro de desarrollo de las competencias entre hombres y mujeres, en la actualidad aún existen diferencias respecto a la expresividad de las emociones, de modo que se ha identificado que las mujeres tienen una mayor capacidad de expresar y entender las emociones a diferencia de los hombres, que en el contexto cultural se ven invalidados a la hora de expresar sus emociones (Molero, Ortega, & Moreno, 2010; Sánchez, Fernández, Montañés, & Latorre, 2008).

Sin embargo, en el caso de regulación emocional, estos resultados no se encuentran en concordancia con lo propuesto por Saarni (1999) quien plantea que se ha encontrado que las niñas tienen una mayor regulación de sus emociones pudiendo de esta manera enmascarar sus emociones y controlarlas en diferentes momentos a diferencia de los niños.

Por otro lado, a partir los resultados obtenidos se encontró que no existen diferencias significativas entre los grupos estudiados respecto al desarrollo de las competencias emocionales, planteadas por el modelo de (Bisquerra & Pérez, 2007), de modo que se rechazaron las hipótesis

de trabajo propuestas para cada una de las competencias emocionales. Esto se puede relacionar con lo planteado por Gallardo (2006) en donde se reconoce que los espacios sociales en donde se desenvuelven los menores, marcan de manera importante la forma en como estos se desarrollan a nivel emocional. En este caso el ambiente familiar y escolar pueden desarrollarse dinámicas similares lo que no genera una diferencia significativa en el desarrollo emocional de los estudiantes de la institución educativa.

Para cada una de las competencias evaluadas, se encontraron aspectos relacionados con los diversos planteamientos hechos por algunos autores. Para conciencia emocional se reconoció que los estudiantes poseen adecuados niveles de desarrollo en esta competencia, la cual se encuentra enmarcada principalmente en el reconocimiento de emociones propias y de los demás, aspecto que está relacionado con lo planteado por Bisquerra y Pérez (2007) y Fernández y Extremera (2002) quienes plantean que, es importante que exista una comprensión de las emociones propias y de los demás, así como un manejo del vocabulario emocional en diferentes espacios sociales, ya que esto tiene repercusiones positivas en la motivación, en los procesos de aprendizaje y en la mejora del clima. También se relaciona con lo propuesto por Richaud de Minzi (2009) quien reconoce que durante estas edades se dan mayores procesos empáticos a diferencia de las etapas anteriores, lo que genera que se dé un mayor reconocimiento y entendimiento del estado emocional del otro.

Por otro lado, respecto a la regulación emocional se encontró que los estudiantes en los dos grupos estudiados tienen el nivel básico de desarrollo de la competencia. Esto se puede deberse a que dentro de los grupos evaluados se encuentra niños entre los nueve y 10 años de edad que de acuerdo a lo planteado por Sabatier et al., (2017) hacia los nueve y 10 años de edad comienza un proceso de transición de un regulador externo, en este caso sus padres, a un proceso

de regulación interno, en donde ellos toman la responsabilidad y conciencia de sus emociones y cómo manejarlas en las diversas situaciones que se lleguen a presentar. A su vez, hacia los 11 y 12 años la regulación emocional, se ve afectada y disminuida por una dinámica estresante en donde aparece la preocupación por la calificación que se da de ellos a nivel social (Garnefski et al., 2007; Sabatier et al., 2017).

Adicionalmente se encontró que regulación emocional no se correlacionaba de la misma forma con las otras competencias involucradas, esto posiblemente puede deberse a que el contexto colombiano se ha caracterizado por las dinámicas violentas, a lo largo de su historia y este es un aspecto que puede llegar a influir en este hallazgo (Caycedo, Gutiérrez, Ascencio, & Delgado, 2005).

A su vez, en autonomía emocional se encontró que los estudiantes entre los nueve y 12 años de edad se encuentran apenas por encima del nivel básico de manejo de la competencia, por lo cual se reconoce que los niños y las niñas deben mejorar de manera general en la autogestión personal, en donde se reconocen aspectos como la autoestima, la capacidad de analizar críticamente las normas sociales, la automotivación ante diferentes decisiones, la toma de decisiones de forma segura, entre otras características. Lo anterior se encuentra relacionado con lo planteado por Palacios e Hidalgo (2007) quienes proponen que dentro del rango de edades manejado para esta investigación, los el concepto y la autoestima que tienen se ven influenciados por las opiniones y la percepción que se da de ellos en su entorno. A su vez, lo encontrado se puede sustentar en lo planteado por Skinner (1966) en el estadio: competencia versus inferioridad donde se reconoce que la divergencia entre un “deseo ser” y un “lo que soy como persona” en esta etapa genera una disminución en la autoestima de los niños y las niñas (Bordignon, 2005).

