



**ESTRATEGIA PEDAGÓGICA MUSICAL PARA MEJORAR LA INTELIGENCIA
EMOCIONAL DE LOS ADOLESCENTES CON TRASTORNOS DE ANSIEDAD EN
LOS GRADOS OCTAVO Y NOVENO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA MARÍA
AUXILIADORA DEL MUNICIPIO DE CARTAGO, DEPARTAMENTO DEL VALLE,
COLOMBIA, PERÍODO 2022-2023**

TESIS DOCTORAL

**Para obtener el Grado de PhD.
Doctor en EDUCACIÓN E INNOVACIÓN**

**PRESENTA
Luz Stella Gil Galvis**

**ASESOR
Maite García Vázquez Aldana**

México, 2025

La presente Tesis Doctoral debe ser citada como:

Gil. L. (2025). *Estrategia pedagógica musical para mejorar la inteligencia emocional de los adolescentes con trastorno de ansiedad en los grados octavo y noveno de la Institución Educativa María Auxiliadora de Cartago, Departamento del Valle, Colombia, periodo 2022 y 2023* [Tesis de Doctorado. Universidad de Investigación e Innovación de México].



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-No Comercial-Sin Derivar 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/) Se permite la reproducción total o parcial y la comunicación pública de la obra con reconocimiento de la autoría. No se permite el uso comercial ni la creación de obras derivadas.

RESUMEN

Para el fortalecimiento de la regulación emocional en el sujeto, una de las habilidades más importantes es su inteligencia emocional (en adelante I.E), y ante la necesidad de encontrar estrategias que permitan el aumento de estas habilidades la presente investigación tiene como objetivo, implementar una estrategia pedagógica musical y determinar su incidencia en la I.E de las adolescentes con trastorno de ansiedad. La presente investigación tiene un enfoque cuantitativo y el diseño es cuasiexperimental con una población de estudio de cincuenta y un (51) estudiantes para el grupo experimental y 48 para el grupo control; de la Institución Educativa María Auxiliadora de Cartago, Valle en Colombia, con edades entre los 12 a los 16 años. Se usan dos instrumentos diagnósticos, el STAIC y EQI: YV analizados estadísticamente mediante SPSS Versión 24. Se utilizan como referente los estadísticos de Wilcoxon, el U de Mann, la prueba de Shapiro y la prueba no paramétrica Rho de Spearman. La prueba aplicada EQI: YV muestra estadísticamente que, en la adaptabilidad, el grupo experimental obtuvo una puntuación de 3.5 Vs el grupo control, que puntea con -4.0. En el estado de ánimo alcanza un total de 1.9 Vs el grupo control que evidencia un 1.8. Por último, en la Ansiedad Estado (en adelante A/E) obtuvo una varianza entre etapa pre y *post* de 2.1 Vs el grupo control, cuya puntuación es de 2.4 y en la Ansiedad Rasgo (en adelante A/R) es de -0,3 Vs el grupo control que obtuvo un total de 1. Estos resultados llevan a determinar que la estrategia pedagógica musical tiene una incidencia asertiva en la I.E de las estudiantes, especialmente en el referente de adaptabilidad y estado general de ánimo.

Palabras claves: Adolescencia, Inteligencia emocional (I.E), trastornos emocionales, estrategia pedagógica musical, regulación emocional.

ABSTRACT

To strengthen emotional regulation in individuals, one of the most important skills is their emotional intelligence (hereinafter, EQ). Given the need to find strategies to enhance these skills, this research aims to determine how a musical teaching strategy impacts the EQ of adolescents with anxiety disorders. This research has a quantitative approach and a quasi-experimental design. The study population consisted of fifty (50) students for the experimental group and 48 students from the María Auxiliadora Educational Institution in Cartago, Valle del Cauca, Colombia, for the control group; the groups ranged in age from 12 to 16 years. Two diagnostic instruments were used: the STAIC and EQI: YV, which were statistically analyzed using SPSS Version 24. The Wilcoxon test, the Mann U test, the Shapiro test, and the nonparametric Spearman's Rho test were used as references. The EQI: YV test statistically shows that in adaptability, the experimental group scored 3.5 vs. the control group, which scored -4.0. In mood, it reached a total of 1.9 vs. the control group, which scored 1.8. Finally, in State Anxiety (hereafter A/E), the variance between pre- and post-test was 2.1 vs. the control group, whose score was 2.4, and in Trait Anxiety (hereafter A/R), it was -0.3 vs. the control group, which scored a total of 1. These results lead to the conclusion that the music teaching strategy had an assertive impact on the students' E.I., especially in the adaptability and general mood categories.

Keywords: Adolescence, Emotional Intelligence (EI), emotional disorders, music teaching strategy, emotional regulation.

AGRADECIMIENTOS

Señor Jesús, cuando pienso en tus bondades me lleno de gratitud. Gracias por ayudarme a recorrer un camino, en ocasiones de pasos difíciles. Fue tomada de tu mano lo que me permitió encontrar la fuerza para perseverar, avanzar y llegar a esta meta. Tu tiempo es perfecto.

Agradezco a la Universidad por apoyar esta experiencia de aprendizaje hacia una oportunidad de formación que deja profundas huellas en mi proceso de profesionalización, al trascender fronteras con alta calidad educativa.

A todas las personas que apoyaron el desarrollo de esta investigación, quienes, con su dedicación, paciencia, precisión y oportunas correcciones, sin duda han sido un irrefutable apoyo para esta anhelada instancia. Mi vida profesional siempre estará marcada por la semilla que han dejado.

Gracias infinitas a mi familia por siempre creer en mí; por las palabras de aliento; por el apoyo incondicional y por su gran amor que se consolida en la fuerza necesaria para seguir adelante.

A la comunidad educativa María Auxiliadora por permitirme aportar al fortalecimiento pedagógico; a las participantes de esta propuesta, que, con su dedicación y disposición facilitaron el desarrollo investigativo, creando oportunidades de ayuda a otras adolescentes con sus mismas realidades. A Maru, gracias por estar de mi lado siempre, apoyando y ayudando en la construcción de esta propuesta. Dios la bendiga abundantemente con salud y felicidad.

DEDICATORIA

Señor tú me has dado la fuerza, la tenacidad para seguir el camino a pesar de los días sin luz, sin fuerza, sin aliento por su partida. Madre, no pasa el tiempo, tu luz me guía.

Te amo y extraño.

A mi esposo y a mi hija por su incondicionalidad, sacrificio y paciencia, por acompañarme en todos los momentos.

Gracias infinitas.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	7
CAPÍTULO I. Proyección de la Investigación	8
1.1. Línea de Investigación de la UIIX de México y su Ámbito de Estudio	8
1.2. Planteamiento del Problema	8
1.3. Formulación Problema	12
1.4. Justificación	13
1.5. Objeto de Estudio	18
1.6. Campo de Acción	18
1.7. Objetivos	19
1.7.1. Objetivo General	19
1.7.2. Objetivos Específicos	19
1.8. Hipótesis	20
1.9. Alcance Temático	20
1.10. Delimitación Espacial y Temporal	20
CAPÍTULO II. Fundamentos Teóricos y Referenciales	22
2.1. Estado del Arte	22
2.2. Marco Teórico	25
2.3. Marco Conceptual	28
2.3.1. Adolescencia	28
2.3.2. Modelos del Desarrollo en la Adolescencia	30
2.3.3. Trastornos Emocionales	32
2.3.4. Enfoques Dados a los Trastornos Emocionales	33
2.3.5. La Inteligencia Emocional	34
2.3.6. Dimensiones de la I.E	35
2.3.7. Modelos de la I.E	36
2.3.8. La Regulación Emocional	36

	2
2.3.9. Estrategias Musicales	38
2.3.10. Modelos de las Estrategias Musicales	39
2.4. Marco Histórico y actual	40
2.5. Marco Legal y Normativo	45
CAPÍTULO III. Fundamentos Metodológicos y Resultados de Investigación	47
3.1. Cuadro Operacionalización de Variables	48
3.2. Diseño Metodológico	50
3.2.1. Definición del Enfoque, Diseño y Tipo de Investigación	50
3.2.2. Definición de Métodos Técnicas e Instrumentos de Obtención de Datos	50
3.2.3. Desarrollo de los Instrumentos de Obtención de Datos	51
3.2.4. Determinación de la Muestra y su Criterio de Selección	57
3.3. Trabajo de Campo	61
3.3.1. Aplicación de Instrumentos	63
3.3.2. Procesamiento de la Información	64
3.4. Análisis de los Resultados en los Datos Obtenidos	65
3.4.1. Resultados Intra grupos	66
3.4.2. Resultados Inter grupos	68
3.5. Redacción de Resultados y Discusión	77
CAPÍTULO IV. Propuesta de Transformación	107
4.1. Fundamentación de la Propuesta de Transformación	109
4.2. Estructura de la Propuesta de Transformación	109
4.3. Evaluación de la Propuesta de Transformación	116
4.4 Propuesta pedagógica musical - EMIR (Intervención)	119
4.4.1 Sustento teórico	119
4.4.2 Objetivos	120
4.4.3 Contexto educativo de la propuesta	120
4.4.4 Diseño de actividades.	121

4.4.5 Metodología	121
4.4.6 Temporalización	122
4.4.7 Descripción de las sesiones	123
CONCLUSIONES	135
RECOMENDACIONES	139
REFERENCIAS	140
ANEXOS	162

LISTADO DE TABLAS

Tabla 1. Enfoques de identificación adolescente	26
Tabla 2. Definiciones de adolescencia	28
Tabla 3. Modelos del desarrollo en la adolescencia	30
Tabla 4. Definiciones de trastornos emocionales/mentales	32
Tabla 5. Enfoques de los trastornos emocionales	33
Tabla 6. Definiciones de I.E	34
Tabla 7. Dimensiones de la I.E	35
Tabla 8. Estrategias de regulación emocional	37
Tabla 9. Elementos históricos de la salud mental en Colombia	43
Tabla 10. Escalas y subescalas del EQI: YV	53
Tabla 11. Puntuaciones de las categorías de las subescalas A/E y A/R	56
Tabla 12. Valores para interpretar A/E y A/R	56
Tabla 13. Población total	57
Tabla 14. Puntaje de los componentes en las pruebas	66
Tabla 15. Puntaje de las pruebas aplicadas y comparación de medias grupo control	68
Tabla 16. Comparación de medias intergrupos de las pruebas en ambas fases	68
Tabla 17. Temporalización de la propuesta de transformación	116
Tabla 18. Operacionalización de Variables	49

LISTADO DE FIGURAS

Figura 1. Competencias sociales y emocionales	9
Figura 2. Modelo del proceso de la emoción	37
Figura 3. Tendencia cociente emocional total grupo experimental	70
Figura 4. Tendencia cociente emocional total grupo control	70
Figura 5. Tendencia de la inteligencia intrapersonal. Grupo experimental	71
Figura 6. Tendencia de la Inteligencia Intrapersonal Grupo control	71
Figura 7. Tendencia de la inteligencia interpersonal. Grupo experimental	72
Figura 8. Tendencia del I.E denominado inteligencia interpersonal Grupo control	72
Figura 9. Tendencia de la I.E denominado manejo del estrés. Grupo experimental	73
Figura 10. Tendencia del I.E denominado manejo del estrés. Grupo control	73
Figura 11. Tendencia del I.E denominado adaptabilidad. Grupo experimental	74
Figura 12. Tendencia de la I.E denominado adaptabilidad. Grupo control	74
Figura 13. Tendencia de la I.E denominado estado de ánimo. Grupo experimental	75
Figura 14. Tendencia de la I.E denominado de estado de ánimo. Grupo control	75
Figura 15. Tendencia A/E en la etapa pre y post y grupo experimental y control	76
Figura 16. Tendencia ansiedad estado etapa pre y post grupo control	76
Figura 17. Tendencia ansiedad estado etapa pre y post grupo experimental	77
Figura 18. Centros de interés	113
Figura 19. Propuesta de transformación	111

LISTADO DE ANEXOS

Anexo 1. Consentimiento Informado	162
Anexo 2. Autorización Uso Instrumento STAIC	165
Anexo 3. Autorización Uso Instrumento EQ-i: YV	166
Anexo 4. Datos Estadísticos	167
Anexo 5. Tabulación de la Información	177
Anexo 6. Methodi Ordinatio	182
Anexo 7. Instrumentos de Investigación EQI: YV STAIC	185
Anexo 8. Formato STAI	190
Anexo 9. Registros Audiovisuales Aplicación de la Estrategia EMIR	191

INTRODUCCIÓN

La investigación abordó la problemática de los trastornos emocionales en adolescentes, los cuales, según la OMS (2020), afectan entre el 10 y el 20 % de esta población a nivel mundial. Esta situación se intensificó por factores como la violencia, la vulnerabilidad social y los efectos de la pandemia, impactando especialmente los entornos escolares donde las manifestaciones emocionales, conductuales y relacionales se hacían más visibles. En este marco, se reconoció la necesidad de diseñar e implementar estrategias educativas que fortalecieron las competencias emocionales y facilitarán la intervención oportuna, especialmente en el contexto colombiano, tal como se evidenció en el Centro Educativo María Auxiliadora de Cartago, Valle del Cauca.

En este contexto, se propuso una estrategia pedagógica musical, sustentada en enfoques constructivistas y en teorías que reconocieron el valor terapéutico de la música para regular emociones, reducir la ansiedad y promover habilidades sociales. La propuesta EMIR se fundamentó en autores como Willems et al., (1976), (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos - OCDE, 2019) quienes destacaron los beneficios del ritmo, la melodía y la armonía en la salud emocional y cognitiva.

Así, la investigación se estructuró en cuatro capítulos: en el Capítulo I, se desarrolló la proyección de la investigación, incluyendo la formulación del problema, objetivos y justificación; el Capítulo II abordó el marco teórico, conceptual, histórico, el estado del arte y el marco normativo; el Capítulo III ofreció los fundamentos metodológicos y la presentación y análisis de los resultados obtenidos; y finalmente, el Capítulo IV presentó la propuesta de transformación educativa, detallando su fundamentación y estructura. Las conclusiones y recomendaciones forman parte de la edición final de este documento.

Capítulo I. Proyección de la Investigación

Este capítulo refiere la proyección de la investigación, dado que da a conocer la importancia del tema; además de las motivaciones que llevaron a direccionar la I.E como factor determinante de esta investigación y su fortalecimiento a través de una estrategia pedagógica de aula con énfasis en música.

1.1.Línea de Investigación de la UIIX de México y su Ámbito de Estudio

La Tesis Doctoral se ajusta a la línea de investigación de Innovación Educativa y Perspectivas Tecnológicas. La investigación tuvo como eje central la evaluación de una propuesta pedagógica innovadora con énfasis en la música, orientada al manejo de los síntomas de trastornos emocionales como la ansiedad y la depresión, así como al fortalecimiento de la inteligencia emocional (I.E) en estudiantes de los grados octavo y noveno de la Institución Educativa María Auxiliadora, en Cartago (Valle del Cauca), durante el periodo 2022-2023. Esta estrategia buscó no solo desarrollar habilidades para afrontar dichos trastornos, sino también prevenirlos dentro del entorno escolar.

Al situarse fuera de las prácticas educativas tradicionales, la propuesta planteó el uso de espacios lúdicos que faciliten el desarrollo emocional positivo y permitan la sociabilidad y el rendimiento académico de los adolescentes. Además, representó un aporte a la línea de investigación de la Universidad UIIX, al explorar la efectividad de nuevas técnicas pedagógicas en el manejo de síntomas emocionales y en la promoción de habilidades socioemocionales. Así, la investigación ofreció insumos relevantes para comprender cómo la música puede ser incorporada como herramienta educativa para abordar los trastornos emocionales en los contextos escolares.

1.2.Planteamiento del Problema

Las múltiples realidades globales acaecidas por la pandemia COVID-19, los desequilibrios sociales y económicos generados con el fenómeno, ponen de manifiesto el desajuste existente entre los riesgos presentes y las acciones de salvaguarda, en ocasiones escasas, definidas para esta población; lo que claramente evidencia mayores posibilidades de que los adolescentes sufran algún tipo de trastorno mental. La vulnerabilidad, la violencia y el desconocimiento de los derechos de esta población con la pandemia, además de la violencia en los entornos familiares, comprometen el bienestar físico y emocional, ahondando el problema,

los ataques digitales que elevaron los riesgos de acoso y afectaciones emocionales de los jóvenes. Problemática que aún se evidencia en la actualidad. (CEPAL, 2020).

La postura de la OCDE (2019), frente a sus países asociados es promover a nivel de las políticas educativas el desarrollo de competencias que fortalezcan el desarrollo de habilidades para la vida con metodologías dinámicas, innovadoras y especialmente motivadoras que potencializan un mejor dominio de sus relaciones e interacciones, así como de las emociones y todo lo que éstas en estado de alteración pueden llegar a ocasionar en la vida del estudiante.

Figura 1. Competencias sociales y emocionales



Fuente: Elaboración propia (2025), a partir de OCDE, 2019 (p. 18).

Investigaciones como la de Pereira (2019), Gómez et al. (2021), Plaza (2021), entre otros, al igual que las cifras y datos que presentan organismos como UNICEF y la OMS, han demostrado la realidad de este fenómeno en la población adolescente y las repercusiones que esto conlleva proyectadas a mediano y corto plazo para su desarrollo integral. El requerimiento de presentar alternativas de intervención que ofrezcan la oportunidad de atender y mejorar las condiciones de las estudiantes desde la escuela, es un imperativo en docentes, orientadores, psico orientadores y en general de los actores educativos. Las orientaciones del Plan de Apoyo Emocional que presenta Colombia por medio del MEN (2016) cuyo amplio marco normativo y legislativo determina la obligatoriedad de gestionar mecanismos de atención e inclusión a los estudiantes con enfermedades, definen las estrategias pedagógicas educativas en todas sus formas, como una herramienta de gran valor porque guían el trabajo docente en la búsqueda y alcance del desarrollo y potencialización de las competencias requeridas por los estudiantes en casos como la enfermedad mental (MEN, 2016).

Estos trastornos que según el DSM-5 pertenecen al neurodesarrollo, surgen precisamente en la etapa inicial del desarrollo del individuo, con una relevancia clínica que obedece a los síntomas psicológicos y de conducta que las caracterizan (Morrison, 2015). La investigación

evidenció que los trastornos emocionales en los adolescentes generaban afectaciones significativas en su desempeño social, educativo, familiar y personal, situación que, según UNICEF, era especialmente crítica en países de bajos ingresos, donde el suicidio representaba la cuarta causa de muerte en jóvenes de 15 a 19 años y cerca del 20 % desarrollaba trastornos mentales antes de los 14 (UNESCO, 2023). Esta problemática, también presente en Colombia, respondía en muchos casos a factores genéticos y ambientales, tal como lo explicaba Sánchez (2015), y estaba clasificada en el DSM-5 (APA, 2014). En este sentido, la adolescencia se caracterizó por intensos cambios biológicos y cerebrales que influyen en el comportamiento, generando impulsividad, reacciones emocionales y dificultades de adaptación, especialmente en contextos escolares marcados por conflictos, exclusión, baja tolerancia y quiebre en la convivencia (Molano y Polanco, 2018; López et al., 2013). Ante ello, organismos como la UNESCO propusieron fortalecer la educación y la atención psicoemocional en este grupo poblacional como prioridad global.

En los espacios escolares, las disfunciones emocionales, se evidencian desde hace varios años, según los procesos de atención en los servicios de orientación y las remisiones de los docentes frente a diferentes síntomas que afectan el comportamiento y la convivencia en las aulas, una problemática que demanda una acción interinstitucional; donde se aúnen esfuerzos para revisar enfáticamente los riesgos, así como los mecanismos de prevención del fenómeno, que cada vez más, obstaculiza el desarrollo integral del sujeto. Marqués (2017). En tal sentido, Crespo y Sánchez (2019) logran establecer que dichas alteraciones afectan doblemente la vida del estudiante, pues le significan además de tener que lidiar con unos síntomas propios de estos trastornos, asociados en ocasiones a la pérdida de sus habilidades emocionales y relacionales, también tener que enfrentarse a un estigma y señalamiento social que se proyecta generalmente también a su familia. Todo lo cual de manera inevitable se encuentra estrechamente relacionado con su desempeño académico y futuro profesional.

Pérez y Filella (2019), señalaron que las prácticas educativas en la actualidad deben formar sujetos para afrontar las realidades de la vida y que es innovando en el quehacer docente, desde la psicopedagogía. Plantean que las actividades de instrucción y asimilación en las aulas y ambientes escolares deben enfatizar en las prácticas vivenciales, como es el enfoque de este estudio y deben abarcar todas las etapas del ser humano, pues de esta manera se atienden las

experiencias propias de cada momento del ciclo vital de acuerdo con su individualidad y entornos donde interactúa, que en definitiva favorecen su desarrollo integral.

Varios estudios que han hecho parte de la investigación educativa sobre el tema, se han orientado a la búsqueda de alternativas para su intervención, entre ellos: Gómez et al., (2016) a partir de la ENSM de 2015, encuentran que los padecimientos en adolescentes se asocian a síntomas propios de depresión y ansiedad, al igual que a otros factores derivados de tendencias socioeconómicas, disfuncionalidad familiar, traumas de la infancia, genética, además de comorbilidad con trastornos como adicción. Unido a lo anterior refiere el autor Gómez et al., (2021) que un mínimo porcentaje de esta población reconocen tener un problema de salud mental y quienes lo perciben refieren una carga psicológica que altera su bienestar general. En resumen, se puede comprender que este fenómeno no discrimina nivel social ni sexo, no está siendo diagnosticado a tiempo y representa un problema de salud pública.

Por medio de la Tesis de Maestría de Plaza (2021), realiza el campo de estudio en estudiantes de cuarto de primaria con edades entre los nueve y once años, donde uno de los objetivos era disminuir los índices de ansiedad a través de una propuesta de intervención de tipo transversal, encontró que los elevados índices de ansiedad presentes en niños, trastorno que además no logran expresar acertadamente, genera una afectación en su capacidad de focalizar su atención, dificultades de aprendizaje y problemas de autoestima, inseguridad y miedos. Por tanto, planteó una propuesta basada en la educación musical, al igual que la propuesta pedagógica de intervención de esta investigación, pero que los autores trabajaron a través del concepto psicoterapéutico del *mindfulness*. Acerca de esta, se señala que posee evidentes conexiones teóricas y prácticas con el aprendizaje del estudiante, particularmente en la atención.

El uso de la música como método de entrenamiento de memoria y concentración con niños de básica primaria dirigida por la investigadora, es la base para diseñar e implementar una estrategia basada en la música y actividades afines, que les permita a las adolescentes consultantes y participantes, gestionar, moldear y regular sus emociones desde la comprensión de su situación e incluso la de sus compañeros. Con este propósito se tuvo en cuenta la aplicación de sendos instrumentos para el diagnóstico inicial de la problemática en cuanto al trastorno de ansiedad como de la I.E, así como después de la intervención estratégica.

Es precisamente a partir de la importancia que se le da actualmente al fortalecimiento de la formación en competencias, y dado que la problemática de los trastornos emocionales en los

adolescentes es recurrente en los entornos educativos colombianos, que surge la necesidad de intervenir la realidad observada en el Centro Educativo María Auxiliadora, su modelo pedagógico es el humanista, apoyado en el constructivismo, enfoque socio crítico y con énfasis en los valores del individuo, cuenta con los ciclos educativos de la enseñanza formal que incluyen el nivel de Secundaria y Media Académica, Básica Primaria y Educación Preescolar, en jornada diurna y perteneciente al calendario A. La población estudiantil total es de 1.050 alumnas que se ubican en los estratos socioeconómicos del uno al seis del sistema colombiano. De este total, el universo de estudio es de 185 jóvenes adolescentes, de los grados octavo y noveno, con edades entre 12 y 16 años; la muestra la conforman 51 alumnas que hacen parte del grupo intervenido con la estrategia, así como el grupo control con 48 estudiantes. Ubicado en el municipio de Cartago, departamento del Valle, Colombia. una Institución oficial de carácter femenino, avalada por el MEN y la Secretaría de Educación del Valle del Cauca; según, Resolución 0696 (1993).

Es así como, la problemática central de la investigación radicó en la alta prevalencia de trastornos emocionales como la ansiedad en adolescentes de grados octavo y noveno de la Institución Educativa María Auxiliadora del municipio de Cartago, Valle del Cauca, durante el periodo 2022-2023. A través de la experiencia de la investigadora en procesos de orientación escolar, se evidenció que esta población era frecuentemente referida por problemas emocionales como ideaciones suicidas, autolesiones, dificultades familiares, bajo rendimiento académico, rebeldía y afectación de la convivencia escolar, lo cual representaba un riesgo para su salud mental y su desarrollo integral. Esta situación, agravada por factores sociales, económicos y familiares, se enmarca en un contexto local con limitaciones en el acceso a servicios de salud mental, y en un sistema educativo que aún no integraba plenamente estrategias de prevención emocional. En respuesta, se planteó diseñar y evaluar una estrategia pedagógica musical con el fin de fortalecer la inteligencia emocional de estas adolescentes y contribuir a mejorar su manejo de la ansiedad, considerando que las políticas públicas municipales aún no lograban atender de manera integral esta problemática.

1.3. Formulación Problema

La presente investigación partió del reconocimiento de una problemática evidente en el municipio de Cartago, Valle del Cauca, donde se observó un aumento en la presencia de trastornos emocionales en adolescentes escolarizados, en un contexto marcado por la escasa

cobertura en salud mental, la baja disponibilidad de profesionales especializados y la limitada respuesta institucional frente a las necesidades emocionales de esta población. La etapa adolescente, caracterizada por profundos cambios emocionales y comportamentales, se identificó como crítica en el desarrollo del individuo, siendo los entornos escolares espacios donde se manifiestan con mayor claridad dichas dificultades, especialmente tras el impacto de la pandemia por COVID-19. Ante esta realidad, se hizo necesaria la búsqueda de estrategias pedagógicas innovadoras que permitieran intervenir de manera efectiva esta situación.

Por ello, se planteó diseñar una estrategia pedagógica musical denominada EMIR, enfocada en el fortalecimiento de la inteligencia emocional y el manejo de síntomas de ansiedad, utilizando la música como herramienta terapéutica y formativa. Esta propuesta se sustentó en enfoques constructivistas y en postulados teóricos que destacan el papel de la música en el desarrollo de habilidades emocionales e interpersonales, ofreciendo una alternativa que respondiera a las demandas del contexto educativo y a la necesidad urgente de atender la salud mental de los adolescentes desde un enfoque integral y preventivo.

Por consiguiente, se permite formular la siguiente pregunta problema: ¿Cómo se puede contribuir a mejorar la inteligencia emocional de los adolescentes con trastorno de ansiedad, de los grados octavo y noveno de la Institución Educativa María Auxiliadora del Municipio de Cartago Valle, Colombia?

1.4. Justificación

La presente investigación se justifica en la necesidad, desde el contexto educativo, que ofrece la posibilidad de desarrollar e implementar acciones a través de estrategias innovadoras, de abordar los efectos emocionales que los trastornos de ansiedad generan en los adolescentes, especialmente en una etapa de profundas transformaciones como lo es la secundaria básica, con impacto directo en la vida escolar y social de los jóvenes. En este sentido, la inteligencia emocional se presenta como una habilidad fundamental que permite a los jóvenes identificar, comprender y gestionar adecuadamente sus emociones, lo que favorece su bienestar personal, su rendimiento académico y sus relaciones interpersonales.

Asimismo, se reconoce el potencial de la música como herramienta pedagógica con efectos terapéuticos y motivacionales, capaz de promover la expresión emocional, la relajación y la conexión social, elementos clave para estudiantes que enfrentan dificultades emocionales. Implementar una estrategia pedagógica musical permite intervenir de manera creativa, inclusiva

y no invasiva en la formación emocional de los adolescentes, facilitando un proceso de enseñanza-aprendizaje más integral.

En conjunto, lo mencionado responde a una problemática social y educativa actual, que exige respuestas efectivas y contextualizadas, donde la educación emocional y el uso de metodologías alternativas como la música cobran especial relevancia para el desarrollo integral de los estudiantes.

Teniendo en cuenta las alteraciones biológicas y comportamentales que se dan en la adolescencia, como consecuencia de los cambios físicos y psicológicos de la etapa, Hall (1904), desde la perspectiva emocional aduce que, en muchas ocasiones desencadenan trastornos mentales que no se identifican a tiempo y salen a relucir en los entornos escolares asociadas a actitudes emocionales, comportamentales y relacionales negativas que, no se diagnostican a tiempo o no se tratan oportunamente.

La OCDE (2019) sobre el tema, promueve entre sus asociados, la elaboración de políticas educativas relacionadas con el desarrollo de competencias necesarias para el desarrollo integral de los adolescentes escolarizados, como regulación emocional, fortalecimiento de relaciones inter e intrapersonales y la adaptación entre otras, siendo la interacción entre ellas la que potencia el dominio emocional, de todo lo que ellas en estado de alteración puedan ocasionar en la vida del estudiante. (OCDE, 2019).

Pérez y Filella,(2019), refirieron en relación con los entornos escolares, que, las prácticas educativas deben estar orientadas a formar sujetos que respondan a las transformaciones del contexto, de manera que a partir de la psicopedagogía se desarrollen mayores competencias emocionales, en busca de un bienestar integral. Señalan la importancia de las prácticas vivenciales para responder a los diferentes momentos del ciclo vital del ser en favor de su desarrollo integral.

Frente a la postura de las metodologías dinámicas, innovadoras y motivadoras, cabe mencionar la postura teórica, metodológica y práctica de esta investigación la cual se basa en el constructivismo, que propone frente al conocimiento, su construcción, formas de adquirirlo, y aplicarlo con autonomía del sujeto. Su mentor, Piaget (1998), plantea que el aprendizaje refiere un desafío entre la enseñanza y la experiencia, como una construcción con función de adaptación, dado que, los procesos cognitivos están inmersos en los contextos físicos y sociales, lo cual refleja una relación entre las personas y las situaciones. Describe el citado autor unas

estructuras de pensamiento que se van desarrollando y aportando a la adaptación a la realidad. A través de los aprendizajes se da una construcción por la que debe pasar el sujeto para desarrollarse como ser social con una actitud participante y activa y un constructo del conocimiento de forma dinámica, a fin de allegarse a su futuro con capacidad de afrontamiento de las diferentes realidades (Piaget, 1998).

La educabilidad de esta postura se orienta a la acción, donde el estudiante es un agente activo en la construcción de conocimiento y producto de la autoconstrucción permanente, influenciada por la realidad y sus habilidades internas. La regulación emocional cobra importancia en este proceso dado que implica organizar y transversalizar diferentes funciones cognitivas para construir significantes de contenido e interpretaciones situacionales; adquiridos de sus entornos, interiorizados y adaptados para su uso personal.

El uso de estas estrategias metodológicas innovadoras que ayuden a comprender mejor la problemática de los trastornos emocionales en los adolescentes y que ofrezcan soluciones adecuadas en torno a un tema de tanta trascendencia, se ha convertido en un reto en el ámbito educativo y sus integrantes, plantea el proporcionarles a los estudiantes herramientas para acercarlos a procesos de afrontamiento de las diferentes realidades, a través de metodologías de aprendizajes orientadas a la acción, con el objetivo de que los estudiantes se conviertan en agentes activos en la construcción de conocimiento y transformación de sus realidades propias. Este aspecto representa un imperativo a fin de enfrentar las demandas actuales de los procesos formativos, entendiendo que la emocionalidad influye en las relaciones personales, socio familiares y escolares de la población adolescente.

Dentro de estas estrategias es importante mencionar la música, una herramienta de trascendencia en la vida del ser humano por su importancia cultural en las etapas de educabilidad y enseñabilidad (Bolívar et al., 2019). Su inmersa metodología, facilita el intervenir diferentes áreas indispensables para el desarrollo del sujeto, como el aspecto motriz, con impacto en las bases del cerebro y sus núcleos, que conlleva al desarrollo de habilidades psicomotoras, control y coordinación de movimiento, desplazamiento, lateralidad, cambio postural, coordinación óculo -manual, motricidad fina y gruesa y percepción espacial. A nivel emocional, al activar el sistema cerebral medio, favorece la comprensión y expresión de estados afectivos, relacionado con un aspecto de la música denominado melodía.

A nivel social-relacional toman importancia las normas sociales y de relación (escuchar, respetar tiempos y reglas de juego), lenguaje expresivo y comprensivo, relacionado con el desarrollo de habilidades expresivas y comunicativas, adquisición de condiciones verbales y preverbales, el desarrollo de capacidades sociales, a través de una sinapsis neuronal que influye en la plasticidad cerebral y se relaciona con la interacción sonora musical. A nivel cognitivo su dinámica activa refiere las funciones superiores y localizaciones a nivel cortical, para suministrar flexibilidad en el pensamiento, trabajo de memoria y la atención, posibilitando enriquecimiento verbal y expresivo lo cual se relaciona con la armonía y diferenciación tímbrica (Ancajima, 2020).

Otro justificante refiere su relevancia social. Aspectos como la prevención, la detección temprana y de abordaje de las dificultades emocionales ligadas a las dificultades en el proceso evolutivo de la I.E en esta población en el escenario educativo, favorece una ejecución continua y evaluativa de acciones de intervención que enfoquen en los estudiantes la gestión y control de sus propias emociones y la de los otros con quienes interactúan (Marqués, 2017). Porque la competencia socioemocional es relevante en los tiempos actuales. Claramente los elementos procedimentales que sustentan las estrategias pedagógicas y de aula ayudan, dentro del proceso educativo, al control de las alteraciones emocionales y de conducta que afectan la enseñanza-aprendizaje, la socialización y la formación de los adolescentes atendiendo a factores de integralidad.

Sumado a lo anterior, está la pertinencia investigativa ya que las alteraciones en la emocionalidad de los adolescentes constituyen un fenómeno que afecta todos los ámbitos en donde estos interactúan, UNICEF (2020) y en los entornos escolares es aún un tema no resuelto que demanda investigar en profundidad sus dinámicas individuales y de grupo. Es importante analizar cómo la escuela, sus contenidos y planes educativos deben entender las condiciones de los sujetos, abordarlas y particularmente darlas a conocer, de manera que desde la política pública en salud y educación se sigan formulando y fortaleciendo programas de prevención y atención. (MEN, 2016).

Así mismo, y conforme a la aplicación teórica-práctica que conlleva el proceso investigativo, se logra un enriquecimiento del saber y conocimiento de diferentes temas, muy afines a la práctica educativa y de orientación escolar. Con ello, se apoyan no solo los contextos educativos, sino también el familiar, puesto que frente a las afectaciones emocionales es

necesario incluir todos los contornos de interacción donde participan los estudiantes. Respecto de la adolescencia y los trastornos mentales se logran comprender mucho mejor los postulados y el análisis científico de estos, con todo lo que implican las conductas e intereses del sujeto, no solo en el ámbito de la escuela sino en todos los ambientes en donde va creando relaciones e interacciones (MEN, 2016).

Frente a la interpretación de los estudios empíricos relacionados con categorías como la regulación emocional, la I.E, la influencia de la música y todos sus elementos como parte de las estrategias de intervención, Plaza (2021); Pereira (2019), Sánchez et al. (2020), y, Sigüenza (2019), se convierte en tema de socialización en los diferentes encuentros educativos y de motivación para su implementación en las diferentes áreas del currículo, pues su transversalidad y utilidad en todo el plan de estudios institucional deben ser reconocidas por docentes, directivos docentes y los diferentes actores educativos como herramienta de manejo y mejora de la problemática.

Se pretende de esta manera desde una concepción sistemática y organizada de la información, brindar apoyo a la comunidad en general, tendiente a la optimización de los recursos institucionales en el manejo de este fenómeno dentro del contexto escolar, ya que se trata de una situación cada vez más sentida en los centros educativos del país y de la región con una grave afectación individual y colectiva. Plan de Desarrollo Municipal 2012-2015 “Cartago Moderna Competitiva e incluyente”. Por lo cual, se infiere un amplio beneficio con la elaboración de la presente investigación que puede aportar igualmente a todas las instituciones educativas del Municipio de Cartago, y del Departamento del Valle del Cauca, además de una proyección para todo el país, en donde el proceso de entrega y recepción de conocimientos se desarrolla bajo las mismas condiciones socioeconómicas, culturales y ambientales. Desde una perspectiva pedagógica que incluye la música como herramienta para ejecutar las acciones terapéuticas en el aula, tal y como se ha hecho en otros estudios, se favorece en los adolescentes la comprensión y dominio de sus emociones, lo que redundará en su bienestar individual y colectivo, porque la familia, el entorno escolar, e incluso el sistema de salud reciben también los beneficios.

1.5 Objeto de Estudio

El objeto de estudio de esta investigación se enmarca en los trastornos emocionales y la proyección del fortalecimiento de la inteligencia emocional en adolescentes con trastornos de ansiedad, la elección de este objeto obedece a la creciente preocupación por los problemas de salud mental que afectan a los estudiantes en etapa escolar, particularmente en la adolescencia, etapa caracterizada por cambios emocionales, sociales y cognitivos intensos. Diversos estudios han evidenciado que la ansiedad se ha convertido en uno de los trastornos más prevalentes entre los jóvenes, afectando su rendimiento académico, su comportamiento y sus relaciones interpersonales.

A través del estudio de la inteligencia emocional, se busca comprender y fortalecer habilidades como el autoconocimiento, la autorregulación, la empatía y las habilidades sociales, las cuales son fundamentales para mitigar los efectos de la ansiedad. En este sentido, la investigación propone analizar cómo una estrategia pedagógica basada en la música puede contribuir al desarrollo de dichas competencias emocionales en estudiantes de los grados octavo y noveno de la Institución Educativa María Auxiliadora, quienes se encuentran en una etapa particularmente sensible a nivel emocional.

1.6 Campo de Acción

El campo de acción de esta investigación se sitúa en el ámbito educativo y pedagógico, específicamente en la aplicación de una estrategia musical como herramienta para intervenir en la inteligencia emocional de adolescentes con trastornos de ansiedad. Esta estrategia será implementada en los grados octavo y noveno de la Institución Educativa María Auxiliadora, ubicada en el municipio de Cartago, Valle del Cauca, durante el período académico 2022-2023.

La elección de este campo de acción responde a la necesidad de explorar enfoques alternativos y creativos dentro del contexto escolar que favorezcan el bienestar emocional de los estudiantes, especialmente aquellos diagnosticados o identificados con síntomas de ansiedad. El entorno escolar, por su carácter formativo e inclusivo, representa un espacio ideal para la implementación de estrategias pedagógicas innovadoras. En este caso, la música se constituye en un canal expresivo, terapéutico y didáctico que puede potenciar la inteligencia emocional, mejorar la autoestima y promover ambientes más saludables para el aprendizaje y el desarrollo personal.

1.7. Objetivos

1.7.1. *Objetivo General*

Diseñar una estrategia pedagógica musical para el mejoramiento de la inteligencia emocional de los adolescentes con trastornos de ansiedad en los grados octavo y noveno de la Institución Educativa María Auxiliadora del Municipio de Cartago, Departamento del Valle, Colombia, período 2022-2023.

1.7.2. *Objetivos Específicos*

Conceptualizar a través de la revisión teórica acerca de los cambios biológicos, psicológicos y sociales que se dan durante la etapa de desarrollo de la adolescencia, que sumados a factores genéticos y ambientales inciden en la aparición de dudas crisis y riesgos que coadyuvan a la manifestación de los trastornos emocionales, específicamente la ansiedad, trastorno recurrente en jóvenes escolarizadas, para intervenirlos con acciones pedagógicas desde las aulas de clase.

Elaborar la estrategia pedagógica musical en el aula, teniendo en cuenta la conceptualización acerca del uso terapéutico de la música en el manejo de los trastornos emocionales, para implementarla en las aulas e intervenir los síntomas de los mismos en las adolescentes, asistentes a los grados octavo y noveno de la Institución Educativa María Auxiliadora.

Medir la A/E y A/R de las adolescentes a través de la aplicación de la prueba STAIC para determinar el estado inicial de este trastorno, en estudiantes de los grados octavo y noveno de la Institución Educativa María Auxiliadora de la ciudad de Cartago, Valle.

Medir la I.E de las estudiantes de los grados octavo y noveno de la Institución Educativa María Auxiliadora mediante la aplicación de la prueba (C.E) EQI: YV, para determinar el estado inicial de las habilidades que poseen los adolescentes, relacionadas con el manejo emocional que le permiten acciones de respuesta, gestión y afrontamiento.

Determinar cuál es el impacto de una estrategia pedagógica musical en la A/E, A/R y en la I.E de las adolescentes, a través del análisis de las pruebas pre y *post* de los inventarios STAIC y EQI: YV, estableciendo diferencias, si las hay, tras el análisis de los resultados, para establecer la relación entre la estrategia pedagógica musical y el dominio emocional de las estudiantes de los grados octavo y noveno que participaron en la investigación.

1.8 Hipótesis

En este apartado se relacionan las hipótesis que fueron planteadas para la investigación, referidas en concordancia con las preguntas de investigación, las variables y los objetivos indicados para el estudio y que enmarcan el tema de los trastornos emocionales en la adolescencia, la I.E y las estrategias pedagógicas de aula vivenciales. Su claridad permite esbozar la elección del diseño de investigación, los instrumentos de recolección de datos y la forma adecuada de abordar el tema. Direcciona la propuesta de intervención y la factibilidad de impacto de la solución. Las hipótesis referidas para cada una de las variables de estudio favorecen en el proceso investigativo, el desarrollo lógico de la propuesta de investigación.

La hipótesis (H1) Existe una relación entre las estrategias pedagógicas con énfasis en música y el dominio emocional de las adolescentes con trastorno de ansiedad de los grados noveno y octavo, de la Institución Educativa María Auxiliadora en Cartago, Valle.

La hipótesis nula (Ho), No existe una relación entre las estrategias pedagógicas con énfasis en música y el dominio emocional de las adolescentes con trastorno de ansiedad de los grados octavo y noveno, de la Institución Educativa María Auxiliadora en Cartago, Valle.

1.9. Alcance Temático

La investigación aborda el tema de los trastornos emocionales en los centros educativos y la búsqueda de estrategias pedagógicas innovadoras que puedan fortalecer el manejo de los mismos en este tipo de escenarios. Además proyecta el fortalecimiento de la inteligencia emocional, como herramienta fundamental para el manejo de los trastornos emocionales y favorecer el uso de instrumentos como el EQI:YV para evaluar la inteligencia emocional, instrumentos avalados para población colombiana, pero de los cuales se requiere fortalecer su uso para mejorar su confiabilidad y validez de manera que se constituya en un aporte en la búsqueda de soluciones a la problemática de los trastornos emocionales en los escenarios educativos.

1.10. Delimitación Espacial y Temporal

Delimitación Espacial: El Valle del Cauca, segundo departamento más poblado de Colombia, ha sido afectado por el conflicto armado, el desplazamiento forzado, la violencia urbana y el consumo de sustancias psicoactivas, sumado a deficiencias en la cobertura de salud mental, especialmente en zonas no urbanas. En este contexto se ubica el municipio de Cartago, donde se desarrolló la investigación durante los años 2022 y 2023 en la Institución Educativa

María Auxiliadora, ubicada en la Comuna 5. Un plantel público, de carácter femenino, que atiende a más de mil estudiantes desde preescolar hasta media, bajo un modelo pedagógico humanista y constructivista con enfoque sociocrítico. Tras haber sido administrada por una congregación religiosa, la institución pasó en 2020 a manos del municipio.

Su comunidad educativa incluye familias extensas, monoparentales, población desplazada y migrantes venezolanos. El estudio contó con el apoyo activo de los docentes y se desarrolló en espacios escolares como artes, ética y educación física, aprovechando la infraestructura y zonas verdes del colegio.

La investigación se realizó en los años 2022 al 2023, en el primer semestre se realizaron todos los procesos de organización, implementación y sensibilización de la investigación, aplicación de pruebas STAIC de ansiedad y EQI:Y de I.E, se revisaron los datos y se archivaron para uso posterior, se implementa estrategia pedagógica musical durante el mes de octubre de 2022 hasta llegar a la fase de ensamble o presentación final de la obra y se procede a aplicar la etapa *post* con los mismos instrumento y tramitar el análisis de resultados. Esto permitió comparar ambos momentos del proceso después de usar la herramienta pedagógica con énfasis en música, así como considerar el contexto social y académico de la propuesta.

Capítulo II. Fundamentos Teóricos y Referenciales

Este capítulo presenta los fundamentos teóricos de la investigación, integrando el estado del arte, el marco teórico, conceptual e histórico, se abordarán investigaciones previas sobre los trastornos emocionales en la adolescencia, la inteligencia emocional y la música como herramienta de intervención educativa. Asimismo, se estableció la base teórica desde el constructivismo y se definen las principales categorías relacionadas con la propuesta pedagógica.

2.1. Estado del Arte

En este apartado se destaca la importancia del estado del arte como base para afianzar el tema central de la investigación, al permitir comparar, contextualizar y ampliar la comprensión del problema. Se realizó una revisión exhaustiva de estudios relacionados con las variables del estudio, seleccionando aquellos pertinentes por su población, objetivos, métodos y resultados. La etapa adolescente continúa siendo objeto de análisis desde diversas disciplinas, dado su papel en el desarrollo humano y la necesidad de comprender los cambios físicos y mentales que atraviesa, así como su protección y acompañamiento en este proceso.