Por otro lado, en competencia social se identifica que los estudiantes se encuentran por

encima del nivel básico en el manejo de esta competencia, presentando de esta manera adecuados niveles de desarrollo. Esto se puede relacionar con lo planteado por Vilorio (2005) y, Quintero y Leiva (2015), quienes identifican que el desarrollo de competencias emocionales, se encuentra relacionado con procesos empáticos, mejores habilidades sociales y la potencialización de actitudes positivas frente a diferentes circunstancias. Por otro lado, como plantea Palacios e Hidalgo (2007) los niños y niñas durante estas etapas tienen la capacidad de entender varias emociones a la vez y gracias a sus experiencias sociales pueden comprender los estados emocionales y el porqué de estos. . Adicionalmente, esto se puede entender gracias a la etapa de desarrollo en la que se encuentran, ya que para ellos las relaciones con sus pares pasan a ser lo más importante, de modo que se concentran más en el proceso de selección de sus pares, teniendo en cuenta aspectos de afinidad (Moreno, 2007).

Por último, se encontró que competencias básicas para la vida y el bienestar los estudiantes tienen un adecuado desarrollo de estas en los dos grupos evaluados. Esto se relaciona con lo propuesto por (Bisquerra & Pérez, 2012a) en donde el desarrollo de estas competencias favorece la toma de decisiones, una comunicación efectiva, la resolución de conflictos y el fortalecimiento con otros y consigo mismo (Bisquerra & Pérez, 2012b).

De acuerdo con lo mencionado en los apartados anteriores, y los resultados obtenidos en esta investigación, se reconoce aún se requiere un reforzamiento de todos los componentes por parte de los estudiantes y agentes involucrados, debido a que como se ha mencionado a lo largo del documento, es de vital importancia un adecuado y oportuno desarrollo de dichas competencias, ya que estas tienen repercusiones positivas en cada uno de los individuos involucrados y su entorno cercano. Por otro lado, es importante identificar la educación emocional hace parte fundamental de la educación en general y como lo mencionaban Merchán

et al., (2014) es un aspecto de vital importancia, ya que esta busca satisfacer las necesidades que no se tienen en cuenta o no se logran advertir en la educación formal.

Adicionalmente se encontraron algunas limitaciones en la presente investigación: a nivel conceptual se reconoce que no han sido elaborados estudios en torno al desarrollo de competencias emocionales en estas edades en el país, lo que dificulta la comparación de estos grupos de edad con un contexto sociocultural similar. Por otro lado, se reconoce que la información teórica dentro de los rangos de edad escogidas no muestra grandes diferencias a nivel de desarrollo emocional, por lo que se recomienda aumentar el rango en futuras investigaciones para encontrar diferencias significativas. A nivel metodológico, se identificó que si bien dentro de los rangos de edad se dan cambios respecto al desarrollo emocional en los niños y niñas, no se dan cambios respecto al desarrollo de competencias emocionales en los grupos de edad, por lo que es conveniente generar futuras investigaciones con un rango de edad mayor, en donde se puedan identificar variaciones significativas. Otra limitación que se identificó fue un mayor número de participantes mujeres, por lo que se espera que en futuras investigaciones exista mayor similitud entre los grupos respecto al sexo. Por último, a nivel ético una limitación que se encontró fue no poder llevar a cabo una reunión con todos los padres de familia, de modo que todas las dudas que surgieran dentro del grupo fueran resueltas.

De acuerdo con lo anterior, se invita a que en futuras investigaciones a estudiar y a intervenir en el desarrollo de programas de desarrollo de competencias emocionales a los ámbitos educativos. Debido a que el desarrollo de estos programas puede desencadenar beneficios a corto, mediano y largo plazo, en donde se planteen puntos que se trabajen a nivel transversal en las diversas asignaturas y desde las primeras etapas de desarrollo de los estudiantes, de modo que al finalizar el periodo escolar los estudiantes logren desarrollar las capacidades para enfrentarse a un

mundo cambiante y cada vez más desafiante.