El estudio de Acevedo et al., (2018), quienes plantean por medio de su artículo científico el de determinar la relación entre el rol familiar y el riesgo de sufrir trastornos como la ansiedad, el consumo de bebidas alcohólicas y los síntomas psicóticos. La metodología cuantitativa de tipo descriptivo-transversal, se desarrolla en 1.025 adolescentes escolarizados; con edades entre los 10 y 19 años, de quienes se obtuvo la información mediante el Cuestionario APGAR y el SRQ de Síntomas para adolescentes, jóvenes y adultos de la OMS (2021).

Los aportes de Figueroa et al., (2018), quienes en su artículo científico sistematizaron estudios sobre la adolescencia, evidenciando debilidades en la formación de padres y cuidadores, deficiencias en los programas de salud psicopedagógica y escasa preparación docente, lo que dificulta atender la complejidad del desarrollo adolescente y su contexto familiar y social.

Orcasita et al., (2018), por medio de su artículo de investigación encontraron que existen diferencias significativas entre hombres y mujeres en cuanto al autoconcepto y la autoeficacia vinculados a las conductas sexuales. Los hombres mostraron una mejor autopercepción emocional, mientras que quienes usan condón y no son sexualmente promiscuos presentaron mayores niveles de autoeficacia, autoconocimiento y autoconcepto social. Además, quienes se

consideran más auto eficientes tienden a rechazar relaciones sexuales en cualquier contexto, destacándose también la influencia de factores familiares, sociales y académicos. En general, el inicio sexual temprano, el no uso del condón y el consumo de sustancias psicoactivas durante la actividad sexual fueron identificados como factores de riesgo relevantes. Por su parte, los trastornos emocionales en adolescentes siguen afectando significativamente el rendimiento escolar, manifestándose en los hombres con conductas agresivas y desafiantes, y en las mujeres con síntomas de ansiedad, depresión y somatización, según Crespo y Sánchez (2019) y Caqueo et al., (2020).

En este sentido, el estudio por medio de un artículo científico realizado por Torres (2019), por medio de un enfoque cualitativo con adolescentes escolarizados evidenció que el pensamiento posmoderno influye en su conducta, mostrando una ruptura con los valores tradicionales. Factores como la exclusión, los nuevos ideales y la tecnología reflejan cómo las transformaciones globales impactan su desarrollo y comportamiento en el entorno educativo.

Desde la perspectiva del adolescente, Betancur et al., (2019) por medio de su artículo científico, con un enfoque cualitativo en dos ciudades, evidenció que los jóvenes conciben la adolescencia como una etapa de cambios y reconfiguración de relaciones. Sus experiencias no son universales, sino que dependen del contexto social, económico y cultural, lo que resalta la necesidad de políticas públicas contextualizadas.

Pereira (2019), en su tesis doctoral en la Universidad de Salamanca, desarrolló un estudio cuantitativo y descriptivo con 447 adolescentes brasileños y españoles de entre 13 y 17 años, con el objetivo de comparar los niveles de signos de ansiedad y depresión, identificar factores de riesgo y analizar el grado de comorbilidad entre ambos trastornos. Por su parte, Ponce et al. (2019), con 80 estudiantes entre 12 y 15 años, encontraron que los problemas emocionales afectan directamente el rendimiento académico, especialmente en ausencia de apoyo parental.

Según el artículo de Pereira (2019), c mediante instrumentos como el cuestionario socioeconómico de Hollingshead y Redlich, el STAI y el CDI, identificó que la ansiedad y la depresión afectan más a las adolescentes mujeres en ambos países, sin diferencias significativas según el estatus social, pero con fuertes correlaciones entre ansiedad estado, rasgo y depresión. Además, los adolescentes brasileños presentaron puntuaciones más altas que los españoles, lo

que evidencia que, pese a las diferencias culturales y geográficas, la adolescencia es una etapa de alta vulnerabilidad emocional, especialmente para las mujeres.

Guerrero y Contreras (2020), por medio de su Tesis Doctoral, una investigación cuantitativa transversal y correlacional con 427 adolescentes entre los 10 y 15 años, hallaron que el estilo de vida varía según edad, género y región, siendo más bajo en mujeres y más adecuado en hombres entre 13 y 15 años.

Ystad et al. (2021), en un estudio con más de seis mil adolescentes noruegos entre los 13 y 19 años, identificaron que el 5.9 % presentó trastorno de ansiedad social, con un 50 % de comorbilidad con otros trastornos. Mediante cuestionarios autoadministrados y herramientas como el SPAI-C y el SCL-5, hallaron que los mayores puntajes se asociaron a ansiedad social, problemas de sueño, dificultades familiares y baja actividad física, siendo significativa la proporción que había buscado ayuda profesional en el último año.

Similar al estudio anterior, se encuentra una investigación de tipo cuantitativo en la que García (2019), por medio de su Tesis de Maestría de la Universidad de Juárez, implementa un programa basado sesiones de prácticas humanistas y gestálticas enfocadas en no delimitar al sujeto dentro de unas características preestablecidas, sino que fomentan el desarrollo de las habilidades de I.E. La evaluación posterior a la intervención evidenció unos rangos de puntuación altos en la competencia emocional de los estudiantes.

En otra línea investigativa no experimental y diseño correlacional transversal, Caqueo et al., (2020), en su artículo evalúan la conexión entre los indicadores de salud mental con los problemas de regulación emocional en 5.043 estudiantes de 8 a 19 años de Colombia, Ecuador, Bolivia, Perú y Argentina. El instrumento utilizado es el articulado de evaluación de niños y Adolescentes que consta de nueve cuestionarios con enfoque multidimensional para medir problemas emocionales y conductuales, dificultades para comprender, regular y expresar sus propias emociones, así como la depresión y ansiedad.

López et al., (2021), en el artículo científico de tipo cuantitativo con 2.389 estudiantes de primaria en España, encontraron que la inclusión de programas de educación emocional mediante estrategias como la música mejora significativamente el dominio emocional y el rendimiento académico. Utilizando el CDE 9-13 y una Escala de Observación, concluyen que este tipo de intervención debe ser continua y transversal en todos los niveles educativos, ya que solo el cinco por ciento de los colegios lo implementan actualmente en sus planes curriculares.

Rodríguez (2021), en su Tesis Doctoral en la Universidad de Valladolid, diseñó una propuesta pedagógica de intervención socioeducativa basada en la música para reducir la ansiedad en adolescentes de 12 a 17 años. Utilizando una metodología cualitativa de diseño Acción-Intervención, planteó talleres vivenciales titulados como ¿Quién soy yo?, Conociendo nuestras emociones y Autocontrol. Aunque no se aplicó por la pandemia, la propuesta resalta el papel del docente como agente social en la promoción del bienestar emocional y la mejora de la calidad de vida del estudiantado.

2.2.Marco Teórico

La perspectiva teórica educativa mediante la cual se aborda la presente investigación es el constructivismo, sustentada en los postulados de Piaget (1998), quien otorga un papel activo al sujeto en el proceso de conocer, plantea la importancia de la información que viene del medio, pero no suficiente ya que al ser provista por los sentidos está condicionada por los marcos conceptuales que orientan el proceso de adquirir conocimiento.

Este enfoque permite la activa participación de los adolescentes quienes, a partir de actitudes, creencias y sus intereses, respetando su realidad e intereses particulares construyen su propio conocimiento; lo que trasciende al logro de objetivos personales e institucionales marcados por la dinámica educativa que lleva a interpretar la necesidad de reevaluar las posturas tradicionales de la educabilidad y la enseñanza y se deben trascender los marcos establecidos con la implementación de técnicas innovadoras que permitan una relación de construcción del propio desarrollo de la persona.

A nivel de la propuesta Doctoral, la teoría constructivista juega un papel fundamental ya que a través de la interacción con la música se busca manejar los síntomas de los trastornos emocionales en las aulas y el fortalecimiento de la I.E a través del desarrollo de habilidades propias que encierran estos conceptos en el adolescente escolarizado.

Han surgido varias teorías, que, con base en los aspectos cognitivos, psicoanalíticos y conductuales demarcan por una parte el concepto y por otra parte profundizan en sus características, lo que, conforme a sus postulados, ha ofrecido aportes en la construcción del término y lo que significa para el sujeto esta transición. No obstante, si bien se establece que no son concordantes en algunos aspectos sí se complementan y ofrecen un mejor entendimiento de esta etapa. La Tabla No. 1 describe los enfoques que aquí se tienen como de mayor relevancia a partir de la taxonomía psicológica, biológica y cultural que describen diferentes aspectos

inmersos en el proceso de la adolescencia. Así mismo, se determina la adopción de los enfoques que atienden los objetivos investigativos planteados en el presente estudio.

Tabla 1. *Enfoques de identificación adolescente*

Enfoque	Descripción
Psicoanalítico	Freud (1923), plantea que la personalidad se estructura en torno a ello, el yo y el superyó, cuyas funciones, aunque compartidas por todos, se configuran de manera individual según las experiencias vividas desde la infancia. Considera la adolescencia como la etapa genital, centrada en la identidad sexual y las relaciones interpersonales. Por su parte, Erikson (1968) señala que en esta etapa el adolescente enfrenta una crisis de identidad frente a la confusión de roles, marcada por cambios fisiológicos y sociales que impactan su autodefinición, donde influyen fuertemente las experiencias familiares tempranas y el desarrollo de la personalidad.
Cognitivo	Piaget (1998) expone que en la adolescencia se alcanza el estadio de las operaciones formales, donde surge el pensamiento lógico y la capacidad de analizar la realidad. Por su parte, Vigotsky (1978), desde la teoría sociocultural, resalta el papel del lenguaje y la interacción social en el desarrollo, introduciendo la Zona de Desarrollo Próximo como el espacio entre lo que el sujeto puede hacer por sí mismo y lo que logra con ayuda. Esta teoría, según Santrock (2004), subraya el pensamiento consciente y la construcción progresiva de la comprensión a través de etapas cognitivas.

Conductual	<p>Skinner (1981) sostiene que el ser humano responde a los estímulos buscando efectos en su entorno, siendo el reforzamiento un elemento clave en la modificación de la conducta. Desde el enfoque comportamental, las respuestas pueden adaptarse o cambiar, incluso ante situaciones adversas, y las variables emocionales pueden manipularse para influir en la forma de actuar. Así, el desarrollo es producto del aprendizaje y de las experiencias con el entorno, lo que permite que los rasgos de personalidad, como la introversión o extroversión, se transformen con el tiempo (Schultz y Schultz, 2010; Santrock, 2004).</p>
Biológico	<p>La adolescencia, según Lillo (2004), es un proceso biológico marcado por cambios físicos y neuroendocrinos que definen las diferencias sexuales entre varones y mujeres, permitiendo establecer el grado de maduración en relación con la edad cronológica. Este proceso, influido por criterios socioculturales, también abarca una esfera psicosocial que, de acuerdo con Iglesias (2013), involucra la percepción de la imagen corporal, las relaciones con los pares, el desarrollo de la identidad y la lucha entre dependencia e independencia, factores que inciden en la conducta relacional y la configuración personal del adolescente.</p>
Biogenético	<p>Según Kon (1990) y Hall (1904), los enfoques biogenético, socio genético y psicogenético explican el desarrollo adolescente desde una perspectiva evolutiva. El enfoque bio genético, en particular, resalta cómo la maduración fisiológica y genética, influenciada por las etapas previas como la niñez, determina el comportamiento del individuo desde su concepción hasta la adultez.</p>
Socio genético	<p>Según Lewin (1939) y Grinder (2001), la conducta adolescente se ve influida por las exigencias del entorno inmediato, generando contradicciones según los aprendizajes, roles y relaciones sociales; así, los ajustes en la socialización permiten al individuo adoptar comportamientos acordes a su papel en cada contexto.</p>

Psicogenético	Desde el enfoque psicogenético, Erikson (1968) y Piaget (1998) consideran la adolescencia como una etapa crítica de transformación, donde el sujeto afronta situaciones guiado por su desarrollo cognitivo, maduración emocional y experiencias sociales.
Cultural	Según Hidalgo y Ceñal (2014), los cambios corporales en la adolescencia impactan la estructura psicológica y el comportamiento social, mientras que Arnett (2008), destaca cómo estos procesos favorecen la adopción de valores e identidades propias del grupo cultural al que se pertenece.
Etnológico	Moro et al., (2021) resaltan que la afiliación social en la adolescencia es crucial para establecer relaciones duraderas que influyen en etapas posteriores del desarrollo. Desde este enfoque, y según Lozano (2014), no existe una definición normativa de adolescencia debido a la diversidad cultural, lo cual genera tensiones entre los roles impuestos por el estatus social y los principios universales que orientan los derechos y políticas de protección juvenil.

Fuente: Elaboración propia (2025).

2.3. Marco Conceptual

En este numeral se desarrollan las categorías y conceptos fundamentales abordados en esta investigación como, la adolescencia, trastornos emocionales, I.E y música.

2.3.1. *Adolescencia*

La adolescencia desde lo conceptual evoluciona a la par que lo hace el hombre, la sociedad y todas las facetas del ser humano y su ciclo vital conlleva y lo que el entorno le plantea. Por tanto, su definición responde al enfoque y estudio que se hace de este momento del sujeto. A continuación, por medio de la Tabla No. 1 se presenta un análisis comparativo de diversas definiciones, lo cual facilita entender el abordaje dado al presente estudio.

Tabla 2. Definiciones de adolescencia

Exponentes	Definición
Erikson (1968) y Freud (1923)	Desde la concepción psicosocial, la adolescencia marca el inicio de un accionar impulsado por el despertar sexual, generando desequilibrios y desajustes emocionales respecto a lo logrado en la niñez, lo que produce una vulnerabilidad que afecta su adaptación a nuevas realidades y desafíos relacionales, frecuentemente expresada en comportamientos emocionalmente volátiles.
Pineda y Aliño (1999)	Desde mediados del siglo XX, la adolescencia se reconoce como una etapa específica del ciclo vital, marcada por cambios físicos, psicológicos y sociales, con una maduración sexual más temprana y mayores crisis juveniles, lo que ha motivado a sistemas de salud y gobiernos a atender su bienestar desde una perspectiva de género y desarrollo integral.
Borrás (2014)	La adolescencia representa una etapa de alta vulnerabilidad, donde pueden surgir comportamientos de riesgo con consecuencias duraderas; sin embargo, también constituye una oportunidad clave para fortalecer y potenciar habilidades que favorezcan el desarrollo integral del individuo.
García y parada (2018)	La adolescencia, aunque definida desde diversas disciplinas por factores socioeconómicos e históricos, se reconoce como una etapa crucial en el ciclo de vida, vivida de forma distinta según el contexto cultural e histórico. Actualmente, enfoques biológicos y jurídicos han impulsado en promover políticas públicas y normativas orientadas a su atención, prevención y protección.
UNICEF (2020)	La adolescencia es una etapa clave entre la niñez y la adultez, caracterizada por profundos cambios físicos, psicológicos y sociales que, aunque pueden representar crisis, fortalecen al individuo al desarrollar su capacidad de adaptación, aprendizaje y crecimiento, preparándolo para asumir los retos de la vida adulta.

Exponentes	Definición
López (2021)	Desde la perspectiva económica y de políticas públicas, la CEPAL concibe la adolescencia como una etapa de profundas transformaciones físicas y fisiológicas que marcan el inicio de la capacidad reproductiva, pero que requiere, además, la garantía estatal de derechos mediante programas integrales de atención y desarrollo.

Fuente: Elaboración propia (2025).

De acuerdo con los postulados revisados, la adolescencia se concibe como una etapa clave para la configuración psicosocial del individuo, donde se consolidan aprendizajes fundamentales para la adultez. Se reconoce como una fase del ciclo vital caracterizada por profundos cambios físicos, psicológicos y sociales, que, aunque generan crisis, también impulsan procesos de adaptación esenciales para afrontar los desafíos del desarrollo, en estrecha relación con el contexto histórico y cultural.

La UNICEF (2020) identifica tres etapas en la adolescencia: temprana (10-13 años), media (14-16) y tardía (17-21), cada una con funciones adaptativas que fortalecen la autonomía e identidad del individuo. En este estudio, las adolescentes participantes, con edades entre 12 y 16 años, se ubican en las etapas temprana y media, caracterizadas por cambios físicos, psicológicos y de identidad, que se reflejan en inestabilidad emocional, impulsividad, agresividad y baja aceptación de normas escolares, como lo señala Gaete (2015).

En consecuencia, en el desarrollo biológico, cognitivo, comportamental y psicológico del adolescente están inmersos una gran variedad de aspectos y factores relacionados con la genética, la familia, el ambiente, la cultura, la sociedad, los avances tecnológicos y científicos actuales, que propician sus relaciones e interacciones. Sin embargo, se trata de una etapa nada fácil para el sujeto, en la que intentan encajar y encontrar lo que les permita identificarse tanto en el momento presente como en el futuro (Santrock, 2004).

2.3.2. Modelos del Desarrollo en la Adolescencia

Por medio de la Tabla No. 3 se escriben modelos asociados en primera instancia, a la taxonomía ambiental y de desarrollo vital, sistémico evolutivo.

Tabla 3. Modelos del desarrollo en la adolescencia

Modelo y Exponente	Descripción
Modelo ecológico contextual de Bronfenbrenner (1979)	Un entorno como el familiar, escolar, laboral o social incide eficazmente en el desarrollo humano, ya que sus componentes, como la comunicación, participación, apoyo y roles se interrelacionan e impactan el desarrollo mental del individuo. En la adolescencia, estos contextos son clave para el proceso de socialización y para la construcción de la identidad.
Teoría Focal de Coleman y Hendry (2003)	La adolescencia es entendida como una etapa prolongada dentro del ciclo vital, influida por diversos factores que evolucionan con la edad. En este periodo, ciertos patrones o acontecimientos adquieren mayor relevancia y pueden resultar más críticos, generando preocupaciones, inadaptación y dificultades para afrontarlos en algunos adolescentes.
Modelo del Ciclo Vital de Younis (2025)	Se basa en tres principios fundamentales: una visión compleja del desarrollo que integra todas las etapas vitales; el papel de la cultura y la historia en la evolución del individuo; y la adaptación como capacidad clave para responder proactivamente al entorno.
Modelo del desarrollo positivo del adolescente de Lerner et al., (2011)	Plantea un enfoque positivo del desarrollo adolescente, aludiendo cinco dimensiones clave: competencias, relaciones positivas, moralidad individual y colectiva, autoconfianza y empatía. Se enfoca en el bienestar y la formación de destrezas, resaltando la interacción sistémica entre el individuo y su contexto como base para mejorar conductas, fortalecer habilidades y alcanzar logros en los ámbitos educativo, laboral y social.

Fuente: Elaboración propia (2025).

Estos modelos, junto con los enfoques que abordan la adolescencia, integran dimensiones complementarias. Para este estudio, destacan el modelo ecológico, el del ciclo vital y el de desarrollo positivo, por su aporte al fortalecimiento de la inteligencia emocional en adolescentes y su capacidad para afrontar los cambios propios de esta etapa, al considerar la influencia de los diversos entornos en su desarrollo.

2.3.3. *Trastornos Emocionales*

En la búsqueda de una definición acorde para las afectaciones emocionales en los adolescentes, que la APA (2014), describe como trastornos mentales, resulta oportuno referir algunos conceptos al respecto desde el enfoque fisiológico y psicológico, referidos en la siguiente Tabla No. 4.

Tabla 4. *Definiciones de trastornos emocionales/mentales*

Exponentes	Definición de Trastorno Mental
Achenbach y Edelbrock (1987) como se cita en Hernández, 2016)	Se entiende como la desviación respecto a una conducta esperada según la edad, el género y el entorno social del sujeto. Esta desadaptación emocional, conocida como problema internalizado, implica un desequilibrio que afecta el control de las exigencias cotidianas, impactando su desempeño, relaciones y formas de expresión.
APA (2014)	El DSM-5 define los trastornos emocionales como trastornos mentales, entendidos como alteraciones en el pensamiento que llevan al adolescente a conductas inadecuadas o desadaptadas. Estos desajustes se relacionan con cambios hormonales, psicológicos y factores del entorno, lo que ha motivado su estudio, prevención y tratamiento.
Coronel, (2018)	Los trastornos emocionales comprenden síntomas internos como tristeza, fobias, somatización, disforia y culpabilidad, y síntomas externos como agresividad, impulsividad, desobediencia y agitación. Estas manifestaciones afectan de forma disruptiva el desarrollo y la adaptación del adolescente en sus entornos de interacción.

Fuente: Elaboración propia (2025).

Las definiciones revisadas coinciden en describir desequilibrios internos y cambios externos propios de la adolescencia. Para este estudio, se adopta la definición de trastorno de ansiedad de Coronel (2018) y la APA (2014), por su afinidad con los síntomas observados: alteraciones emocionales internas y conductas externalizantes que afectan la convivencia, el rendimiento escolar y el bienestar de las adolescentes, influenciadas por factores socioeconómicos, genéticos y culturales.

2.3.4. Enfoques Dados a los Trastornos Emocionales

Así como la adolescencia se analiza, se comprende y se interviene desde varios enfoques, igualmente los trastornos emocionales ocupan el mismo interés, motivo que lleva a mostrar en la Tabla No. 5 algunos enfoques conexos con esta etapa.

Tabla 5. *Enfoques de los trastornos emocionales*

Enfoque	Descripción
Específico	Este enfoque se basa en síntomas específicos y criterios diagnósticos, aunque reconoce que varios trastornos, como la ansiedad y la depresión los más prevalentes, pueden compartir características, causas y procesos de aprendizaje emocional en lo fisiológico, cognitivo y conductual, presentando además alta comorbilidad (Cano y Moriana, 2019).
Trans diagnóstico	Este enfoque, centrado en el tratamiento de trastornos mentales, propone una atención integral e innovadora de síntomas comunes entre distintos diagnósticos. Surge ante la insatisfacción clínica con los sistemas diagnósticos tradicionales, los riesgos asociados a la medicación y la alta comorbilidad, ofreciendo alternativas para la prevención y atención psicopatológica (González et al., 2018).
Evolutivo	Según Piqueras y Carrasco (2019), el desarrollo adolescente, aunque natural, puede verse alterado en esta transición vital, por lo que es clave identificar variaciones atípicas según los patrones evolutivos propios de la edad.
Multimodal	Piqueras y Carrasco (2019) sugieren obtener información del trastorno desde múltiples fuentes, usando diversos instrumentos

Enfoque	Descripción
	para analizar las vivencias interiorizadas del sujeto y comprender su situación desde distintos constructos.
Contextualizado	Piqueras y Carrasco (2019) destacan que este enfoque valora por igual al individuo y su contexto, reconociendo que en adolescentes muchas conductas están influenciadas por el ambiente que los rodea.

Fuente: Elaboración propia (2025).

La adolescencia es una etapa del desarrollo humano con vivencias únicas que involucran aspectos biológicos, emocionales y sociales. Este estudio adopta un enfoque evolutivo, considerando cómo las interacciones individuales influyen en el manejo emocional, y también un enfoque específico por la presencia de síntomas comunes a varios trastornos, como depresión y ansiedad.

2.3.5. La Inteligencia Emocional

Como se ha mencionado, el concepto de I.E se ha ido estructurando a la par de las realidades de la sociedad y los individuos, pues las exigencias plantean nuevas competencias en los seres humanos. La Tabla No. 6, muestra algunas definiciones del término.

Tabla 6. Definiciones de I.E

Exponentes	Definición
Galton (1892)	La inteligencia es la capacidad para destacar socialmente, influida por la genética pero fortalecida con educación.
Gardner (1983)	La inteligencia y la cognición comprenden diversas fortalezas intelectuales, cada una con bases biológicas y formas propias de procesar información, valoradas culturalmente.
Mayer y Salovey (1997)	La inteligencia emocional es la habilidad para entender, expresar y regular las emociones, favoreciendo el crecimiento personal.
Bar (1997)	Es el manejo de las propias emociones y del entorno social para responder adecuadamente a sus demandas.

Exponentes	Definición
Mayer (2005)	Es la capacidad de razonar sobre las emociones para mejorar pensamientos y sentimientos, promoviendo un desarrollo emocional e intelectual adecuado.
Ruíz et al. (2012)	Es la destreza individual para asimilar y comprender las emociones de forma clara, así como regularlas y modificarlas tanto para sí como respecto a los demás.
Goleman (2017)	Capacidad en la persona que le permite reconocer sus emociones y las de otros, de manera que alcanza una mayor adaptación a la situación y a los cambios que esta provoca.

Fuente: Elaboración propia (2025).

La inteligencia emocional es la capacidad de reconocer y manejar las emociones para adaptarse y responder adecuadamente. Este estudio se basa en Mayer y Salovey (1997), Bar (1997) y Goleman (2017) para guiar a las estudiantes en el control emocional adolescente.

2.3.6. Dimensiones de la I.E

Estas dimensiones facilitan la comprensión en el proceso emocional de la persona desde el manejo de su inteligencia, lo que se muestra en la Tabla No. 7 que se presenta a continuación.

Tabla 7. Dimensiones de la I.E

Dimensión	Definición
Atención emocional	La percepción emocional implica reconocer y expresar adecuadamente las propias emociones (Oliva et al., 2011). Goleman (2017) la considera la base de la inteligencia emocional, pues permite valorar y orientar la vida según los sentimientos.
Claridad emocional	Se refiere a comprender correctamente los propios estados emocionales (Oliva et al., 2011), desarrollando conciencia, autovaloración y confianza. Goleman (2017) la llama autoconocimiento emocional, eje central de la inteligencia emocional.

Dimensión	Definición
Control de las emociones y la automotivación	Implica manejar bien los sentimientos para evitar tensiones y mantener una actitud productiva hacia metas y resultados (Goleman, 1995).
Reconocimiento de las emociones del otro	Lo que permite empatizar con las necesidades o condiciones de los demás y así movilizarse en <i>pos</i> de su ayuda o servicio.
Control de las relaciones	Implica la destreza de interactuar socialmente y sostener unas relaciones satisfactorias en todos los ámbitos, que además proporcionan bienestar.

Fuente: Elaboración propia (2025).

La I.E. social se refiere a la capacidad de reconocer y gestionar los propios sentimientos y los de los demás para lograr interacciones adecuadas. Implica habilidades que pueden tener base genética, pero que también se desarrollan en el entorno social, permitiendo el autorreconocimiento y la regulación emocional y conductual (Rivera et al., 2008).

2.3.7. Modelos de la I.E

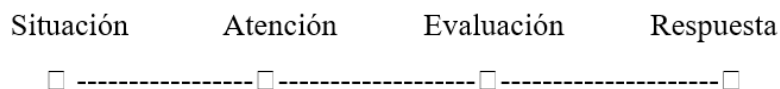
Se ha hablado en este estudio de cómo las transformaciones físicas repentinas, las psicológicas que llevan a crisis de identidad, los contrastes emocionales y relaciones de sociabilidad nuevas en la etapa de la adolescencia, afectan al sujeto, lo que se refleja en su conducta, manifestaciones verbales y no verbales, en sus habilidades expresivas y comunicativas, y en general con toda una serie de alteraciones que terminan por influir en su adaptación a estas nuevas condiciones; a lo cual se suman las realidades contextuales con las diversas evoluciones y mutaciones en todos los aspectos del ser humano.

La inteligencia emocional ha sido abordada desde distintos modelos. Mayer y Salovey (1995) la conciben como un conjunto de habilidades que permiten percibir, comprender, usar y regular las emociones. Bar-On (1997), desde un modelo mixto, la define como la integración de competencias emocionales, sociales y rasgos de personalidad que favorecen el bienestar. Por su parte, Goleman (1996) plantea un modelo basado en competencias intra e interpersonales, centrado en el autoconocimiento, la autorregulación, la empatía y las habilidades sociales. Finalmente, Barret y Gross (2001) proponen un modelo de procesos, en el cual la inteligencia emocional se expresa en la capacidad de reconocer y regular las emociones a través de la atención, interpretación y adaptación al entorno.

2.3.8. La Regulación Emocional

Gross (2021) plantea que la regulación emocional es una capacidad esencial de la inteligencia emocional, ya que permite al individuo reconocer, modular y responder adecuadamente a sus emociones según su utilidad. Según Gómez y Calleja (2007), esta habilidad favorece el afrontamiento adaptativo ante situaciones difíciles. El modelo del Proceso de la Emoción de Gross y Thompson (2007) explica que dicha regulación se desarrolla desde la identificación de la emoción hasta su control consciente, permitiendo una mejor gestión emocional y social.

Figura 2. Modelo del proceso de la emoción



Fuente: Tomado de Gross y Thompson (2007, p. 5).

Según Gómez y Calleja (2007), la emoción y su regulación son respuestas coordinadas ante el entorno, y su adaptación depende de experiencias y recursos del sujeto. Existen cinco enfoques para entenderla: racional, emocional, biológico, funcional y relacional. Cuando no se regulan bien, las emociones pueden generar trastornos (Hervás, 2011), por eso se destacan estrategias que favorecen la adaptación y que serán parte de la propuesta musical del estudio. Para su reconocimiento se detallan con claridad por medio de la Tabla No. 8.

Tabla 8. Estrategias de regulación emocional

Enfoque	Acciones
Conductual	Físicas, mentales, de aproximación y evitación.
Organizativa	Planeación, supervisión, evaluación, reapreciación de la importancia de la tarea, reducción de la tensión, deseos, auto culpa.
Re apreciativa	Enfocada en el objeto y en la respuesta, reapreciación, supresión.
Afectiva	Afectos negativos (distracción, evitación de la rumiación, respiración, catarsis); afectos positivos (gratitud, apoyo, positivismo, amabilidad).

Regulación	Modificaciones en el entorno y el individuo que surgen al experimentar la emoción; autorregulación según la valencia, intensidad y duración de la emoción experimentada.
Fisiológica	Respiración, relajación, expresión asertiva, apreciación cognitiva de los eventos emocionales
Situacional	Selección y modificación de la situación, despliegue de atención, cambio cognoscitivo, modulación de la respuesta.
Activa	Búsqueda de apoyo social, reevaluación positiva, distracción activa o constructiva, rumiación o evaluación negativa, racionalización/distracción placentera/descanso, actuar feliz/escribir/descargar/catarsis.

Fuente: Tomado de Gómez y Calleja (2007, p. 45-52).

En síntesis, la regulación emocional, como señalan Gross (2021) y Goleman (2017), es la capacidad que permite al individuo reconocer y controlar sus emociones, sean positivas o negativas, para responder adecuadamente en su entorno. Esta habilidad es clave en las relaciones humanas y en el desarrollo personal. Como lo planteaba Galton (1869), cuando un niño enfrenta sus límites emocionales e intelectuales con apoyo, puede descubrir su potencial y fortalecer su desarrollo emocional y mental.

2.3.9. Estrategias Musicales

Arnau et al. (2018), proponen un método psicopedagógico que fortalece las destrezas emocionales en estudiantes, mediante el reconocimiento y manejo de emociones, destacando el papel de la música en la expresión y regulación emocional y, Trujillo (2017) plantea que las experiencias educativas musicales, desde edad temprana, permiten identificar y gestionar emociones a través de componentes activos y receptivos, favoreciendo el desarrollo emocional en el contexto escolar.

Gutiérrez et al. (2021) destacan que la dimensión emocional en niños y adolescentes influye positivamente en su aprendizaje y en el desarrollo de habilidades intrapersonales e interpersonales, fortaleciendo en el ámbito educativo su socialización, autoestima, autonomía, autoconcepto y control emocional. Bonastre (2020) resalta que la música, como lenguaje no verbal, fortalece la expresión emocional y la inteligencia emocional al vincularse con los estados anímicos del estudiante. Por su parte, Miñan y Espinoza (2020) destacan que la música como

herramienta pedagógica potencia capacidades cognitivas, perceptivas y expresivas en niños, promoviendo la integración grupal y una actitud positiva hacia el aprendizaje.

En cuanto a la tipología, según Bolívar et al. (2019), las estrategias pedagógicas con base musical permiten fortalecer conocimientos, motivación y capacidades del estudiante mediante experiencias significativas. Desde la pedagogía, cumplen funciones ambientales, expresivas, reflexivas e informativas, facilitando el aprendizaje y el desarrollo emocional. Desde una perspectiva formativa, las estrategias musicales facilitan el aprendizaje significativo y colaborativo, apoyando tanto la enseñanza como el desarrollo integral del estudiante. Según Bonastre (2020), su implementación mejora el rendimiento académico, la adaptación escolar y reduce el ausentismo y las conductas problemáticas.

Ahora bien, desde un enfoque terapéutico, las estrategias musicales permiten a los adolescentes expresar emociones que muchas veces no logran comunicar verbalmente (Gastón, 1993), facilitando la regulación emocional y el bienestar mental. Pellitteri et al., (1999), destacan su uso educativo para acompañar la transición emocional en esta etapa, mientras que Blasco et al. (2020) subrayan beneficios como el aumento de la inteligencia emocional, la interacción social y el rendimiento escolar. Plaza (2021), resalta que estas estrategias integran dimensiones emocionales y sensoriales del estudiante, promoviendo actitudes positivas y equilibrio emocional.

2.3.10. Modelos de las Estrategias Musicales

Según el objetivo que determina la inserción de las estrategias musicales en el ámbito educativo y las actividades de aula en torno a lo pedagógico, terapéutico y formativo, se tienen en cuenta varios modelos que definen la implementación de dichas estrategias. El modelo activo, según Jaques (1921), considera la música como una vivencia fisiológica y biológica que activa el cuerpo y el cerebro, permitiendo al sujeto expresar emociones a través del movimiento. Para Jorquera (2010), este modelo destaca la participación del estudiante como eje central del proceso, valorando su interacción activa con el método y su desarrollo.

El modelo didáctico mediacional, según Jorquera (2010), plantea que el docente adapta su intervención considerando las características individuales de los estudiantes: sus habilidades, conocimientos previos, conducta e interacciones, esto permite tomar decisiones pedagógicas ajustadas a sus necesidades, especialmente a través de actividades artísticas. El modelo de Aulas Felices, según Plaza (2021), busca mejorar el bienestar estudiantil a través del programa

TREVA, basado en técnicas de relajación vivencial. Este enfoque integra el mindfulness y la gestión emocional dentro del currículo escolar, favoreciendo un ambiente positivo en el aula.

Según Juslin et al. (2006), trabajar las emociones propias implica que, mediante actividades estructuradas por el docente y acompañadas de un marco musical adecuado, el estudiante centre su atención en sus emociones, permitiéndole expresarse conscientemente sin afectar el proceso educativo.

En concordancia con lo anterior, se centra el presente estudio en el modelo didáctico mediacional y el de las emociones propias puesto que ambos se centran en la implementación de una estructura organizada y planeada en relación a las necesidades de las estudiantes y su emocionalidad en la adolescencia, de manera tal que se tienen en cuenta sus propias habilidades y a partir de la guía del docente, se propende por un mejor dominio de las emociones, crisis y afectaciones que durante etapa están sufriendo, y lograr su estabilidad y bienestar integral.

2.4. Marco Histórico y Actual

La etapa más relevante en la vida de una persona es la adolescencia, dada la presencia de innumerables cambios que impactan aspectos biológicos, psíquicos y emocionales que son factores determinantes de diversas alteraciones biológicas comportamentales y emocionales entre otras y que tienen gran impacto en la adultez. Todas estas transformaciones sumadas a las exigencias de respuesta del contexto, conllevan a la vivencia de crisis en la etapa de la adolescencia que se percibe más larga y compleja en estos tiempos, ya que se inicia cada vez con mayor antelación, oprimiendo espacios a la pubertad y su finalización se reporta tardío.

Se refiere en la actualidad como una etapa de consumismo, con nuevas pautas que afectan la economía familiar, lo que los hace blanco de diferentes empresas, la música, moda, belleza, deporte, tecnología y comunicación entre otros hacen parte activa de este fenómeno. Los adolescentes se presentan como protagonistas del ocio, la vida nocturna, fiestas, encuentros urbanos, uso indiscriminado del internet, informados de la historia y visibles y audibles en el contexto actual, se relacionan poco con su ámbito familiar y su canal de comunicación refiere monólogos de difícil comprensión.

Se encierran en sus habitaciones donde tienen a la mano todo lo necesario celulares, consolas de juegos, computador, televisión, espacios donde además pueden desarrollar relaciones con sus parejas con el aval de sus padres. Su afán por conseguir todo lo que la sociedad consumista les ofrece, los lleva a empezar procesos laborales tempranos (legales o

ilegales). No participan en procesos de corresponsabilidad con su núcleo familiar y que refieren deberes solidarios siendo su única responsabilidad aprobar el curso escolar en el cual están inscritos.

Es así que se les da importancia a las conductas emocionales, que ya desde el siglo XIX se habían relacionado con la fisiología, la filosofía, la moral y la psicología, lo que dio paso a que ya en el siglo XX se interpretaran desde la sociología. Sociólogos como Mauss (1971) y Elías (1987), enfatizaron en reconocer la emocionalidad y los aspectos afectivos asociados a factores psicológicos y sociohistóricos, al considerar que las estructuras sociales influyen y condicionan la manifestación emocional del ser humano. Lo que posteriormente ha sido ampliado por otros postulados teóricos de pensadores Bourdieu, Foucault y Le Breton, en torno a que las emociones y las actitudes emocionales que surgen como respuestas corporales están influenciadas por los contextos históricos y los grupos sociales que hacen parte de cada época.

En esta misma línea sociológica y además antropológica, que se aleja de la noción psicológica que veía en las emociones y sus manifestaciones, conductas comportamentales anormales Lévi (1987), desde su perspectiva estructural, plantea una teoría para lo patológico en el ser humano y su dominio, en el sentido de que los trastornos emocionales se categorizan y clasifican de acuerdo al momento histórico y a las características culturales de cada sociedad según el orden social colectivo establecido.

En relación con lo anterior, Beck (1986) señala que las nuevas formas de vida, condiciones y niveles en las estructuras sociales, que hacen parte de las dinámicas de la modernización y más recientemente la globalización, plantean una reconstrucción y cambios en las diferentes sociedades en los que los múltiples riesgos a los que se expone el hombre, ofrecen más daños y consecuencias en su componente futuro que en lo que ya ha tenido lugar. Es decir, que las personas viven en una constante preocupación por lo que ha de suceder, por las exigencias y demandas futuras, y por esa multidimensionalidad que abarca el cumplimiento de estas nuevas formas de vida.

En este mismo sentido, Colom y Fernández (2009), exponen que son marcadas las diferencias de los escenarios en países del primer mundo y tercermundistas en los que, para el caso de los adolescentes, estos construyen su identidad. De esta forma, las coyunturas educativas, ocupacionales y pedagógicas que les ofrece su entorno, sumado a las disímiles condiciones familiares, ejercen una gran influencia en sus procesos de pensamiento, creencias,

psicológicos, idearios y motivacionales. No obstante, refieren los autores, que si bien la emocionalidad ha sido vista como un obstáculo para la racionalidad, estas también son expresión de la objetividad que ayuda a orientar sentimientos, relaciones, valoraciones individuales, autopercepción y percepción del otro; lo que en la etapa adolescente, representa una introspección en el sujeto para examinarse así mismo: sus estados afectivos, las respuestas emocionales, las ideas hipotéticas, diferenciar las emociones y cómo razonar frente a estas.

Es de gran pertinencia mencionar que los trastornos emocionales con presencia de diferentes alteraciones conductuales, es un tema de interés tanto en su evaluación como intervención con el objetivo único de delimitar sus componentes y factores conexos, y así determinar si dentro del curso normal del desarrollo del sujeto, dichas alteraciones representan ciertos patrones psicopatológicos en lo comportamental y/o emocional (Coronel, 2018). Conceptualmente están asociados a las emociones negativas intensas y duraderas que interfieren en la adaptación e interacción del adolescente, lo que para la OMS (2021), representa para muchos gobernantes del mundo a nivel de la estructura pública, una problemática de salud mental, al establecer que en el ámbito mundial uno de cada siete sujetos de los 10 a los 19 años sufre de algún tipo de trastorno en su salud mental, que en cifras equivale a cerca de 332 millones de adolescentes en esta situación, y supone un 13 % de la mortalidad en este grupo poblacional.

No obstante, al tener en las dificultades de la pandemia suficientes motivaciones para sentir afectaciones emocionales, es claro que los adolescentes en todos los ámbitos, estratos, razas y sin distinción de sexo, siempre han adolecido de sufrir trastornos porque las características de este periodo no son nada fáciles de sobrellevar. Sumado lo anterior, existen diferentes factores de riesgo que en este grupo etario son frecuentes, como: la herencia genética, las dificultades económicas, familias disfuncionales y violencia intrafamiliar, acceso y uso de drogas y alcohol, aislamiento, desplazamiento y violencia, fracaso académico, y en general algún tipo de determinante individual o del entorno que los vulnera UNICEF (2021), a lo cual en la actualidad se debe agregar todo lo que implican las telecomunicaciones y uso de redes digitales.

En Colombia, los principales enfoques de la salud mental han evolucionado a lo largo del tiempo y se pueden dividir en dos grandes periodos, el modelo basado en los trastornos mentales y su atención (1960-1993) que incluyen: **a.** Atención a la enfermedad mental, se centra

en brindar atención a las personas con trastornos mentales, ampliando y diversificando la oferta de servicios; **b.** Desplazamiento de los servicios prestados en hospitales psiquiátricos hacia unidades de hospitales generales, centros comunitarios y modalidades de hospitalización parcial; **c.** Inclusión social, se promueve la inclusión social de las personas con trastornos mentales, considerándose sujetos de derechos; **d.** Interdisciplinariedad, mayor participación de las ciencias sociales y conformación de equipos interdisciplinarios de salud mental. Por último, **e.** Uso de psicofármacos, se introdujeron psicofármacos que atenuaron las medidas de contención física y la terapia electroconvulsiva.

Estos enfoques reflejan la evolución de la atención y las políticas de salud mental en Colombia, adaptándose a las necesidades cambiantes de la población y promoviendo un modelo más inclusivo y preventivo. Ahora bien, los elementos históricos cronológicamente en la salud mental en Colombia se reflejan a continuación por medio de la Tabla No. 9.

Tabla 9. Elementos históricos de la salud mental en Colombia

No.	Año	Elemento histórico
1	1963	Creación de la Sección de Salud Mental en el Ministerio de Salud Pública mediante el Decreto 3224.
2	1965	Establecimiento del Consejo Nacional de Salud Mental.
3	1967	Resolución 679 que establece la política de implantar unidades de salud mental en hospitales generales.
4	1970	Decreto 1136 que dicta medidas de protección social para evitar perturbaciones públicas por intoxicación por alcohol, enfermedad mental y consumo de sustancias psicoactivas.
5	1974	Creación de la División de Salud Mental con secciones de prevención y promoción.
6	1987	Creación del Fondo de Salud Mental y Asistencia al Anciano Desamparado.
7	1990	Declaración de Caracas que impulsa la reestructuración de la atención psiquiátrica en América Latina.

8	1991	Nueva Constitución Política de Colombia que consagra el país como un Estado Social de Derecho y establece lineamientos prioritarios en favor de la salud mental.
9	1993	Mediante la Ley 100 de 1993 se crea el SGSSS transformando el modelo de salud y la atención en salud mental.
10	1998	Promulgación de la Política Nacional de Salud Mental.
11	2002	Ley 790 de 2002, que fusiona el Ministerio de Trabajo y Seguridad Social con el Min Salud, creando el Ministerio de la Protección Social.
12	2007	Ley 1122 de 2007 que introduce modificaciones al SGSSS para mejorar la prestación de servicios de salud.
13	2011	Ley 1438 de 2011 que reforma el SGSSS y establece la estrategia de Atención Primaria en Salud (en adelante APS) como marco obligado.

Fuente: Elaboración propia (2025).

Martins (2025), en su artículo refiere sobre la I.E ser un factor fundamental en el desarrollo adolescente actual, que deriva en la habilidad de reconocer, manejar y controlar las emociones propias y comprender las de los demás, ya que potencia formas para la empatía, efectividad en la comunicación, la expresión de sentimientos y la resolución de conflictos. Sin embargo, Galton (1892) reconoce el gran poder de la educación y las relaciones con la sociedad en el desarrollo de las destrezas mentales o la inteligencia, entre ellas la emocional. Muchos pensadores se han dado a la tarea de comprenderla y proponer estrategias para su medición con un solo objetivo, buscar alternativas de desarrollo de esta habilidad, para apuntar al desarrollo integral del sujeto.

Ante el fenómeno creciente de los trastornos emocionales y la importancia del desarrollo y fortalecimiento de la I.E para generar procesos de prevención y control de los síntomas que estos generan, que la posición actual de las instituciones educativas como escenario de problemáticas emocionales en su población, es la búsqueda de estrategias para el desarrollo y fortalecimiento de la I.E como medida de prevención y atención para los trastornos emocionales.

Respecto de la música como terapia, el recorrido histórico ha sido de gran importancia, con incidencia en diferentes frentes, entre ellos, la medicina y la educación teniendo en cuenta su impacto en diferentes situaciones sociales y expresiones emocionales, con interpretaciones

duales de acuerdo a las épocas y civilizaciones entre el bien y el mal, lo divino y lo terapéutico Palacios (2001). Así se refiere que los importantes aportes de la música, llevaron a su integración con la pedagogía y motivaron al estudio, haciendo énfasis en que la música promueve la atención y revitaliza la energía cerebral que facilita el aprendizaje, para responder a las vicisitudes de la vida y el afrontamiento que requiere su realidad. en otros autores (Bolívar et al., 2019).