Referencias

- Bernarás, E., Garaidobil, M., & De las Cuevas, C. (2011). Inteligencia emocional y rasgos de la personalidad. Influencia de la edad y el género durante la edad adulta y la vejez. *Boletín de Psicología*, *103*, 75–88.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, *21*(1), 7–43.
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, *10*, 61–82.
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2012a). Educación emocional: Estrategias para su puesta en práctica. *Avances En Supervisión Educativa*, *16*, 1–11.
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2012b). Importànci i necessitat de l'educació emocional a la infància i l'adolescència. *Butlletí D'infancia*, *55*, 1–7.
- Bordignon, N. A. (2005). El desarrollo psicosocial de Eric Erikson. El diagrama epigenético del adulto. *Revista Lasallista de Investigación*, *2*(2), 50–63.
- Carvajal, G. (1993). *Adolecer: La aventura de una metamorfosis* (2da ed.). Bogotá: Tiresias.
- Catalano, R. F., Berglund, M. L., Ryan, J., Lonczak, H., & Hawkins, J. D. (2004). Positive Youth Development in the United States: Research Findings on Evaluations of Positive Youth Development Programs. *ANNALS*, *591*, 98–124.
- Caycedo, C., Gutiérrez, C., Ascencio, V., & Delgado, Á. P. (2005). Regulación emocional y entramiento en solución de problemas sociales como herramienta de prevención para niños de 5 a 6 años. *Suma Psicológica*, *12*(2), 157–173.
- Chóliz, M. (2005). *Psicología de la emoción: El proceso emocional*. Retrieved from

[https://www.valencia.edu/~choliz/Proceso emocional.pdf](https://www.valencia.edu/~choliz/Proceso_emocional.pdf)

Da Silva, R., & Calvo, S. (2014). La actividad infantil y el desarrollo emocional en la infancia.

Revista Intercontinental de Psicología Y Educación, 16(2), 9–30.

Diaz, V. P., & Calzadilla, A. (2016). Artículos científicos, tipos de investigación y productividad

científica en las Ciencias de la Salud. *Revista de Ciencias de La Salud, 14(1), 115–121.*

Erickson, E. H. (2004). *Sociedad y Adolescencia* (decimonove). Buenos Aires: Siglo XXI.

Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). The role of Students' Emotional Intelligence:

Empirical Evidence. *Revista Electronica de Investigación Educativa, 6(2), 1–16.*

Extremera, N., & Fernández, P. (2004). La importancia de desarrollar inteligencia emocional en

el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación, 33(8), 1–9.*

Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad

esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación, 29, 1–6.*

Fernández-Berrocal, P., & Ruiz, D. (2008). La inteligencia emocional en la Educación. *Revista*

Electrónica de Investigación Psicoeducativa, 6(2), 421–436.

Fernández, A. M., & Montero, I. (2016). Aportes para la educación de la inteligencia emocional

desde la educación infantil. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez Y*

Juventud, 14(1), 53–66.

Filella-Guiu, G., Pérez, N., Agulló, M. J., & Oriol, X. (2014). Resultados de la aplicación de un

programa de educación emocional en Educación primaria. *Estudios Sobre Educación, 26,*

125–147.

Fragoso, R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior

- ¿Un mismo concepto? *Universia*, 6(16), 110–125.
- Gallardo, P. (2006). El desarrollo emocional en la educación primaria (6-12 años). *Cuestiones Pedagógicas*, 18, 145–161.
- García, J. A. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista de Educación*, 36(1), 97–109.
- Garnefski, N., Rieffe, C., Jellesma, F., Terwogt, M., & Kraaij, V. (2007). Cognitive emotion regulation strategies and emotional problems in 9 - 11-year-old children: the development of an instrument. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 16(1), 1–9.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- Henao, G. C., & García, M. C. (2009). Interacción Familiar y Desarrollo Emocional en Niños y Niñas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez Y Juventud*, 7(2), 785–802.
- Heras, D., Cepa, A., & Lara, F. (2016). Desarrollo Emocional en la Infancia. Un estudio sobre las Competencias Emocionales de niños y niñas. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 67–73.
- Humphrey, N., Kalambouka, A., Wigelsworth, M., Lendrum, A., Lennie, C., & Farrell, P. (2010). New beginnings: Evaluation of a short social-emotional intervention for primary-aged children. *Educational Psychology*, 30(5), 513–532.
- Lantieri, L. (2008). *Inteligencia emocional infantil y juvenil*. Madrid: Aguilar.
- Limones, I. (2011). Adolescentes y percepción del sí mismo: La construcción de una imagen realista de la adolescencia desde la familia y la escuela. *Revista EticaNet*, 11, 233–252.
- López, É., & Pérez, N. (2009). *Cuestionario de Desarrollo Emocional CDE (9-13): Estudio*