La música, como lenguaje universal, permite la expresión y transformación del ser humano sin distinción cultural. Según Ancajima (2020) y Montaña (2020), su ritmo, melodía y armonía estimulan el cerebro, regula emociones y mejora funciones biológicas, favoreciendo el aprendizaje, la memoria y el bienestar emocional. Como herramienta pedagógica y terapéutica, es utilizada en los escenarios educativos a través del arte, la danza y la interpretación instrumental, elementos fundamentales de formación, en las aulas y escenarios de formación. Su actualidad refiere pasar de los estados empíricos de su uso en la pedagogía, a otros de verificación científica, que permiten sistemáticamente, mostrar el impacto de su uso en el manejo de problemáticas individuales, con afectación en los contextos sociales como son los trastornos emocionales a través de investigaciones donde es usada como herramienta.

2.5. Marco Legal y Normativo

A partir de la Ley 100 de 1993, se dan cambios significativos en el régimen de salud colombiano donde se restringe la atención en procesos de salud mental, las modificaciones en favorecimiento del proceso en el resto del país, fueron consideradas un detrimento para la ciudad de Bogotá; que había logrado mantener estrategias con paquetes de atención integral en salud mental, para población subsidiada y vinculadas.

El modelo basado en la atención primaria en salud (1993-2012) en Colombia se caracterizó por transformar el sistema mediante la Ley 100 de 1993, integrando la salud mental al SGSSS. Se fortaleció con la Política Nacional de Salud Mental (1998), al incluir factores biológicos, sociales y culturales. Promueve la salud mental y la prevención de enfermedades, impulsó la atención integral en todos los niveles, promovió la intersectorialidad y fomentó la participación activa de comunidades, familias y pacientes.

La Ley 1428 de 2011 unifica los planes de salud a través de las EPS y el POS, limitando la atención psiquiátrica. Actualiza la política de salud mental bajo el modelo de Atención Primaria en Salud (APS), promoviendo atención integral, intersectorial y con participación

social, y garantiza el derecho a la salud mental mediante acciones integrales y seguimiento a la política nacional.

La normatividad colombiana contempla el Acuerdo 028 de 2011, que aclara el POS y exige a las EPS garantizar atención en salud mental, incluyendo 30 sesiones anuales de psicoterapia individual, familiar o de pareja, atención psiquiátrica ambulatoria y hospitalaria, y manejo de urgencias con observación hasta por 24 horas. La atención puede incluir internación por tres meses en casos graves, y contempla a mujeres víctimas de violencia o abuso. El CRES (2012) refuerza esta cobertura para menores de 18 años y adultos mayores.

Por su parte, el Acuerdo 029 de 2011 establece niveles de atención: el primer nivel ofrece apoyo psicológico y social; el segundo incluye seguimiento, pruebas, psicoterapia e internación según gravedad. Sin embargo, pese a estos avances normativos, persisten falencias en la aplicación real, especialmente para adolescentes, por demoras y barreras en el acceso a atención especializada en salud mental.

Existe además un déficit en la contratación de profesionales que puedan abordar el fenómeno eficientemente y aunque existe una apropiación de los profesionales de la salud para la atención ética y eficiente de los usuarios, pero no existe disponibilidad del recurso humano necesario y la organización de la prestación del servicio debe contar con el apoyo de las secretarías de salud. Los usuarios de la atención tienen una percepción de baja calidad del servicio, sin entrega inoportuna de medicamentos para control y los procesos de seguimiento a trastornos emocionales sin regularidad por el espacio entre las citas lo cual hace abandonar tratamientos que en últimas llegan a profundizar el trastorno.

Capítulo III. Fundamentos Metodológicos y Resultados de Investigación

Este capítulo presenta el riguroso proceso metodológico llevado a cabo en este estudio, desde la definición de los objetivos generales y específicos que guiaron la investigación, pasando por los fundamentos que orientaron la selección de los participantes y su inclusión. La orientación de la postura de tipo positivista de la investigadora que, facilita desde la objetividad, como observar y medir las variables de manera natural y, teniendo en cuenta un enfoque cuantitativo con diseño cuasiexperimental, se recolecta la información a través del uso de dos instrumentos: EQI: YV para medir la I.E y el STAIC; para medir la A/E y A/R como etapa inicial, hasta llegar después de la intervención pedagógica.

En la etapa *post* del proceso, se realiza nuevamente la medición con iguales instrumentos y se establecen diferencias percibidas, entre el proceso pre y *post* de la investigación. También se describe en esta propuesta metódica, otros elementos de importancia como el escenario, los instrumentos de recolección de la información y se describe el procedimiento, el análisis de datos, componentes que resultaron fundamentales y altamente significativos; como aporte al desarrollo de esta investigación.

Además, se muestra el proceso metodológico que permite llevar a cabo la investigación. Con la identificación de los objetivos y las variables, de la muestra y su contexto, con la descripción del instrumento y su aplicación, y en general con el planteamiento procedimental del estudio, se evidencia el rigor del método utilizado para el alcance de los objetivos y propósitos formulados; todo ello de acuerdo con la exigencia en cuanto a la estructuración, presentación y análisis que demanda la Universidad UIIX investigación e innovación de México y la normativa para la elaboración de este tipo de estudios.

El tipo correlacional de la investigación describe la relación entre dos variables: estrategia pedagógica musical e I.E. Según Hernández et al. (2014), su utilidad obedece a que

permite evaluar el nivel de asociación en las variables, dos o más; ya que inicialmente se miden para luego cuantificar, analizar y determinar la relación existente o no. En este caso se busca comprender el nivel de impacto de una estrategia pedagógica musical en la I.E de adolescentes con trastornos emocionales, población de los grados octavo y noveno de la Institución educativa María Auxiliadora. A través de la valoración inicial de su I.E y la interpretación de los cambios mediante un *post- test* después de haber asistido a una estrategia pedagógica vivencial con énfasis en música.

Esta investigación tiene un momento de estudio transversal puesto que la recolección de los datos tuvo lugar en un momento único, con la intención de describir y analizar ciertas variables, y si tienen interrelación o si una incidía en la otra (Hernández et al., 2014) como en efecto, se pretende en este caso.

3.1. Cuadro Operacionalización de Variables

En la investigación se precisa llegar a conclusiones, es allí donde radica la importancia de trazar los aspectos que se desean cuantificar y registrar, además de otros elementos que se requiere conocer, por ello el siguiente cuadro, facilita visualizar la operatividad de las variables en el presente estudio, mostrando la trazabilidad entre la variable independiente que corresponde a la estrategia pedagógica musical EMIR, con las variables dependientes I.E y ansiedad. Permite además visualizar los instrumentos usados en cada una de las variables, las dimensiones que los componen y los indicadores de valoración incluyendo los ítems, como aspectos que se requieren impactar.

Tabla 18.

Operacionalización de variables

Operacionalización de Variables						
Tema: Estrategia pedagógica musical para mejorar la inteligencia emocional de los adolescentes con trastorno de ansiedad en los grados octavo y noveno de la institución educativa María Auxiliadora del municipio de Cartago, departamento del Valle, Colombia, periodo 2022-2023						
Pregunta de investigación	Objetivo general	Objetivos específicos	Hipótesis	Variables estudiadas	Dimensiones	Indicadores
¿Cómo se puede contribuir a mejorar la inteligencia emocional de los adolescentes con trastorno de ansiedad, de los grados octavo y noveno de la Institución Educativa María Auxiliadora del Municipio de Cartago Valle, Colombia?	Diseñar una estrategia pedagógica musical para el mejoramiento de la inteligencia emocional de los adolescentes con trastornos de ansiedad en los grados octavo y noveno de la Institución Educativa María Auxiliadora del Municipio de Cartago, Departamento del Valle, Colombia, periodo 2022-2023	Medir la A/E y A/R de las adolescentes a través de la aplicación de la prueba STAIC para determinar el estado inicial de este trastorno, en estudiantes de los grados octavo y noveno de la Institución Educativa María Auxiliadora de la ciudad de Cartago, Valle. Medir la I.E de las estudiantes de los grados octavo y noveno de la Institución Educativa María Auxiliadora mediante la aplicación de la prueba (C.E) EQI: YV, para determinar el estado inicial de las habilidades que poseen los adolescentes, relacionadas con el manejo emocional que le permiten acciones de respuesta, gestión y afrontamiento. Determinar cuál es el impacto de una estrategia pedagógica musical en la A/E, A/R y en la I.E de las adolescentes, a través del análisis de las pruebas pre y post de los inventarios STAIC y EQI: YV, estableciendo diferencias, si las hay, tras el análisis de los resultados obtenidos en la prueba pre y post, para establecer la relación entre la estrategia pedagógica musical y el dominio emocional de las estudiantes de los grados octavo y noveno que participaron en la investigación.	Existe una relación entre las estrategias pedagógicas con énfasis en música y la inteligencia emocional de las adolescentes con trastorno de ansiedad de los grados noveno y octavo, de la Institución Educativa María Auxiliadora en Cartago, Valle	Variable Independiente: estrategia pedagógica con énfasis en música Variable/s dependientes: I.E. A/R y A/E	Intrapersonal: Autoestima, autoconciencia emocional, asertividad, independencia, autorrealización. Interpersonal Empatía, Responsabilidad social, Socialización. Manejo del estrés: Tolerancia, control de impulsos. Adaptabilidad: Pruebas de realidad, Flexibilidad, Resol. Problemas. Interpersonal. Intrapersonal. Manejo de Estrés. Adaptabilidad. estado de ánimo. Temor. Tranquilidad. Preocupación. Evitación. Somatización. Ira y Tristeza.	Coordinación corporal. Pulso. El cuerpo. Iniciación musical, ritmo y acento corporal. La Métrica. Fundamentación melódica-Baqueteo. Movilidad y ensamble social. Obra musical final. 1 al 60 17,15,12,5 4,6,1 29,33,26 30,35,34 31,35,34 22

Fuente: Elaboración propia (2025).

3.2.Diseño Metodológico

3.2.1. Definición del Enfoque, Diseño y Tipo de Investigación

Teniendo en cuenta la naturaleza de la investigación, el diseño es cuantitativo donde se recolecta información, para probar supuestos, que, se proyectan responder a través de la medición entre el antes y después de un fenómeno, la adopción del diseño obedeció a que se tiene en cuenta en la recolección de la información, a un grupo de comparación dentro de la experimentación que implicaba esclarecer, revisar o rechazar una hipótesis formulada y en el que no se tuvo control sobre todas las variables (Campbell y Stanley, 1995). Lo que, en el presente estudio, determinó establecer una relación entre las variables trastorno de ansiedad e I.E con la estrategia basada en la música, que es en efecto sobre la que se tiene un control deliberado.

En cuanto al alcance corresponde al tipo correlacional, puesto que, describe la relación entre dos variables: estrategia pedagógica musical e I.E. Según Hernández – Sampieri et al., (2014), su utilidad obedece a que permite evaluar el nivel de asociación en las variables, dos o más; ya que inicialmente se miden para luego cuantificar, analizar y determinar la relación existente o no.

3.2.2. Definición de Métodos Técnicas e Instrumentos de Obtención de Datos

En esta separata se define el método como la forma de abordar la realidad a intervenir, las técnicas utilizadas en este caso los formatos STAIC y Bar permiten recoger y sistematizar la información para responder a la pregunta de investigación. A continuación, se describen las técnicas e instrumentos de recolección de la información.

Dado que el diseño de la investigación es cuantitativo donde se recolecta información, para probar supuestos, el método refiere, responder a los supuestos a través de la medición entre el antes y el después de un fenómeno, la adopción del diseño obedeció a que se tiene en cuenta en la recolección de la información, a un grupo de comparación dentro de la experimentación que implicaba esclarecer, revisar o rechazar una hipótesis formulada y en el que no se tuvo control sobre todas las variables (Campbell & Stanley, 1995). Lo que, en el presente estudio, determinó establecer una relación entre las variables trastorno de ansiedad e inteligencia

emocional con la estrategia basada en la música, que es en efecto sobre la que se tiene un control deliberado.

En la investigación se precisa llegar a conclusiones, mediante, la aplicación de 2 instrumentos el EQI: YV para la Inteligencia Emocional y el STAIC para medir la ansiedad Estado y Rasgo, en dos momentos de la investigación uno pre (antes de participar en la estrategia pedagógica musical) y uno pos, (una vez terminada la participación en la estrategia). Es allí donde radica la importancia de trazar los aspectos que se desean cuantificar y registrar, además de otros elementos que se requiere conocer, por ello el siguiente cuadro, facilita visualizar la operatividad de las variables en el presente estudio, mostrando la trazabilidad entre la variable independiente que corresponde a la estrategia pedagógica musical EMIR Emociones a mi Ritmo, con las variables dependientes Inteligencia Emocional y Ansiedad. Permite además visualizar los instrumentos usados en cada una de las variables, las dimensiones que los componen y los indicadores de valoración incluyendo los ítems, como aspectos que se requieren impactar.

3.2.3. Desarrollo de los Instrumentos de Obtención de Datos

El Inventario de I.E Bar, Versión para Jóvenes -EQ-i: YV, un instrumento en su versión para adolescentes está compuesto por cinco escalas y 15 subescalas que evalúan diferentes competencias el adolescente, así como su C.E total, como se describen en la Tabla No. 16. Lo anterior se realiza con base en las relaciones personales, sociales y emocionales y cómo le facilita manejar las presiones y/o exigencias del entorno. En la investigación educativa es de gran utilidad, pues hallazgos de estudios realizados en South África, Canadá y Estados Unidos sugieren que el modelo puede identificar (desde lo académico) los estudiantes que se desempeñan bien y aquellos que experimentan problemas (Bar, 1997). Es un modelo que tiene gran acogida en diferentes ámbitos tal y como lo demuestran las traducciones a más de 30 idiomas.

En la traducción al castellano para población española, Bermeo et al. (2018) describen su validez y fiabilidad conforme a las características que posee en cuanto a las escalas multidimensionales que evalúan los principales aspectos de la I.E, así como la escala global de

esta, la escala de impresión positiva, y el índice de inconsistencia para identificar un estilo de respuesta aleatorio.

El índice de I.E total determina la eficacia del adolescente para gestionar sus emociones en medio de la cotidianidad, sea está en el ambiente familiar, escolar o social; está conformado por: **a.** Intrapersonal, que refiere el autoconocimiento y autoexpresión emocional del sujeto; **b.** Interpersonal, refiere la capacidad de relacionarse satisfactoriamente con otros con base en la conciencia social y relacional del adolescente; **c.** Adaptabilidad, poder gestionar los cambios; **d.** Manejo del estrés, para poder manejar las situaciones estresantes. Por su parte la escala de estado de ánimo general involucra la motivación como facilitadora de los anteriores componentes, la impresión positiva permite identificar si existe una percepción positiva exagerada de sí mismo en el individuo. Finalmente, el índice de consistencia, de gran valor además en la evaluación, lleva a verificar las discrepancias que pueda haber entre enunciados parecidos (Bermeo et al., 2018).

La validación de dicho instrumento en Colombia se produce a partir del trabajo realizado por Buitrago et al. (2019), a través del que analizan la I.E de 1.451 estudiantes, niños y niñas con rangos de edad entre los 8 y 10 años, 11 y 16 años, pertenecientes a instituciones educativas del departamento de Boyacá en el país. El estudio determina la confiabilidad y validez total de la prueba EQ-i: YV, ya que alcanza un alfa de *Cronbach* general de 0,802.

Así mismo, el alfa de las dimensiones de forma individual es: intrapersonal = 0,634, interpersonal = 0,751, manejo del estrés = 0,786, adaptabilidad = 0,727, y el estado de ánimo general = 0,813. Por su parte el análisis de los datos lo realizaron con el SPSS para Windows versión 22.0, encontrando cifras estadísticas significativas como la media, frecuencias, desviación típica y porcentajes. Los ítems responden a una escala *Likert* de cuatro puntos en la que 1 refiere no es verdad en mi caso hasta 4 para muy cierto para mi caso. De manera que los puntajes arrojan medidas por edad, 7 a 9, 10 a 12, 13 a 14, y 16 a 18, y por sexo, que describen la I.E y social en siete niveles: marcadamente bajo, muy bajo, bajo, promedio, alto, muy alto y marcado alto.

Para su interpretación, de acuerdo a la validación realizada en Colombia del EQ-i: YV (Buitrago et al., 2019), se tienen en cuenta los siguientes valores como puntajes que indican las capacidades emocionales en los adolescentes: 130: extremadamente alto (capacidad atípicamente bien desarrollada), 120 -129: Muy alto (capacidad emocional y social muy bien desarrollada), 110-119: Alto (capacidad emocional y social bien desarrollada), 90-109: Medio (capacidad emocional y social adecuada), 80 – 89: Bajo (capacidad emocional y social subdesarrollada y con espacio para mejorar), 70 -79: Muy Bajo (capacidad emocional y social muy subdesarrollada y considerable espacio de mejora), < 69: Extremadamente bajo (capacidad emocional y social atípicamente subdesarrollada).

Se deben tener en cuenta la inconsistencia superior a 10, la impresión positiva > a 120 y la puntuación de cociente emocional > de 130. Es necesario referir que para llevar a cabo el uso del EQ-i: YV en el presente estudio, se contó con la autorización, vía correo electrónico, de una de las autoras del citado trabajo de validación¹, la Doctora, Cárdenas de Educación Musical, quien funge como Coordinadora del Programa Escuelas Normales de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. En la Tabla No. 10 se describen las escalas y competencias que se evalúan en el instrumento.

Tabla 10. Escalas y subescalas del EQI: YV

Escalas	Competencias del EQ-i y aspectos a evaluar
Intrapersonal	Autoconciencia y autoexpresión.
Autoestima	Percibirse, comprender y aceptarse con precisión.
Autoconciencia emocional	Ser consciente y comprender las propias emociones.
Asertividad	Expresar de manera efectiva y constructiva las emociones propias.
Independencia	Ser autosuficiente y libre de dependencia emocional de los demás.

¹ Ver Anexo No. 1 de la autorización del uso de instrumento EQi:YV.

Escalas	Competencias del EQ-i y aspectos a evaluar
Autorrealización	Esforzarse por alcanzar los objetivos personales y alcanzar su propio potencial.
Interpersonal	Conciencia social y relación interpersonal
Empatía	Ser consciente y entender cómo se sienten los demás.
Responsabilidad social	Identificarse con el propio grupo social y cooperar con los demás.
Relación interpersonal	Establecer relaciones mutuamente satisfactorias.
Manejo del estrés	Gestión y regulación emocional.
Tolerancia al estrés	Gestionar las emociones de manera efectiva y constructiva.
Control de impulsos	Controlar las emociones de manera efectiva y constructiva.
Adaptabilidad	Gestión del cambio
Pruebas de realidad	Validar objetivamente los sentimientos y el pensamiento de uno con la realidad externa.
Flexibilidad	Adaptarse y ajustar los sentimientos y pensamientos propios a nuevas situaciones.
Resolución de problemas	Resolver eficazmente problemas de carácter personal e interpersonal.
Estado general del ánimo	Automotivación.
Optimismo	Ser positivo y mirar el lado positivo de la vida.
Felicidad	Sentirse contento con uno mismo, con los demás y la vida en general.

Fuente: Tomado de Bar (1997, p. 21).

El Inventario de STAIC, es un instrumento creado por Spielberg et al., (2015) en la que se tienen en cuenta las dos escalas que lo conforman y que son separadas; la A/E, asociada con la transitoriedad emocional del organismo, que de acuerdo con Spielberg et al. (2015), lleva al sujeto a percibir de manera subjetiva sentimientos de tensión y miedos exagerados, que surgen

además de manera biológica a partir de una actividad mayor en su sistema nervioso central, razón por la cual varían según los momentos.

Y, la A/R, asociada a la predisposición del sujeto a considerar ciertas situaciones como amenazantes y que elevan su A/E; lo que desde una perspectiva psicológica se asocia a una condición latente en la persona que al ser estimulada por determinados sucesos, se manifiesta por medio de seis factores específicos y exacerbados como son el temor, la intranquilidad, la preocupación, la evitación, la somatización que afecta en grado mayor muchos de sus desempeños, la ira y la tristeza. Estas manifestaciones difieren según cada individuo en cantidad, duración y afectación; por tanto, la sumatoria de estas dos ansiedades se convierte en una amenaza grave para su autoestima.

Su utilidad se da tanto en la investigación como en la práctica clínica y en diversas profesiones. Es validado en Colombia para población entre los 8 y 15 años por Castrillón y Borrero (2005), mediante un estudio realizado con 670 niños y niñas escolarizados, estableciendo su validez con un *Alpha* de *Cronbach* de 0.60, que, si bien representa un nivel medio de los parámetros, de acuerdo con los autores le otorga la confiabilidad y las condiciones necesarias para aplicarse en otros participantes del país conforme al cumplimiento de los estándares y adaptación de la versión castellana. Las dos subescalas infieren cómo los índices de tensión y estrés emocional impulsan la predisposición en una persona, particularmente adolescentes en el ámbito escolar, para verse afectados por la ansiedad y que esto les haga acudir a la consejería y orientación para alcanzar estados de bienestar.

Como lo sugieren Spielberg et al. (2015), la implementación del STAIC inicia con la parte de A/E y luego A/R, dado el ambiente emocional que suponen estas escalas, pues cada participante se evalúa respecto a los enunciados previamente definidos mediante puntuaciones que en la versión española (Buela et al., 2015), van de 0 a 3 y que llegan a sumar hasta 60 puntos, en torno a cuatro categorías descritas en la tabla 30. Para obtener las puntuaciones en cada enunciado se tiene un sistema de escala directa para la A/E y escala invertida para la A/R; de tal forma que por ejemplo en A/E uno de los enunciados el punto 3 indica elevada ansiedad, y

en la escala A/R indica baja ansiedad. La escala A/E posee 10 enunciados (1, 2, 5, 8, 10, 11, 15, 16, 19 y 20), y la escala A/R posee 7 enunciados (21, 26, 27, 30, 33, 36 y 39).

Tabla 11. Puntuaciones de las categorías de las subescalas A/E y A/R

STAIC A/E	STAIC A/R
0. Nada nunca	1. Casi
1. Algo veces	2. A
2. Bastante	3. A menudo
3. Mucho	3. Casi siempre

Fuente: Tomado de Spielberg et al. (2015).

A partir de estas puntuaciones se obtiene un valor por cada subescala que define un nivel, y de esta manera se pondera dicho nivel para llegar a determinar en qué rango se ubica cada sujeto e interpretar su ansiedad. Estos niveles según Spielberg et al. (2015), se muestran en la Tabla No. 12.

Tabla 12. Valores para interpretar A/E y A/R

Nivel/Adolescente	Mujer A/E
Alto	33-60
Sobre promedio	23-32
Promedio	21-22
Tendencia promedio	16-20
Bajo	0-15

Fuente: Tomado de Buela et al. (2015).

La autorización para tener en cuenta este trabajo de validación, es emitida mediante correo electrónico², por el Doctor Castrillón de la Universidad Católica de Colombia y coautor del estudio que, valida el instrumento en Colombia, así como de diversos estudios relacionados al tema de interés.

3.2.4. Determinación de la Muestra y su Criterio de Selección

Con base en los fundamentos que orientan la ruta de selección de los participantes, el escenario de investigación partió de una racionalidad causal, esto quiere decir que ante una determinada intervención (didáctica, pedagógica o educativa) se puede emitir un juicio sobre sus efectos en un atributo, como es el caso de estudio con la I.E. En esta línea se manejó una postura positivista a través de la cual la investigadora, aunque se separa del objeto, observa y mide variables de manera natural a partir de un diseño cuasiexperimental, en el que, de acuerdo con Hernández et al., (2014).

Los participantes se conforman antes del estudio y se denominan grupos intactos. En consecuencia, el primer grupo muestral como parte de un primer filtro corresponde a las estudiantes que cursan los grados octavo y noveno de la educación básica secundaria en María Auxiliadora y, que por diversas situaciones requieren del servicio de orientación escolar. En términos generales, la población identificada en estos dos grados es de 185 estudiantes distribuidos en seis grupos, tres por cada grado octavo y noveno, como se presenta por medio de la siguiente Tabla No. 13.

Tabla 13. Población total

Grado	Grupos	Estudiantes
Octavo	3	88
Noveno	3	97
Total	6	185

² Ver Anexo No. 2, autorización para el uso del STAIC.

Fuente: Elaboración propia (2025).

Sus edades van desde los 12 hasta los 16 años. Son adolescentes cuyas familias provienen de diferentes sectores de la ciudad, son en un alto porcentaje asalariados y personas dedicadas al comercio y prestación de servicios. Posteriormente y de una manera más específica la población muestral seleccionada se define como no probabilística o dirigida, Hernández et al. (2014), dado que su escogencia es afin a las especificidades de la investigación, lo que determina un segundo filtro de escogencia basado en los niveles de A/E y A/ R, que surge como resultado de la aplicación de la prueba STAIC.

Seguidamente se les aplica la prueba EQI: YV sobre I.E, con el fin de determinar el cociente emocional total de dichas estudiantes y se procede a conformar un grupo con aquellas cuyos niveles de A/E está por encima del promedio, y así realizar la intervención con de la estrategia pedagógica musical independientemente del valor de su A/R y del C.E total (EQI: YV). Con las estudiantes que no participaron de la estrategia, se conformó un grupo control para seguir recibiendo atención, de acuerdo con sus necesidades desde el servicio de psico-orientación.

Es una muestra especial seleccionada mediante un cuidadoso trabajo de inmersión inicial de campo, y cuya ventaja se infiere dada la voluntad libre y espontánea de sus participantes, lo que la define como muestra autoseleccionada, pues las estudiantes respondieron a una invitación de la investigadora. Así mismo, un criterio fundamental para seleccionar la población es dado por la necesidad de la investigación, es decir, lograr calidad en la obtención de los datos que permitió comprender el fenómeno y posteriormente proponer una intervención. La evaluación que permite medir la eficacia de la estrategia musical se realizó una vez finalizadas las sesiones programadas, que fueron dos semanales durante seis semanas para un total de 11 sesiones, que dan cuenta de las diferentes fases implementadas en la estrategia musical.

De esta manera queda conformado el colectivo estudiantil al cual se le hace intervención pedagógica con énfasis en música. Se trabajó con 51 estudiantes que corresponden al grupo experimental y 48 estudiantes que conformaron el grupo control; estas últimas recibieron de acuerdo con su solicitud, apoyo a nivel de psico-orientación escolar. Al finalizar la estrategia en

ambos grupos, el experimental y el control se les aplica nuevamente la prueba STAIC y la prueba EQI: YV.

De acuerdo a lo anterior, se realiza un análisis entre los resultados iniciales antes de participar de la estrategia musical y los resultados después de esta, para determinar las diferencias si las hay. Para la participación de las adolescentes se presenta a los padres de familia un formato de autorización por medio del consentimiento informado, en el que se describen claramente los objetivos del estudio; la participación libre y voluntaria; la no afectación que la participación de las estudiantes conlleva; la no vinculación laboral y monetaria entre la investigadora y las estudiantes al ser parte del estudio.

En cuanto a los beneficios y riesgos de la participación de la muestra seleccionada, la presente investigación presente en todas sus etapas es técnica, metodológica y éticamente correcta, segura y cuidadosa. Todas las dudas o preguntas serán atendidas y resueltas; se garantiza el respeto por la integridad de la persona. El desarrollo del proceso se lleva a cabo de forma adecuada y organizada en tiempo, lugares y horarios conocidos por las estudiantes, todo lo cual no representa riesgo físico o psicológico alguno para ellas, y por el contrario de los procedimientos y resultados se obtendrán beneficios individuales y colectivos.

La confidencialidad y custodia de la información se asume como un imperativo por parte de la investigadora. Los datos de las participantes serán salvaguardados con todo el rigor ético, se respetará su privacidad, y todo se maneja única y exclusivamente para los propósitos del estudio. Para la divulgación de los resultados finales, la información es presentada y socializada previo conocimiento y autorización de las adolescentes, respetando sus nombres y asegurando su anonimato.

Atendiendo el rigor ético que conlleva la investigación, especialmente cuando esta involucra la participación de menores de edad, se adoptaron en el presente estudio todos los protocolos de cuidado y respeto por la dignidad de la persona, tal y como lo exige la legislación internacional y la colombiana. La regulación en Colombia en torno a la investigación, se rige por la Ley de Ética Médica de 1981 y las Resoluciones 8430/1993 y 2378/2008, proferidas por el Min Salud, que han sido adheridas al protocolo de *Helsinki* (Abultaif, 2018). Los principios

normativos que direccionan los procesos científicos y de estudio en personas, determinaron el diseño del consentimiento informado para padres de familia, como se había mencionado en el numeral 3.2. En este apartado es oportuno mencionar, que la no participación de algunas de las estudiantes obedeció a su expresión voluntaria y libre de no desear hacerlo, a la negativa de unos padres de familia y también porque otras de ellas no puntuaron lo suficientemente requerido en el STAIC respecto a la I.E.

Por consiguiente, se diseña un formato de consentimiento dirigido a los padres de familia con el fin de legalizar la participación de las estudiantes en el proceso investigativo a fin de garantizar la representación legal de las menores y favorecer el informe oportuno a los padres de familia sobre los resultados alcanzados. Se plantea el siguiente modelo.

Yo _____ identificado(a) con la cédula de ciudadanía No. _____ expedida en _____ DOY CONSENTIMIENTO para que mi hija _____ identificada con Tarjeta de Identidad No. _____, participe en el estudio mencionado. He sido informado (a) ampliamente sobre la investigación y comprendo perfectamente la importancia de su participación.

Dado en Cartago Valle del Cauca, Colombia, a los ____ días del mes de _____ del año 2022.

Madre/padre o acudiente

C.C.

Luz Stella Gil Galvis

Investigadora

C.C.

Cel. 57-3232277881

3.3.Trabajo de Campo

El trabajo de campo constituye una fase esencial dentro de los procesos de investigación cualitativa y cuantitativa, ya que permite recoger información directa desde el entorno o comunidad objeto de estudio que permiten conocer los objetivos del estudio y determinar la inclusión de las adolescentes en él. Las estudiantes concretan su participación mediante la realización de dos cuestionarios que valoran las condiciones de su A/E y A/R, así como su I.E. Estos se aplican individualmente de manera previa y otra vez en etapa posterior a la implementación de la estrategia pedagógica con énfasis en música para el manejo de los síntomas de ansiedad. Todo lo cual tiene lugar en el salón de clases y como parte del desarrollo natural del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La participación de las adolescentes es voluntaria y libre, lo que les otorga el derecho de conocer todos los aspectos del estudio, como la información obtenida, datos relevantes, hallazgos y resultados finales, lo que facilita la adecuada toma de decisiones de las estudiantes en cualquier momento respecto a su continuación o desistimiento de seguir en el proceso y no responder a preguntas que le incomoden. Por otra parte, no se genera ninguna contraprestación económica entre las adolescentes, sus familias e investigadora, ya que todo obedece al objetivo de ofrecer acciones de mejora de una situación en el entorno educativo.

Para realizar la etapa pre de la investigación es decir la aplicación de las pruebas de ansiedad STAIC y la prueba de EQI: YV de I.E se programa su realización a las 8 de la mañana por la percepción de relajación de las estudiantes en ese espacio. Para identificar las participantes por grado y según su grupo, se les indicó marcar la hoja en la parte superior con el código numérico que le correspondía en el listado de registro académico, edad, grado e iniciales de sus nombres completos. Se explica en qué consisten las pruebas y se indica la forma de responder las preguntas Se procede a indicar el tiempo establecido para la prueba y se entrega para dar lectura a la misma, se da un espacio para preguntas y resolver dudas. Se les sugiere leer los enunciados y seleccionar la respuesta o número que mejor vaya con su respuesta y señalar en el cuadro respectivo con una X.

Se entrega primero la prueba de ansiedad y luego el de I.E. y posterior a esta actividad, en los dos días siguientes se procedió con la sistematización de los datos, se organizaron los resultados, se interpretaron frente a los criterios de validación de cada instrumento, y se presentó la información a las estudiantes de forma individual y personalizada para garantizar la intimidad en el tratamiento de datos. Proceso que se realizó nuevamente por grados, en los espacios cedidos por sus directores de grupo.

En ese encuentro la investigadora/psico-orientadora, desde su quehacer y conocimiento en la disciplina, les expuso lo que significan dichos resultados. Esto a la luz de lo que representa la etapa de la adolescencia, las afectaciones emocionales que muy seguramente han sentido y que muchas han expresado, así como la importancia de contar con pedagogías que les ayuden a entender dicha emocionalidad propia de la edad. Se hizo énfasis en las estrategias con que cuenta la escuela para apoyar sus alteraciones, y en la importancia de fortalecer la I.E, para lo que les expuso todo lo concerniente a los trabajos enfocados en la música y cómo sería su participación.

En este momento surgieron muchas preguntas en las estudiantes, interesadas en saber qué significan las puntuaciones altas y bajas. Se respondieron las dudas y se les mostraron las características de la estrategia musical, que, basada en talleres, se desarrolló durante dos semanas continuas. Para evitar presiones de cualquier índole, se pasó un listado a cada grupo, esto en su salón de clases, y se solicitó a la estudiante marcar al frente de su nombre, una M, si deseaba participar en la estrategia, y una T (Taller) si no deseaba ser parte de esta. Con este ejercicio, se pretende incentivar una participación libre y espontánea de todas las integrantes del grupo, garantizando la inclusión de todas lo que dio muy buenos resultados.

A partir de este momento se realiza la programación de los talleres por grado, dado que, por la distribución académica del horario se deben acoger los tiempos estipulados en el mismo, y así evitar desarticulaciones en los planes y actividades escolares de las estudiantes. El contenido de la estrategia y su desarrollo se relaciona en el numeral 3.10, cuyo eje central es la música, trabajada con diferentes elementos disponibles en el aula de clase, con énfasis rítmico y en estrecha relación con la emocionalidad.

Una vez terminados los talleres en el lapso de las dos semanas, se socializaron las experiencias, se generó una retroalimentación entre investigador-estudiantes, se les entrega la información sobre el siguiente paso que estaba enfocado en la evaluación de su I.E, nuevamente a través del EQ: i YV. Para ello, se desarrollaron los mismos momentos del diagnóstico inicial. Es decir, se cita a las estudiantes por grados en el aula múltiple y a las 8:00 de la mañana. Allí se aplica el cuestionario, luego los resultados se sistematizaron e interpretaron, y se procede a comparar datos entre el pre y *post test*, asociados a los conceptos y postulados teóricos que determinaron la validez de las cifras y utilidad de la estrategia.

El presente trabajo investigativo titulado como, Incidencia de una estrategia pedagógica musical en la I.E de adolescentes con trastorno de ansiedad, de la Institución Educativa María Auxiliadora en Cartago, Valle hace parte del requerimiento que presenta el Doctorado en Educación e innovación de la Universidad UIIX (investigación e innovación de México), dentro de la línea de Innovación Educativa y Perspectivas Tecnológicas.

El estudio en mención lo lidera la investigadora Luz Stella Gil Galvis. Trabajadora Social de la Universidad de Caldas, Especialista en Evaluación Pedagógica de la Universidad Católica de Manizales, Magister en Neuropsicología y Educación de la Universidad UNIR de España. Actualmente se desempeña como Orientadora Escolar en la Institución Educativa María Auxiliadora de la ciudad de Cartago, Valle. Colombia.

3.3.1. Aplicación de Instrumentos

Las edades de las edades de la población escolarizada en los grados octavos y novenos del centro educativo, van desde los 12 hasta los 16 años, es decir atraviesan por la etapa adolescente, con orígenes familiares provenientes de diferentes sectores de la ciudad, en un alto porcentaje asalariados y personas dedicadas al comercio y prestación de servicios. De una manera más específica la población muestral seleccionada se define como no probabilística o dirigida, Hernández et al., (2014) dado que su escogencia es afín a las especificidades de la investigación, lo que determina un segundo filtro de escogencia basado en los niveles de ansiedades, que surge como resultado de la aplicación de la prueba STAIC.

Seguidamente se les aplica la prueba EQI: YV sobre I.E, con el fin de determinar el cociente emocional total de dichas estudiantes y se procede a conformar un grupo con aquellas cuyos niveles de A/E está por encima del promedio, y así realizar la intervención con de la estrategia pedagógica musical independientemente del valor de su A/R y del C.E total (EQI: YV). Con las estudiantes que no participaron de la estrategia, se conformó un grupo control para seguir recibiendo atención, de acuerdo con sus necesidades desde el servicio de psico-orientación.

Es una muestra especial seleccionada mediante un cuidadoso trabajo de inmersión inicial de campo, y cuya ventaja se infiere dada la voluntad libre y espontánea de sus participantes, lo que la define como muestra autoseleccionada, pues las estudiantes respondieron a una invitación de la investigadora. Así mismo, un criterio fundamental para seleccionar la población es dado por la necesidad de la investigación, es decir, lograr calidad en la obtención de los datos que permitió comprender el fenómeno y posteriormente proponer una intervención.

De esta manera queda conformado el colectivo estudiantil al cual se le hace intervención pedagógica con énfasis en música. Se trabajó con 51 estudiantes que corresponden al grupo experimental y 48 estudiantes que conformaron el grupo control; estas últimas recibieron de acuerdo con su solicitud, apoyo a nivel de psico-orientación escolar. Al finalizar la estrategia, a ambos grupos, el experimental y el control se les aplica nuevamente la prueba STAIC y la prueba EQI: YV, realizando un análisis entre los resultados iniciales antes de participar de la estrategia musical y los resultados después de esta, para determinar las diferencias si las hay.

Para la participación de las adolescentes se presenta a los padres de familia un formato de autorización por medio del consentimiento informado, en el que se describen claramente los objetivos del estudio; la participación libre y voluntaria; la no afectación que la participación de las estudiantes conlleva; la no vinculación laboral y monetaria entre la investigadora y las estudiantes al ser parte del estudio.

3.3.2. Procesamiento de la Información

El análisis de la información recolectada de ambos instrumentos, es decir, el STAIC y el EQ-i: YV se lleva a cabo por medio del *Software* de Procesamiento Estadístico, Paquete

Estadístico para las Ciencias Sociales (en adelante SPSS) con una versión 24, que, como lo describen Hernández et al. (2014) contiene una matriz de datos y una vista de las variables de estudio, que se despliegan a fin de poder seleccionar las opciones más adecuadas para realizar su análisis estadístico descriptivo (media, desviación típica, frecuencias y porcentajes). A partir del funcionamiento del programa se compararon los resultados de las pruebas aplicadas en las fases pre y post para cada uno de los grupos (intra grupos) y finalmente se presentaron la comparación entre estos (inter grupos) en ambas fases. Para este procedimiento se utilizaron los estadísticos de *Wilcoxon* y *U de Mann*, así como la prueba de *Shapiro* y la prueba no paramétrica *Rho de Spearman*.

3.4. Análisis de los Resultados en los Datos Obtenidos

En este apartado se presentan los resultados de la investigación, una vez aplicados los instrumentos, mediante el uso de tablas estadísticas que muestran los datos obtenidos a nivel, no solo intra grupal sino intergrupal, definiendo dos etapas para ello, como la etapa pre, con la aplicación de los instrumentos EQI: YV de I.E y el STAIC acerca de la A/E y A/R.

Para la presentación de los resultados es importante definir algunos aspectos sociodemográficos de la población participante del estudio, estudiantes de María Auxiliadora, quienes hacen parte de la comuna cinco (5) de la ciudad de Cartago en el barrio la Isabela, aunque, a sus alrededores existen otros barrios como la independencia, el prado entre otros.

La comunidad educativa está compuesta por familias de diferentes sectores de la ciudad que refieren como actividad recreativa más representativa el pasear y el tiempo libre lo dedican, entre otros a jugar, hacer deporte y leer. Se evidencia un gran número de familias que dedican su tiempo libre a ver tv en su etapa de infancia y en secundaria a compartir con amigos y escuchar música, su actividad económica en su mayoría, es el comercio, seguidas de aquellas dedicadas a la prestación de servicios en un 33 %, a la industria 9.1 % y a otras actividades el 1 %, la mayoría pertenecen al estrato 3, 51 %, al estrato 2, 18.6 %, al estrato 4, 6.4 %, al 5, 3 % y un grupo muy representativo de ellas el 17.9 % no sabe cuál es su nivel de estratificación. (Plan de Desarrollo Municipal 2012-2015)

Una de las características poblacionales de mayor impacto es la migración, que corresponden a un alto índice a países como España, Estados Unidos, Chile y Francia, entre otros, en busca de mejores oportunidades económicas, fenómeno que deriva en la conformación de familias monoparentales, es decir madre e hijos o padre e hijos, además de familias extensas que se generan por reagrupación de abuelos y nietos, generando sentimientos de abandono y factores emocionales consecuentes con la ausencia de las figuras maternas o paternas según el caso, estos problemas se evidencian en problemas de socialización con sus pares, conductas disruptivas, problemas con la autoridad, ideaciones de muerte, autolesiones afectando la convivencia, el alcance de objetivos académicos, el manejo de autoridad y conductas contestatarias, factores que en sumatoria se constituyen en un alto riesgo para la salud mental de los adolescentes.

3.4.1. Resultados Intra Grupos

La Tabla No. 14 contiene el valor medio y la D.E. de los puntajes obtenidos por las participantes del grupo experimental en cada uno de los componentes de la prueba EQ-i: YV y STAIC, en ambas fases. Se evidencian entre las fases, diferencias porcentuales para el grupo experimental que permiten establecer, siempre como valor de referencia, la medición que se realiza primero, por lo que los valores positivos indican un incremento en el puntaje entre fases y un valor negativo indica un decremento. También se presenta una comparación del puntaje medio entre fases, esto mediante el estadístico de *Wilcoxon*. Para la selección de dicha prueba se verifica la normalidad de los datos utilizando la prueba de *Shapiro*, la cual muestra que algunos de estos no seguían una distribución normal (Valor $p < 0,05$), por lo cual se escoge una prueba no paramétrica.

Tabla 14. Puntaje de los componentes en las pruebas

Prueba	Componentes	Pre		Post		% Diferencial Pre Vs Post	Valor P
		x	.E.	x	E.		
I.E	C.E total	2,5	0,6	1,8	0,5	-0,8	0,579
	Intrapersonal	93,4	12,5	92,4	14,4	-1,1	0,749

	Interpersonal	96,5	11,8	93,0	14,0	-3,7	0,083
	Manejo Estrés	81,2	13,6	76,5	13,8	-5,8	0,020*
	Adaptabilidad	104,6	18,6	108,2	18,1	3,5	0,119
	Ánimo General	87,2	17,4	88,8	20,1	1,9	0,267
	Impresión Positiva	103,1	11,7	98,7	15,4	-4,2	0,034*
Ansiedad	A/E	23,3	4,0	23,8	4,9	2,1	0,935
	A/R	24,9	4,2	24,8	4,3	-0,3	0,638

*Valor $p < 0,05$

Fuente: Elaboración propia (2025) bajo la versión 24 del SPSS.

En la prueba EQ-i: YV de I.E, los resultados del grupo experimental mostraron que, a excepción de la dimensión de adaptabilidad y de ánimo general, los demás componentes presentaron un decremento en el puntaje promedio siendo la mayor reducción en el componente manejo del estrés seguido por el de impresión positiva; es así como al comparar sus medias entre las fases pre y *post* se evidencian diferencias estadísticamente significativas (Valor $p < 0,05$). Por su parte en la prueba de ansiedad STAIC, el componente A/E muestra un aumento en el puntaje promedio entre fases, mientras que el componente de A/R presentó un leve decremento.

En la Tabla No.15, se presenta el valor medio (\bar{x}) y la D.E. de los puntajes obtenidos por el grupo control sin intervención alguna. Se determina que en la prueba pre EQ-i: YV los resultados del C.E total, y los componentes Intrapersonal, manejo del estrés y ánimo general sufrieron un aumento entre fases, siendo el mayor incremento en la fase *post* los componentes adaptabilidad e impresión positiva se redujeron, siendo este último el que presentó un mayor decremento. En la prueba de ansiedad STAIC, los componentes A/E y A/R mostraron un aumento del puntaje promedio entre fases, siendo mayor la A/R.

Tabla 15. Puntaje de las pruebas aplicadas y comparación de medias grupo control

Prueba	Componentes	Pre		Post		% Diferencial	Valor P
		X	D.E.	x	D.E.	Pre Vs Post	
I.E	C.E Total	94,1	7,7	94,7	10,0	0,6	0,694
	Intrapersonal	93,3	14,9	94,6	14,2	1,4	0,384
	Interpersonal	96,8	12,3	96,7	13,7	0,0	0,926
	Manejo Estrés	103,5	15,7	107,1	17,2	3,4	0,233
	Adaptabilidad	85,9	9,4	82,5	13,6	-4,0	0,107
	Ánimo General	90,7	12,4	92,0	15,0	1,5	0,575
	Impresión positiva	106,1	27,5	98,7	11,9	-7,0	0,056
Ansiedad	A/E	23,5	3,6	24,1	4,2	2,4	0,434
	A/R	24,7	2,8	25,0	2,7	1,0	0,665

Fuente: Elaboración propia (2025), bajo la Versión 24 del SPSS.

3.4.2. Resultados Inter grupos

Los datos obtenidos en esta parte del análisis dan cuenta en la Tabla No. 24 del resultado de la comparación entre grupos y entre fases; es decir, el grupo experimental Vs el grupo control en la fase pre y en la fase *post*. Para llevar a cabo dicha comparación se emplea el estadístico U de Mann debido a que, como se verifica en la sección anterior la prueba de normalidad arroja que algunos de los componentes no seguían una distribución normal (Valor $p < 0,05$), por lo que se escoge una prueba no paramétrica.