Preliminar. Comunicación presentada al II Congreso Internacional de Inteligencia Emocional. Santander.

Mayer, J., & Salovey, P. (1997). What is emotional Intelligence? In *Emotional Development and Emotional Intelligence* (pp. 232–242). New York: Basic Books.

Merchán, I. M., Bermejo, M. L., & González, J. de D. (2014). Eficacia de un Programa de Educación Emocional en Educación Primaria. *Revista de Estudios E Investigación En Psicología Y Educación, 1*(1), 91–99.

Mestre, J. M., & Fernández, P. (2007). *Manual de Inteligencia Emocional*. Madrid: Piramide.

Molero, D., Ortega, F., & Moreno, M. R. (2010). Diferencias en la adquisición de competencias en función del género. *Revista Electrónica de Investigación Y Docencia, 3*, 165–172.

Molina, M., Baldares, T., & Maya, A. (1996). *Fortalezcamos la Autoestima y las Relaciones Interpersonales*. San José: Impresos Sibaja.

Molina, S., Inda, M. de las M., & Fernández, C. M. (2009). Explorando los rasgos de personalidad en adolescentes que manifiestan conductas problemáticas. *Edicatio Siglo XXI, 27*(1), 169–193.

Moreno, M. del C. (2007). Desarrollo y conducta social de los 6 años a la adolescencia. In *Desarrollo Psicológico y Educación* (2nd ed., pp. 405–425). Madrid: Alianza Editorial.

Oliva, A. (2007). Desarrollo de la Personalidad durante la Adolescencia. In *Desarrollo Psicológico y Educación* (2nd ed., pp. 471–489). Madrid: Alianza Editorial.

Ospina, M., & Montoya, E. (2015). *Hacia una perspectiva de equidad de género en la familia: Cambios y transformaciones que se han logrado en los estereotipos basados en género y*

camino que falta por recorrer para construir pautas de crianza basadas en un panorama equitativo. Universidad Católica de Pereira.

Palacios, J., González, M. del M., & Padilla, M. L. (2007). Conocimiento social y desarrollo de normas y valores entre los 6 y la adolescencia. In *Desarrollo Psicológico y Educación* (2nd ed., pp. 377–397). Madrid: Alianza Editorial.

Palacios, J., & Hidalgo, V. (2007). Desarrollo de la personalidad desde los 6 años hasta la adolescencia. In *Desarrollo Psicológico y Educación* (2nd ed., pp. 355–374). Madrid: Alianza Editorial.

Pérez, N., Filella, G., Alegre, A., & Bisquerra, R. (2012). Developing the emotional competence of teachers and pupils in school context. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(3), 1183–1208.

Pérez, N., Filella, G., Soldevila, A., & Fondevila, A. (2013). Evaluación de un programa de educación emocional para profesorado de primaria. *Educación XXI*, 16(1), 233–254.

Quintero, L. J., & Leiva, M. Y. (2015). *Desarrollo emocional y afectivo en la primera infancia* “Un Mundo por Descubrir y Formar a los Infantes.” Universidad Abierta y a Distancia UNAD.

Rendón, M. A. (2015). Educación de la competencia socioemocional y estilos de enseñanza en educación media. *Sophia*, 11(2), 237–256.

Rendón, M. I. (2007). Regulación emocional y competencia social en la infancia. *Diversitas: Perspectivas En Psicología*, 3(2), 349–363.