Tabla 16. Comparación de medias intergrupos de las pruebas en ambas fases

Prueba	Componentes	Pre		Post	
		z	Valor P	z	Valor P°
I.E	C.E Total	-0,70	0,481	-1,56	0,118

	Intrapersonal	-0,34	0,735	-1,01	0,312
	Interpersonal	-0,13	0,894	-1,23	0,218
	Manejo Estrés	-6,16	0,000*	-7,20	0,000*
	Adaptabilidad	-5,10	0,000*	-6,37	0,000*
	Ánimo General	-0,94	0,350	-1,09	0,274
	Impresión Positiva	-0,47	0,637	-0,05	0,958
Ansiedad	A/E	-0,16	0,874	-0,61	0,543
	A/R	-0,05	0,963	-	0,704
* Valor				0,38	
p<0,05					

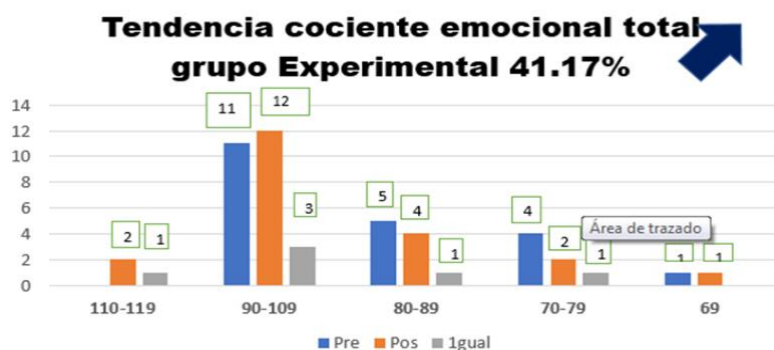
Fuente: Elaboración propia (2025), bajo la Versión 24 del SPSS.

En la fase pre, de la prueba de I.E EQ-i: YV, los resultados muestran que el grupo experimental obtuvo puntajes promedio superiores al grupo control en los componentes intrapersonal y adaptabilidad, siendo este último componente en el que se presentó una mayor diferencia porcentual entre grupos correspondiente al 21.8 %. Dentro de los componentes en los que el grupo control obtuvo puntajes promedio mayores, se tiene que el componente de manejo del estrés es el que mayor diferencia porcentual presenta entre grupos, con un 21.6 %. Así también, en la fase pre de la prueba de ansiedad STAIC, el componente de A/R obtuvo un puntaje promedio superior en el grupo experimental, mientras que en el componente de A/E la ventaja es para el grupo control.

Al evaluar en qué componentes existieron diferencias estadísticamente significativas en la media de los grupos en la fase pre, se determina que estas se dieron en los componentes de manejo del estrés y adaptabilidad (valor $p=0,000$). En la fase *post* en la prueba de I.E EQ-i: YV, los resultados muestran que el grupo experimental solo obtuvo puntajes promedio superiores al grupo control en el componente adaptabilidad, siendo este el componente en el que se presenta mayor diferencia porcentual entre grupos, con un 31.2 %. El componente en el que el grupo control obtuvo puntajes promedio mayores es el de manejo del estrés, con una mayor diferencia

porcentual entre grupos representado en un 28.6 %. Para la misma fase *post*, en la prueba de A/E y A/R en ambos componentes el grupo control obtuvo un puntaje promedio superior al grupo experimental. Por su parte, la evaluación de los grupos en la fase *post* y acerca de los componentes en los cuales se dieron diferencias significativas estadísticamente, en la media, se halla que en las escalas manejo del estrés y adaptabilidad un (valor $p=0,000$).

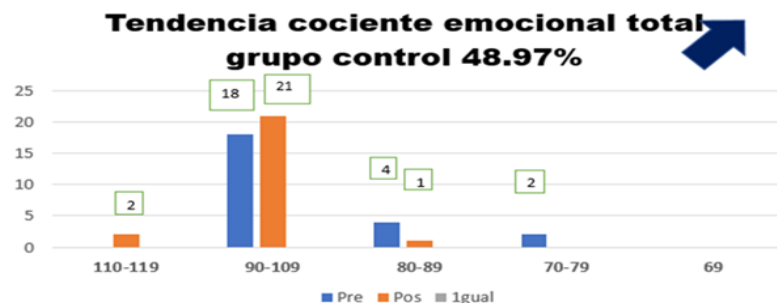
Figura 3. Tendencia cociente emocional total grupo experimental



Fuente: Elaboración propia (2025).

La anterior Figura No. 3, permite visualizar la tendencia general del C.E total del grupo experimental en sus etapas pre y *post*, donde el 41.17 % de la población eleva su cociente emocional total (21 estudiantes), 6 de ellos permanecieron en el mismo rango en ambas etapas pre y *post*, evidencia el movimiento en el rango 90 -109 y 110- 119 que representa un mejor nivel de la I.E en este grupo.

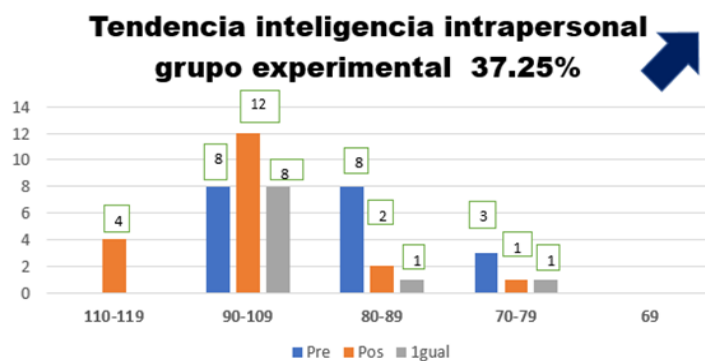
Figura 4. Tendencia cociente emocional total grupo control



Fuente: Elaboración propia (2025).

La anterior Figura No. 4, permite visualizar la tendencia general de cociente emocional total del grupo control en sus etapas pre y *post*, donde el 48.97 % de la población eleva su cociente emocional total (24 estudiantes) se evidencia mayor movimiento en el rango 90 -109 y 110 -119, que representan un mejor nivel de I.E en la etapa *post*, en relación con el pre.

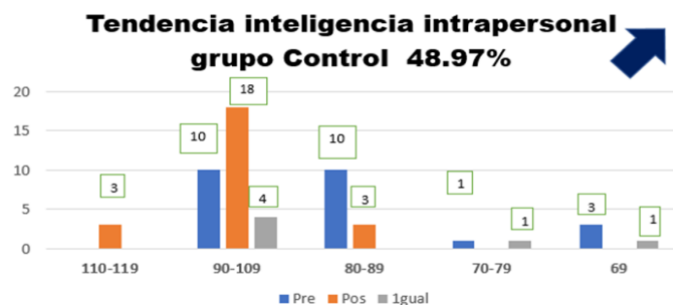
Figura 5. Tendencia de la inteligencia intrapersonal. Grupo experimental



Fuente: Elaboración propia (2025).

La anterior Figura No. 5, evidencia el movimiento de la inteligencia intrapersonal en el grupo experimental, donde el 37.25 % de la población (19 estudiantes) mejoraron su inteligencia intrapersonal los rangos 90 -109, 110- 119 y 70 -79, evidencian los índices de mejora entre las etapas pre y *post*.

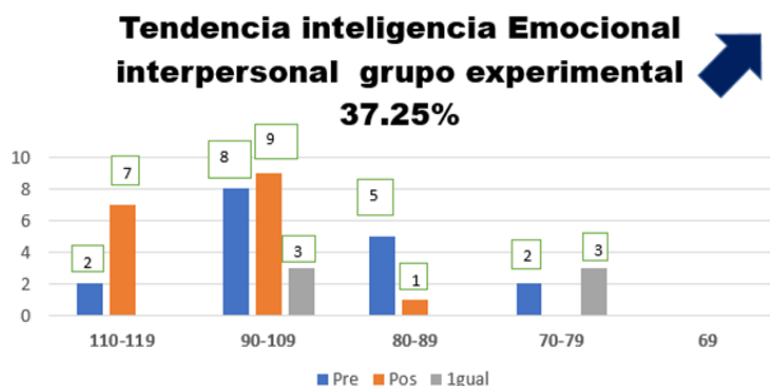
Figura 6. Tendencia de la Inteligencia Intrapersonal Grupo control



Fuente: Elaboración propia (2025).

La Figura No. 6, permite visualizar la tendencia general de la I.E en su componente intrapersonal del grupo control en sus etapas pre y *post*, donde el 48.97 % de la población (24 estudiantes) mejoraron en este componente de la I.E y 6 estudiantes no modificaron este aspecto. Se evidencia el movimiento en el rango 90- 109 y 110 -119 que representa un mejor nivel en este ítem.

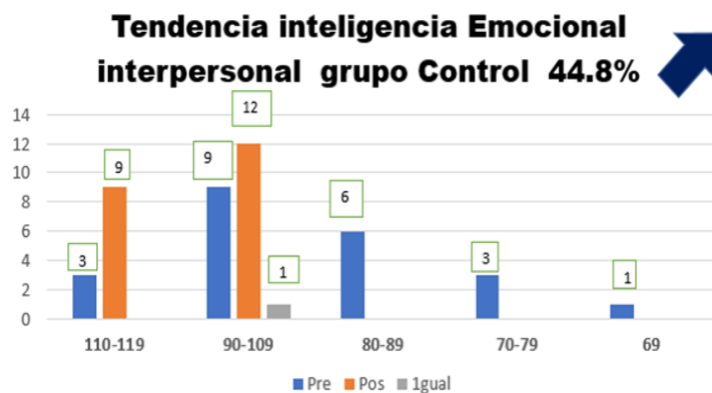
Figura 7. Tendencia de la inteligencia interpersonal. Grupo experimental



Fuente: Elaboración propia (2025).

La Figura No. 7, permite visualizar la tendencia general de la I.E en su componente interpersonal del grupo experimental en sus etapas pre y *post*, donde el 37.25 % de la población mostró mejoras en este proceso (17 estudiantes) y 7 de ellos no modificaron este ítem. Se evidencia el movimiento en el rango 90- 109 y 110- 119 que representa un mejor nivel de la I.E en este grupo.

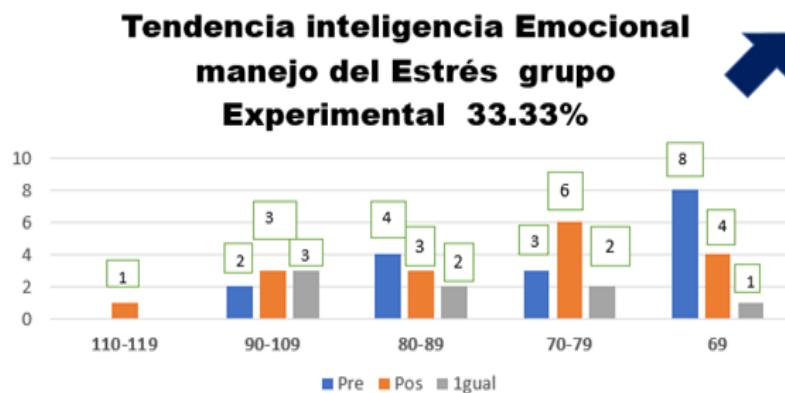
Figura 8. Tendencia del I.E denominado inteligencia interpersonal Grupo control



Fuente: Elaboración propia (2025).

La Figura No. 8, permite visualizar la tendencia de la I.E en su componente interpersonal para el grupo control, en sus etapas pre y *post* donde se evidencia el movimiento en el rango 90, 109 y 110, 119 que representa un mejor nivel de la I.E en este grupo.

Figura 9. Tendencia de la I.E denominado manejo del estrés. Grupo experimental

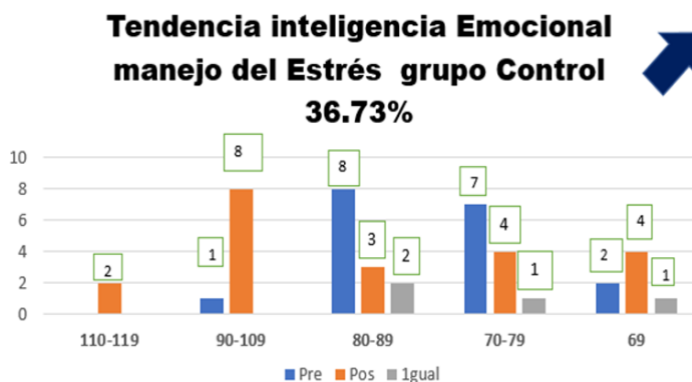


Fuente: Elaboración propia (2023).

La Figura No. 9 permite visualizar la tendencia general de la I.E en su componente manejo del estrés del grupo experimental en sus etapas pre y *post*, donde el 33.33 % mejoraron en este proceso (17 estudiantes), 8 de ellos no evidenciaron cambios. Se evidencia el

movimiento en el rango 70-79, 80-89, 110-119 y menor de 69 que representa unas mejoras en el manejo del estrés de este grupo.

Figura 10. Tendencia del I.E denominado manejo del estrés. Grupo control



Fuente: Elaboración propia (2025).

La Figura No. 10, permite visualizar la tendencia general de la I.E en su componente manejo del estrés, grupo experimental, donde el 36.73 % de la población del grupo refiere mejoras en su etapa *post*, donde se evidencia el movimiento en el rango 90, 109 y 110,119.

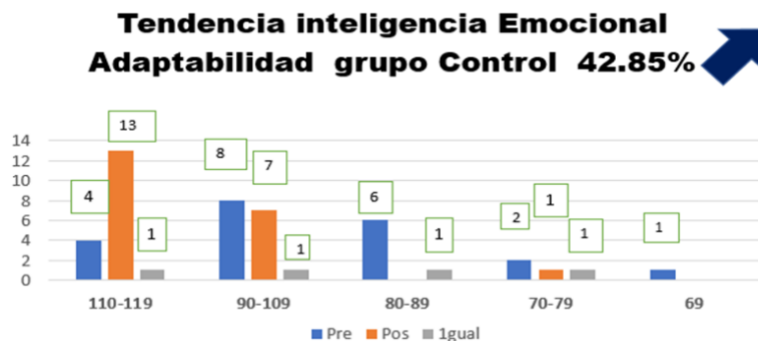
Figura 11. Tendencia del I.E denominado adaptabilidad. Grupo experimental



Fuente: Elaboración propia (2025).

La Figura No. 11, permite visualizar la tendencia general del componente de adaptabilidad de la I.E del grupo experimental en sus etapas *pre* y *post*, donde el 49.01 % de la población mejoraron en este proceso (25 estudiantes), dos estudiantes no variaron la puntuación en este ítem entre la etapa *pre* y el *post*. Dicha Figura evidencia la movilidad de esta población en este proceso.

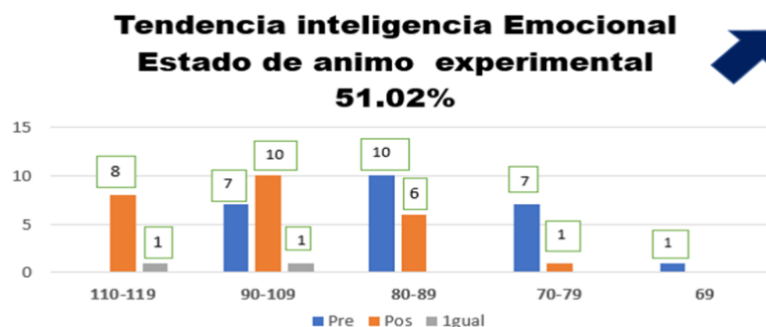
Figura 12. Tendencia de la I.E denominado adaptabilidad. Grupo control



Fuente: Elaboración propia (2025).

La Figura No. 12, permite visualizar la tendencia general del componente de adaptabilidad de la I.E del grupo control en sus etapas pre y *post*, donde el 42.85 % de esta población mejoraron en este proceso (21 estudiantes), 4 no presentaron cambios entre la etapa pre y *post*.

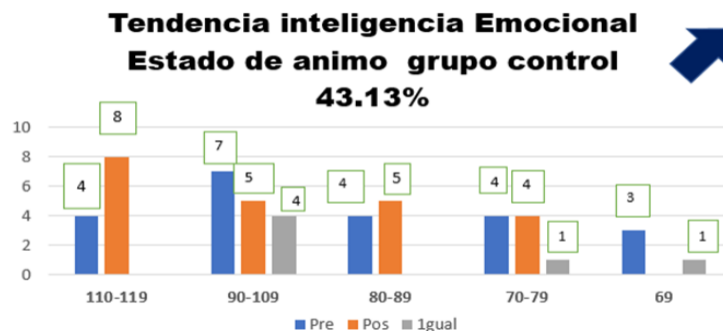
Figura 13. Tendencia de la I.E denominado estado de ánimo. Grupo experimental



Fuente: Elaboración propia (2025).

La Figura No. 13, permite visualizar la tendencia general del componente de estado de ánimo de la I.E del grupo experimental en sus etapas pre y *post*, donde el 51.02 % de esta población (25 estudiantes) presentan mejor estado de ánimo.

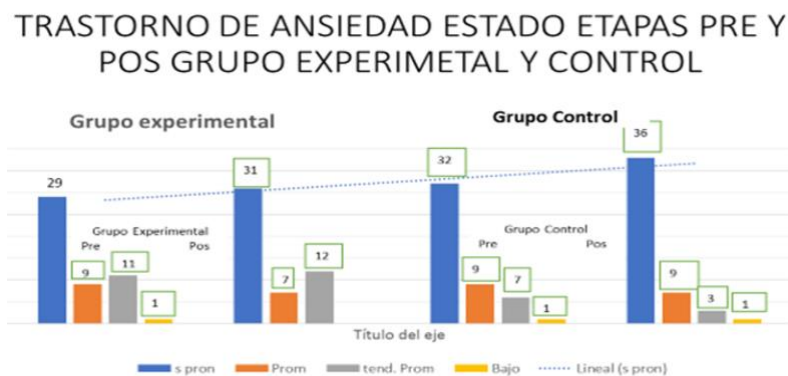
Figura 14. Tendencia de la I.E denominado de estado de ánimo. Grupo control



Fuente: Elaboración propia (2025).

La Figura No. 14, permite visualizar la tendencia general del componente de estado de ánimo en relación con la I.E del grupo control donde el 43.13 % de la población refiere variación al alza en este ítem (22 estudiantes).

Figura 15. Tendencia A/E en la etapa pre y post y grupo experimental y control

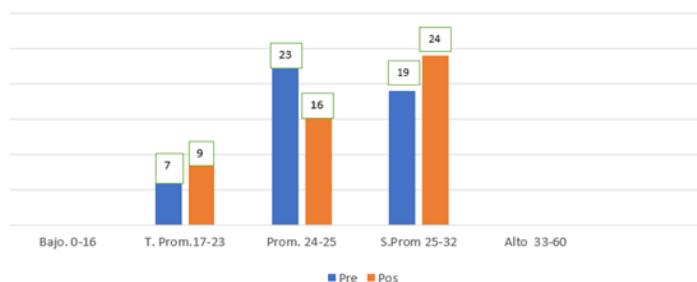


Fuente: Elaboración propia (2025).

La Figura No. 15, permite visualizar la tendencia general de la A/E de los grupos experimental y control en sus etapas pre y post, donde se evidencia una tendencia al aumento de este tipo de trastorno en ambos grupos, pero con mayor incidencia en el grupo control.

Figura 16. Tendencia ansiedad estado etapa pre y post grupo control

Tendencia Ansiedad Rasgo Grupo Control

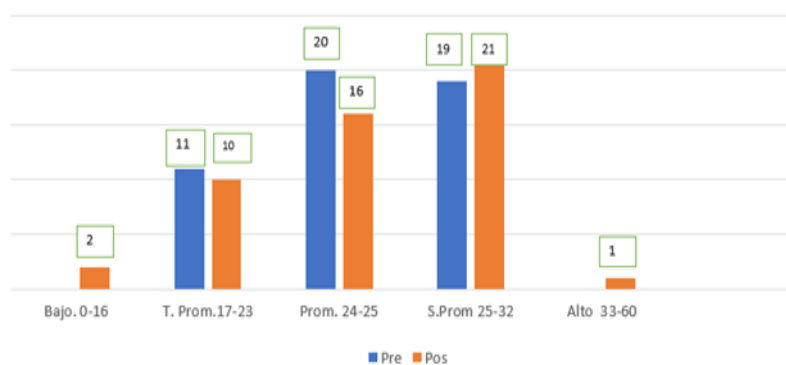


Fuente: Elaboración propia (2025).

La Figura No. 16, permite visualizar la tendencia general de la A/R en el grupo en sus etapas pre y *post*, donde se evidencia el movimiento en el rango 17 23 y 25 32 al aumento del trastorno en este grupo.

Figura 17. Tendencia ansiedad estado etapa pre y post grupo experimental

Tendencia Ansiedad Rasgo Experimental



Fuente: Elaboración propia (2025).

La Figura No. 17, permite visualizar la tendencia general de la A/R del grupo experimental en sus etapas pre y *post*, donde se evidencia el movimiento de este trastorno después de participar en la estrategia pedagógica musical, en el rango 17 23 y 24 25 que representa que un menor número de estudiantes presentaron características de este trastorno en la etapa *post*.

3.5.Redacción de Resultados y Discusión

Con el fin de responder a cada uno de los interrogantes formulados, se recuerda en primera instancia que los componentes de la A/E, determinan una transitoriedad biológica en el sujeto; caracterizada por sentimientos subjetivos percibidos conscientemente, cuya tensión, al igual que la percepción del miedo, la hiperactividad del sistema nervioso, es mayor, con variaciones de tiempo y fluctuaciones, y la A/R conlleva una elevación de la AE con tendencia a percibir situaciones como amenazantes que se activan circunstancialmente (Campbell & Stanley, 1995), por estímulos de su entorno (Skinner, 1981) y que pueden ser reales o imaginarios e incluso ir más allá de la realidad (APA, 2014).

A partir de lo anterior y teniendo en cuenta la hipótesis general de la investigación, que planteó la incidencia de la estrategia pedagógica musical en la I.E de las adolescentes con trastorno de ansiedad de los grados noveno y octavo, de la Institución Educativa María Auxiliadora y conforme al objetivo de evaluar el estado inicial de la ansiedad de la población participante en el estudio, acorde a la aplicación de la pre prueba STAIC, que postula la media establecida para la prueba de 23,28, para A/E y de 23,42 para A/R, se evidencia respecto a dicho estado inicial de la A/E, un valor de 23.5 que se ubica por encima del promedio, con una variación de 0,22, que según la interpretación del STAIC, representa síntomas como nerviosismo, tensión, preocupación e intranquilidad, los cuales, en efecto han sido evidentes en ellas. En la prueba *post* se obtuvo una puntuación de 24,1 que se ubica por encima del promedio, cuya variación de 0.82, también determina un valor por encima del promedio, que representa los mismos síntomas iniciales.