Richaud de Minzi, M. C. (2009). Influencia del modelado de los padres sobre el desarrollo del

- razonamiento prosocial en los/las Niños/as. *Revista Interamericana de Psicología*, 43(1), 187–198.
- Saarni, C. (1999). *The Development of Emotional Competence*. New York: The Guilford Press.
- Sabatier, C., Restrepo, D., Moreno, M., Hoyos de los Rios, O., & Palacio, J. (2017). Emotion Regulation in Children and Adolescents: concepts, processes and influences. *Psicología Desde El Caribe*, 34(1–23).
- Salovey, P., & Mayer, J. (1990). Emotional Intelligence. *Baywood Publishing Co*, 185–211.
- Sánchez, M. T., Fernández, P., Montañés, J., & Latorre, J. M. (2008). ¿Es la inteligencia emocional una cuestión de género? Socialización de las competencias emocionales entre hombres y mujeres y sus implicaciones. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(15), 455–474.
- Seal, C., Sass, M., Bailey, J., & Liao-Troth, M. (2009). Integrating the emotional intelligence construct: the relationship between emotional ability and emotional competence. *Organization Management Journal*, 6, 204–214.
- Vázquez de Pada, C. (2015). *Análisis del proceso y resultados de un programa de educación emocional en la escuela*. Universidade da Coruña.
- Vida, S., & Opre, A. (2014). Emotional Intelligence versus Emotional Competence. *Journal of Psychological and Educational Research*, 22(1), 26–33.
- Vigotsky, L. (1996). *Obras escogidas - IV*. (L. Vigotski & A. Luria, Eds.). Madrid: Visor.
- Viloria, C. de A. (2005). La educación emocional en edades tempranas y el interés de su aplicación en la escuela. Programas de educación emocional, nuevo reto en la formación de

los profesores. *Tendencias Pedagógicas*, 10, 107–123.

Wekeman, C. (2006). Emotional Intelligence: Testing, measurement and analysis. *Research in Education*, 75, 71–93.

Anexos

Anexo 1. Formatos de consentimiento

Bogotá, Julio 10 de 2017

Señores

GIMNASIO MIXTO MANUEL DEL SOCORRO RODRIGUEZ

Bogotá

Ref. Solicitud para realizar un proceso de Investigación

Respetados directivos del Gimnasio Mixto Manuel del Socorro Rodríguez, la presente tiene como fin solicitar a ustedes me sea autorizada la aplicación de mi proyecto de investigación, el cual tiene como objetivo de conocer el nivel de desarrollo emocional que tienen los estudiantes entre los 9 y 10 años frente a los estudiantes entre los 11 y 12 años de edad.

Para ello se pretende aplicar a los estudiantes de los grados 4°, 5° y 6° de su institución un cuestionario vía online conformado por 38 ítems, en donde se les preguntará aspectos relacionados con actividades que llevan a cabo en su vida diaria. Este cuestionario no pretende evaluar conocimientos de los estudiantes sino hacer un diagnóstico de sus competencias emocionales.

Con el fin de poder llevar a cabo dicho cuestionario, así mismo solicito el espacio para enviar a los padres de los estudiantes un consentimiento en el cual acepten o no la realización del mismo, y posteriormente concretar el asentimiento de los estudiantes que hayan recibido la aprobación por partes de los padres.

Esta investigación servirá para que la institución conozca, a través de un informe, el nivel en las competencias emocionales de los estudiantes participantes en la actividad y se realiza como requisito para la obtención de mi grado como profesional en Psicología de la Universidad del Rosario.

Quedo atenta a su respuesta

Cordialmente

Aura María Salas Álvarez

**DESARROLLO DE COMPETENCIAS EMOCIONALES EN ESTUDIANTES ENTRE
LOS 9 Y 12 AÑOS DE EDAD EN UN COLEGIO PRIVADO DE LA CIUDAD DE
BOGOTÁ. UN ESTUDIO DESCRIPTIVO**

UNIVERSIDAD DEL ROSARIO

**FORMATO DE CONSENTIMIENTO DEL DIRECTOR PARA QUE SU COLEGIO
PARTICIPE EN UNA INVESTIGACIÓN**

¿Cuál es el objetivo de este estudio?

Dentro de esta investigación se busca conocer el nivel de desarrollo emocional que tienen los estudiantes entre los 9 y 10 años frente a los estudiantes entre los 11 y 12 años de edad de una institución educativa de la ciudad de Bogotá.

A su vez se busca comprobar lo siguiente, a mayor edad de los y las estudiantes del Gimnasio Mixto Manuel del Socorro Rodríguez mayor nivel de desarrollo en conciencia emocional, regulación emocional, competencia social, autonomía emocional y competencias para la vida y el bienestar.

¿A quién se está invitando a participar en este estudio?

Se invitará a participar a los estudiantes de su institución el Gimnasio Mixto Manuel del Socorro Rodríguez con edades comprendidas entre los 9 y 12 años de edad.

¿En qué consistiría mi participación en este estudio?

Su participación consistiría en permitirme asistir durante dos jornadas a su institución, una para encontrarme con los estudiantes a quienes sus padres les dieron el consentimiento para solucionar sus dudas y que firmen el asentimiento; y otra para aplicar el Cuestionario de Desarrollo Emocional para Niños CDE-9-13, que tendrá una duración aproximada de una hora.

¿Cuáles son los riesgos por participar en este estudio?

En este estudio se emplearán métodos y técnicas de investigación estándar que no comprometerán su integridad física, psicológica, legal o moral de sus participantes. El único riesgo asociado será la incomodidad que podrían experimentar sus estudiantes por sentirse observados durante la aplicación del instrumento.

¿Qué beneficios obtendré por participar en este estudio?

Al finalizar este estudio, usted como directivo de la institución obtendrá un informe de los resultados obtenidos.

¿Alguien sabrá que estoy participando en este estudio?

La información de este estudio será confidencial y será usada sólo con propósitos investigativos. Para proteger su privacidad y la de los participantes, asignaremos un código numérico al registro de toda la información recolectada. Este código solo estará ligado al nombre de los participantes en un documento que será mantenido en un archivo seguro, y al que solamente el investigador principal y el docente supervisor del estudio tendrán acceso. Su identidad y la de sus estudiantes no será revelada en ninguna descripción del estudio o publicación que pueda resultar de la investigación.

¿Mi participación en este estudio es voluntaria?

Sí, su participación en este estudio es completamente voluntaria. Usted puede rehusarse a que los estudiantes de su institución educativa participen o dejen de participar en cualquier momento, aún después de firmar este consentimiento. Su decisión no afectará de ninguna manera su relación con la Universidad del Rosario.

CONSENTIMIENTO VOLUNTARIO DIRECTOR

Me han explicado el objetivo y todos los procedimientos del estudio; y todas mis preguntas han sido respondidas. Entiendo que estoy invitado a hacer preguntas sobre cualquier aspecto durante el curso de este estudio y que esas preguntas serán respondidas por el investigador principal. Entiendo que esta investigación está siendo supervisado por el profesor Jaime Castro, docente del Programa de Psicología de la Universidad del Rosario. Al firmar este formato, acepto participar en este proyecto de investigación y recibiré una copia de este formato de consentimiento.

Nombre del director

Firma del director

Fecha

Firma del testigo

Fecha

Datos de la Investigadora Principal

Aura María Salas Álvarez

aura.salas@urosario.edu.co

**DESARROLLO DE COMPETENCIAS EMOCIONALES EN ESTUDIANTES ENTRE
LOS 9 Y 12 AÑOS DE EDAD EN UN COLEGIO PRIVADO DE LA CIUDAD DE
BOGOTÁ. UN ESTUDIO DESCRIPTIVO**

UNIVERSIDAD DEL ROSARIO

**FORMATO DE CONSENTIMIENTO DEL PADRE DE FAMILIA PARA QUE SU
HIJO(A) PARTICIPE EN UNA INVESTIGACIÓN**

¿Cuál es el objetivo de este estudio?

Dentro de esta investigación se busca conocer el nivel de desarrollo emocional que tienen los estudiantes entre los 9 y 10 años frente a los estudiantes entre los 11 y 12 años de edad de una institución educativa de la ciudad de Bogotá.

A su vez se busca comprobar lo siguiente, a mayor edad de los y las estudiantes del Gimnasio Mixto Manuel del Socorro Rodríguez mayor nivel de desarrollo en conciencia emocional, regulación emocional, competencia social, autonomía emocional y competencias para la vida y el bienestar.

¿A quién se está invitando a participar en este estudio?

Se invitará a participar a los estudiantes que tengan edades comprendidas entre los 9 y 12 años de edad de la institución educativa Gimnasio Mixto Manuel del Socorro Rodríguez ubicada en la ciudad de Bogotá.

¿En qué consistiría mi participación y la de mi hijo(a) en este estudio?

Su participación consistiría en permitirme durante una sesión con una duración aproximada de una hora aplicar a su hijo(a) el Cuestionario de Desarrollo Emocional para Niños CDE-9-13. El cual consiste en un formato de 38 preguntas donde su hijo(a) responderá ante situaciones de su vida cotidiana.

¿Cuáles son los riesgos por participar en este estudio?

En este estudio se emplearán métodos y técnicas de investigación estándar, en el que no se realizará ninguna intervención o modificación intencionada de aspectos físicos, psicológicos o sociales de su hijo(a). Por esta razón, se considera que este estudio no comprometerá la integridad física, psicológica, legal o moral de su hijo(a). El único riesgo asociado será la incomodidad que podría experimentar su hijo(a) por sentirse observado durante la aplicación del instrumento.

¿Qué beneficios obtendré por participar en este estudio?

Al finalizar este estudio, usted como padre de familia de la institución obtendrá un informe de los resultados obtenidos.

¿Alguien sabrá que estoy participando en este estudio?

La información de este estudio será confidencial y será usada sólo con propósitos investigativos. Para proteger su privacidad y la de su hijo(a), asignaremos un código numérico al registro de toda la información recolectada. Este código solo estará ligado al nombre de su hijo(a) en un documento que será mantenido en un archivo seguro, y al que solamente el investigador principal y el docente supervisor del estudio tendrán acceso. Su identidad y la de su hijo(a) no será revelada en ninguna descripción del estudio o publicación que pueda resultar de la investigación.

¿Mi participación en este estudio es voluntaria?

Sí, su participación en este estudio es completamente voluntaria. Usted puede aceptar a que su hijo(a) participe o que deje de participar en cualquier momento, aún después de firmar este consentimiento. Su decisión no afectará de ninguna manera su relación con la Universidad del Rosario.

CONSENTIMIENTO VOLUNTARIO

Me han explicado el objetivo y todos los procedimientos del estudio; y todas mis preguntas han sido respondidas. Entiendo que estoy invitado a hacer preguntas sobre cualquier aspecto durante el curso de esta investigación y que esas preguntas serán respondidas por el investigador principal. Entiendo que esta investigación está siendo supervisado por el profesor Jaime Castro, docente del Programa de Psicología de la Universidad del Rosario. Al firmar este formato, acepto que mi hijo(a) participe en este proyecto de investigación y recibiré una copia de este formato de consentimiento.

Firma del padre o madre de familia

Fecha

Nombre del niño/a

Datos de la Investigadora Principal

Aura María Salas Álvarez

aura.salas@urosario.edu.co

**DESARROLLO DE COMPETENCIAS EMOCIONALES EN ESTUDIANTES ENTRE
LOS 9 Y 12 AÑOS DE EDAD EN UN COLEGIO PRIVADO DE LA CIUDAD DE
BOGOTÁ. UN ESTUDIO DESCRIPTIVO**

UNIVERSIDAD DEL ROSARIO

**FORMATO DE ASENTIMIENTO DE NIÑOS/AS PARA LA PARTICIPACION EN LA
INVESTIGACIÓN**

Un día visitaré tu salón de clases y te invitaré a la sala de sistemas, allí tú y tus compañeros tendrán un computador a su disposición en donde deberás responder 38 preguntas de situaciones que se te presentan en su vida diaria. Tienes que tener en cuenta que no hay respuestas ni buenas ni malas, solo deberás responder lo más sinceramente posible.

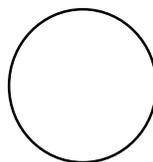
Recuerda que tu participación es voluntaria y si en algún momento no quieres seguir participando puedes decirlo a la investigadora, no habrá ningún inconveniente.

¿Tienes alguna pregunta?



<http://computadoreslomahermosa.blogspot.com.co/2016/02/utilidad-de-los-computadores.html>

Si quieres participar dibuja una carita feliz en el círculo. Si por el contrario no quieres hacerlo deja el círculo en blanco.



¡Gracias por tu participación!