Con respecto a la A/R con una media establecida de 23,42, en la prueba pre obtuvieron 24.7, también sobre el promedio de la escala. Esta variación de 1.28 eleva la A/E con sus características y presenta una tendencia a responder a una situación dependiendo de motivos, estímulos y experiencias pasadas, lo que genera una visión sesgada de una situación con respuestas vinculadas a dicha situación de acuerdo a lo vivenciado antes. Ambos resultados se ajustan al centil 55 estipulado para la prueba STAIC (Castrillón & Borrero, 2005), lo que infiere un estado de A/E y A/R inicial que propende a desencadenar serios problemas en las relaciones

interpersonales de las adolescentes (Spielberger et al., 2015), en su autoestima, en su salud mental, y en general afectaciones en su entorno personal, contexto familiar, social y escolar (Miller, 2022).

Por su parte el interrogante asociado a la I.E y el estado inicial de la misma en las adolescentes con trastorno de ansiedad, se deben referir conforme a la interpretación del EQI: YV, la existencia de algunos factores que pueden incidir de manera adversa en los resultados pues las puntuaciones dependen de posibles sesgos como la sobre y la subvaloración de las capacidades y habilidades propias de un sujeto, con el fin de tener una evaluación favorable o desfavorable. Las respuestas sesgadas denominadas fingir para mal, se dan cuando la persona trata de presentarse de manera negativa y están referidas a puntuaciones por debajo de 70 en el C.E total. Así mismo, las respuestas sesgadas para bien o deseabilidad social se refieren a la mayor tendencia de las personas en ítems positivos o favorables (Bar & Parker, 2018).

Por lo tanto, las escalas de impresión positiva detectan a sujetos que puedan estar dando una imagen positiva exagerada de sí mismos, y se encuentra que las puntuaciones en este componente superan valores iguales o mayores a cifras entre 120 y 130, aunque también pueden ser un indicador de autoengaño o carencia de conciencia por parte de la persona (Bermeo et al., 2018; Buitrago et al., 2019). Frente a dichos sesgos, señala Beitchman (1996), que también existen otros aspectos que pueden incidir en ello y los resultados, tales como la cultura, el entorno y en general la tendencia de los adolescentes a dar menor información acerca de sus cualidades negativas, o bien hacerlo al azar, que en este caso en particular es factible que obedezca a la desmotivación y/o preocupación existente en las estudiantes dada la culminación del año lectivo y los requerimientos personales que estaban afrontando al momento de aplicarles la prueba.

En este sentido, en la prueba inicial los resultados muestran cinco participantes con puntajes entre 121 y 281 de impresión positiva, que se asocia con una tendencia al autoengaño y carencia de conciencia de sí mismo, relacionados a una sobrevaloración de habilidades y capacidades, y al deseo de puntuar bien en la prueba. Con respecto a la prueba de inconsistencia, el instrumento refiere no tener en cuenta puntuaciones superiores a 10, y en la preprueba se

presentaron nueve inconsistencias superiores a 10 del total de la población. El 69 % del grupo muestral de adolescentes participantes muestra una capacidad emocional inicial en un nivel medio, según valores alcanzados entre 90 y 109 puntos, que, de acuerdo a la tabla de interpretación del EQI: YV refiere una capacidad emocional adecuada.

Ahora bien, este nivel considerado adecuado debe ser analizado a la luz de la dimensión de la regulación emocional, puesto que supone en la adolescente la capacidad de controlarse para sí misma, así como ayudar a las demás en este mismo propósito (Mayer & Salovey, 1995). Por lo que requiere de una intervención pedagógica que les permita mejorar la modulación de las respuestas o formas de afrontamiento para disminuir las experiencias emocionales negativas (Pascual & Conejero, 2019).

Es importante tener en cuenta que cuando se obtiene un cociente emocional total por debajo de 90, existen niveles anómalos de I.E que, de acuerdo con Goleman (2017), en el ejercicio de razonar las emociones, es relevante para guiar las decisiones del individuo y del control de las situaciones. Al respecto, en la prueba pre el 35 % de las estudiantes presenta puntuaciones por debajo de 90, lo que denota una capacidad poco desarrollada a nivel socioemocional y comportamental, así como problemas moderados o deficiencias en las medidas de I.E (Bar & Parker, 2018). Ante lo cual, existe un amplio margen que se puede fortalecer y/o mejorar, pues bien sugieren Buitrago et al. (2019), que se da una conexión estrecha entre la I.E y algunas de sus subescalas y el estado de ánimo, ya que cuando existe mayor C.E en los sujetos pueden ser más optimistas.

En cuanto al postulado relacionado con el desarrollo de la adolescencia, que aborda el desarrollo en esta etapa con implicaciones y transformaciones diversas, que, claramente conlleva a crisis, dudas y riesgos, es preciso citar lo que sobre el tema expone la UNICEF (2020), acerca de una edad en la que se dan gran cantidad de vicisitudes en el sujeto. Estas son notorias en lo físico, psicológico y social, y le representan crisis adaptativas, comunicativas, relacionales y conductuales, entre otras; que le supone a las adolescentes comportamientos emocionales regidos por la impulsividad, agresividad, respuestas contestatarias, depresión, síntomas físicos y ansiedad, que, dadas las interacciones en el entorno escolar y bajo las mismas condiciones con

sus pares, terminan ocasionando problemas de convivencia y desempeño académico (Lin & Chiao, 2020).

La evidencia teórica y científica planteada en la investigación, demuestra que las mayores transformaciones en el sujeto suceden durante esta etapa. Así lo expone Hall (1904), pionero en el tema, quien con base en los postulados de Platón, Telémaco y Aristóteles, entre otros, describe con minucias el desarrollo psicológico, físico, y sexual del individuo. Implica esta etapa en el ser humano grandes vacilaciones, presiones, arrebatos y exaltaciones. Es un tiempo al que llama estrés de tormenta, dadas las contradicciones presentes en el adolescente, los cambios complejos que vienen desde su infancia, y lo que significa el proceso de crecimiento y apertura reproductiva.

Por su parte, autores como Lozano (2014), la describen como una etapa de transición, dependencia familiar e inserción social; Pineda y Aliño (1999), asocian el término a transformaciones socioculturales, económicas, industriales, educacionales y de progreso social. Representa un proceso de cambios hacia la madurez que evidencia en el adolescente transformaciones físicas, psicológicas y emocionales; que, sumadas a la exigencia de responder a una serie de estímulos provenientes de los diferentes entornos donde interactúa, son causantes de sus crisis y algunos trastornos emocionales.

La variable relacionada con los trastornos emocionales en los adolescentes, sustentada a partir de la revisión teórica en esta investigación, enmarca varios postulados de importancia: a) el primero, refiere la recurrencia de los trastornos emocionales debido a los cambios biológicos, mentales y sociales que se experimentan en esta etapa. Sobre el tema, la evidencia teórica y científica demuestra que las mayores transformaciones en el sujeto suceden durante esta etapa, como bien lo expone Garrison (1946), quien para dar claridad al tema presenta un enfoque unificado a lo complejo de la adolescencia en torno a los cambios físicos, la evolución de la personalidad y los problemas de la salud mental que aquejan a este grupo. Sus estudios permitieron un mejor reconocimiento de todo lo que conlleva el paso de la infancia a la adultez y del impacto que tienen los cambios, las condiciones y los estilos de vida en la comunicación entre generaciones como padres-hijos, estudiantes-maestros.

Bolaños (2016), refiere que fue *ad- portas* del siglo XX cuando desde las ciencias humanas se le concede a los sentimientos y a las emociones una explicación más amplia que permitió comprender cómo se relacionan el sujeto y la sociedad, y cómo estas están implícitas en las acciones, motivaciones e interacciones que suceden en los procesos socioculturales. Es así que se les da importancia a las conductas emocionales, que ya desde el siglo XIX se habían relacionado con la fisiología, la filosofía, la moral y la psicología, lo que dio paso a que ya en el siglo XX se interpretaran desde la sociología.

Sociólogos como Mauss (1971) y Elías (1987), enfatizaron en reconocer la emocionalidad y los aspectos afectivos asociados a factores psicológicos y sociohistóricos, al considerar que las estructuras sociales influyen y condicionan la manifestación emocional del ser humano. Posteriormente, se ha ampliado el tema por otros postulados teóricos de pensadores como Bourdieu, Foucault y Le Breton, en torno a que las emociones y las actitudes emocionales que surgen como respuestas corporales, están influenciadas por los contextos históricos y los grupos sociales que hacen parte de cada época.

En esta misma línea sociológica y además antropológica, que se aleja de la noción psicológica que veía en las emociones y sus manifestaciones, conductas comportamentales anormales, Lévi (1987), desde su perspectiva estructural, plantea una teoría para lo patológico en el ser humano y su dominio, en el sentido de que los trastornos emocionales se categorizan y clasifican de acuerdo al momento histórico y a las características culturales de cada sociedad según el orden social colectivo establecido. Se señala que no se conciben las relaciones sociales separadas del ambiente común, pues este ofrece todo un sistema referencial y simbólico; lo que, desde la sociología y la antropología, determina que las emociones en el sujeto y las manifestaciones de sus sentimientos responden a una construcción social que además cambia en el tiempo y en el lugar donde se desarrollan (Bolaños, 2016).

En relación con lo anterior Beck (1986), señala que las nuevas formas de vida, condiciones y niveles en las estructuras sociales que hacen parte de las dinámicas de la modernización y más recientemente la globalización, plantean una reconstrucción y cambios en las diferentes sociedades en los que los múltiples riesgos a los que se expone el hombre, ofrecen

más daños y consecuencias en su componente futuro que en lo que ya ha tenido lugar. Es decir, que las personas viven en una constante preocupación por lo que ha de suceder, por las exigencias y demandas futuras, y por esa multidimensionalidad que abarca el cumplimiento de estas nuevas formas de vida.

En este mismo sentido, Colom y Fernández (2009), exponen que son marcadas las diferencias de los escenarios en países del primer mundo y tercermundistas en los que, para el caso de los adolescentes, estos construyen su identidad. De esta forma, las coyunturas educativas, ocupacionales y pedagógicas que les ofrece su entorno, sumado a las disímiles condiciones familiares, ejercen una gran influencia en sus procesos de pensamiento, creencias, factores psicológicos, idearios y motivacionales.

No obstante, refieren los autores, que si bien la emocionalidad ha sido vista como un obstáculo para la racionalidad, estas también son expresión de la objetividad que ayuda a orientar sentimientos, relaciones, valoraciones individuales, autopercepción y percepción del otro; lo que en la etapa adolescente, representa una introspección en el sujeto para examinarse así mismo: sus estados afectivos, las respuestas emocionales, las ideas hipotéticas, diferenciar las emociones y cómo razonar frente a estas.

En este orden de ideas, se infiere que la reacción negativa inevitablemente impacta en la cotidianidad de las relaciones familiares y sociales del adolescente, además de que suelen continuar en la adultez ocasionando precariedad en su calidad de vida, como lo determinan Lin y Chiao (2020), en su estudio sobre salud mental en adultos, particularmente frente a los sentimientos de soledad durante la adolescencia encontraron que dadas las adversidades emocionales que padecieron durante su adolescencia, un 40% de ellos se identifica como personas solitarias emocionales graves, lo que evidencia que, si existe una influencia significativa entre los factores amenazantes que afectan la adolescencia, a lo largo de las demás etapas de la vida de la persona, que en definitiva le hacen más vulnerable.

Es de gran pertinencia mencionar que los trastornos emocionales con presencia de diferentes alteraciones conductuales, conceptualmente asociados a las emociones negativas intensas y duraderas que representan interfieren en la adaptación e interacción del adolescente,

lo que según la OMS (2021), a nivel de la salud mental pública representa para muchos gobernantes del mundo una problemática, al establecer que en el ámbito mundial uno de cada siete sujetos de los 10 a los 19 años sufre de algún tipo de trastorno en su salud mental, que en cifras equivale a cerca de 332 millones de adolescentes en esta situación, y supone un 13 % de la mortalidad en este grupo poblacional.

Es claro que los adolescentes en todos los ámbitos, estratos, razas y sin distinción de sexo, siempre han adolecido de sufrir trastornos porque las características de este periodo no son nada fáciles de sobrellevar. Sumado lo anterior, existen diferentes factores de riesgo que en este grupo etario son frecuentes, como: la herencia genética, las dificultades económicas, familias disfuncionales y violencia intrafamiliar, acceso y uso de drogas y alcohol, aislamiento, desplazamiento y violencia, fracaso académico, y en general algún tipo de determinante individual o del entorno que los vulnera UNICEF (2021), a lo cual en la actualidad se debe agregar todo lo que implican las telecomunicaciones y uso de redes digitales.

El tercer postulado refiere que los trastornos emocionales en los adolescentes pueden tratarse desde la pedagogía en las aulas de clase, con el fin de ayudarles a gestionar sus emociones, lo cual tiene sustento desde un enfoque multidisciplinar y en diferentes ciencias. También desde las políticas públicas en educación y en salud, y en general desde la investigación educativa en diversos ámbitos del mundo, ya que sobre el tema se vienen desarrollando estudios que tratan de entender mejor el fenómeno y formular estrategias de intervención.

A partir de las anteriores consideraciones, Pérez y Filella (2019), entendieron que las prácticas educativas en la actualidad deben formar sujetos para afrontar las realidades de la vida y que es innovando en el quehacer docente, desde la psicopedagogía, cómo se pueden desarrollar en los estudiantes mayores competencias emocionales para alcanzar y mantener niveles adecuados de bienestar integral. Plantean que las actividades de instrucción y asimilación en las aulas y ambientes escolares deben enfatizar en las prácticas vivenciales durante todas las etapas del ser humano, pues de esta manera se atienden las experiencias

propias de cada momento del ciclo vital de acuerdo a su individualidad y entornos donde interactúa, que en definitiva favorecen su desarrollo integral.

Dichas competencias como parte de metodologías dinámicas, innovadoras y muy especialmente motivadoras, involucran aspectos como: **a.** Realización de actividades; **b.** Gestión de las emociones; **c.** Trabajo en equipo; **d.** Actitud receptiva; **e.** Interacción con los demás que, según el organismo, dada la combinación entre estas desde temprana edad, desarrollan y fortalecen en los niños habilidades y capacidades que potencializan un mejor dominio de sus relaciones e interacciones, así como de las emociones y todo lo que está en estado de alteración pueden llegar a ocasionar en la vida del estudiante (OCDE, 2019). Las diferentes habilidades que se desarrollan en las competencias son definidas en la Figura No. 1.

El cuarto postulado habla acerca de la frecuencia de algunos trastornos como la ansiedad y la depresión en adolescentes escolarizados. Sobre el tema ha señalado la OMS (2020), que a medida que va sucediendo el desarrollo humano, es la etapa de la adolescencia una de las de mayor relevancia dado que es en este periodo en el que se presentan innumerables vicisitudes en el sujeto, las cuales impactan aspectos tanto biológicos como psíquicos y que tienen una gran repercusión en su adultez. a nivel mundial las cifras de adolescentes que sufren algún trastorno mental oscilan del 10 % a 20 %. ante lo cual es recurrente que los círculos cercanos al adolescente (familia, escuela y sociedad) sean los que deben hacerles frente a las difíciles condiciones que esto conlleva.

Las transformaciones en la adolescencia involucra aspectos biológicos y cerebrales como bien lo señalan Molano y Polanco (2018), e implican cambios que influyen psicológicamente y a nivel comportamental en el sujeto, lo cual es más evidente en los entornos escolares dadas las características de las relaciones e interacciones entre pares y con los docentes, que se suscitan especialmente cuando se crean situaciones o posiciones en las que deben poner de manifiesto sus opiniones, ideas, creencias, emociones, sentimientos, actitudes internándose en un contexto dinámico, de diferencias donde los conflictos por la no aceptación, llevan a resultados que generan en algunas ocasiones una convivencia escolar quebrantada, dificultades en el

desempeño escolar, deserción estudiantil, y en general más afectaciones emocionales que no facilitan el bienestar del estudiante (López de Mesa et al., 2013).

Con respecto a los comportamientos en el adolescente, estos se caracterizan por las frecuentes y variadas reacciones emocionales e impulsividad, que en términos biológicos y desde la naturaleza humana, obedecen a los cambios neurológicos y hormonales que suceden en determinadas zonas del cerebro y algunos grupos celulares. De tal manera que esta especie de reajuste biológico infiere una mejora de la comunicación entre la región cortical y subcortical a nivel cerebral, lo que permite el óptimo funcionamiento de algunos sistemas físicos en la persona como el motriz, el sensorial, el cognitivo, el motivacional y el emocional (Sánchez, 2015).

Lo anterior permite comprender que todo lo que sucede en el sujeto responde a un proceso fisiológico, lo que según Sánchez (2015), si bien se trata de una conducta anormal o de una psicopatología, en muchas ocasiones obedece a factores genéticos y del medio ambiente dado que las características heredadas al igual que las interacciones y estímulos del entorno suelen ser detonantes de ciertos trastornos con síntomas y características propias. Por su parte en Colombia los datos que ofrece el Informe de Salud Mental en Niños, Niñas y Adolescentes, y que son producto de la ENSM, muestra de manera global que 10 a 15 de cada cien integrantes de este grupo poblacional presentan algún tipo de trastorno o dificultad emocional. Datos que no difieren mucho de la realidad en países latinoamericanos y caribeños cuya prevalencia está entre el 12.7 % y 15 % en los mismos términos (Min Salud, 2018).

Los anteriores resultados estadísticos refieren la puntualmente la necesidad de visualizar las diferentes perspectivas de la problemática desde los factores de riesgo hasta los procesos preventivos y de atención, dado el impacto que se vivencia en el desarrollo integral del adolescente, (Marqués 2017) y minimizar la afectación de estas alteraciones no solo a nivel de la pérdida de sus potencialidades emocionales y que afectan su sociabilidad, si no, del estigma y señalamiento social que se genera por el padecimiento y del cual hace parte también su núcleo familiar y que automáticamente redundará en su desempeño académico y futuro profesional (Crespo y Sánchez, 2019).

La variable acerca de la I.E plantea que los conocimientos y habilidades que posee un adolescente, respecto a sus emociones, le permite gestionar, afrontar y resolver adecuadamente las demandas que esta etapa les indica. En este sentido la evaluación final acerca de la I.E de las participantes, al comparar los resultados de los puntajes promedios entre fases pre y *post* se encuentra que los componentes como el manejo del estrés e impresión positiva, presentan un decremento en la fase final, lo que representa diferencias estadísticamente significativas (valor $p < 0.05$).

Con los resultados de la evaluación inicial que determinaron en las adolescentes una capacidad poco desarrollada a nivel socioemocional y comportamental, se debe tener en cuenta lo que sugieren Rivera et al. (2019), que existe un amplio margen que se puede fortalecer y/o mejorar, lo que en efecto logra la estrategia. Frente a esta disfunción e imprecisión en el dominio emocional en situaciones diversas que alteran las relaciones y los vínculos en la etapa adolescente, haber alcanzado mejoras en el manejo de estrés y la impresión positiva, implica una gran valía en el presente estudio.

De acuerdo con Bar (1997), manejar el estrés representa la capacidad y autorregulación emocional en situaciones particulares, lo que asociado a las exigencias del final del año escolar favorece a las estudiantes para responder adecuadamente a este evento estresante, evitando los dominios negativos del factor preocupación, y así un decremento en la A/R y las predisposiciones que en ocasiones conlleva. Así mismo, mejorar su impresión positiva, que puede confundirse con el autoengaño excesivo acerca de sí mismo, también deben analizarse en términos positivos, dados los pensamientos y emociones positivas que surgieron mediante las prácticas instrumentales y musicales, y que generaron en las estudiantes momentos placenteros y de tranquilidad.

Estos aspectos son importantes en la medida que se comprende, como lo señalan Buitrago et al., (2019), que muchos de los trastornos emocionales en la adolescencia difieren mucho de los que suceden en otras fases de la vida del ser, y particularmente en el entorno escolar. De allí que el componente de adaptabilidad resulte valioso dada la diferencia porcentual

del 31.2 % entre grupos (experimental Vs control) pues implica frente a los cambios que se dan en el contexto cotidiano educativo, una mejora en la capacidad de gestionarlos.

Y precisamente este componente de adaptabilidad es el que prepara a las adolescentes, en medio de su crisis de transición, para asumir y responder a cualquier suceso que se presente, para poder lidiar con las contrariedades de su edad y de quienes le rodean. Por consiguiente, es este aspecto lo que da respuesta al sexto y último interrogante que indaga sobre la conexión existente entre la experiencia musical pedagógica y el dominio emocional de las estudiantes, de los grados octavo y noveno. Dado que no todas las dimensiones seguían una distribución normal, para esta correlación se utiliza la prueba no paramétrica *Rho* de *Spearman*. Al respecto se encuentra la inexistencia correlativa significativa en ninguna de las fases en el grupo de comprobación o control.

En el grupo experimental existieron significativas correlaciones estadísticas entre el C.E total y la A/E (Valor $p=0.036$) y entre la impresión positiva y la A/E (Valor $p=0.037$) en la fase previa. En ambos casos las correlaciones fueron positivas y los coeficientes de correlación fueron 0.297 y 0.296 respectivamente. En la fase *post* no existieron resultados de correlación significativos, no obstante, y como se menciona anteriormente, se trata de avanzar en las opciones de mejora y fortalecimiento de todos los componentes tanto de la I.E como de la A/E y A/R en las adolescentes, que permitan dominar su emocionalidad en una etapa en la que las crisis afloran en el ser humano.

Para responder al postulado inicial de la variable de la Estrategia Musical en el Aula, que refiere este tipo de acciones pedagógicas, como estrategias de tipo terapéutico y facilitadoras en el adolescente de la comprensión de la complejidad de sus emociones durante la adolescencia, se tiene que cuando se fortalecen las destrezas emocionales en los estudiantes, a partir de estrategias como la música, se favorecen positivamente en el desarrollo sus recursos cognoscentes para los procesos educativos, y por tanto en el rendimiento académico.

López et al. (2021) en su estudio con población de primaria en España utiliza el *test* de desarrollo emocional (CDE 9-13) y la escala de observación con el objetivo de conocer el avance de las competencias emocionales en estudiantes en relación con el género, los ciclos

educativos y el rendimiento académico, con resultados que muestran puntuaciones altas en las mujeres concluyendo que a partir de la inclusión de programas de educación emocional se crea un desarrollo significativo de sus habilidades en el dominio de la emoción.

Al respecto, Rodríguez (2021) en su trabajo investigativo diseña una propuesta pedagógica de intervención socioeducativa con base en la música como herramienta para disminuir la ansiedad en adolescentes, plantea una metodología acción intervención e implementa una estrategia adolescentes escolarizados entre los 12 y 17 años, a fin de que a través de la música se creen mejores condiciones de comunicación, expresión y motivación en los sujetos para fortalecer su desarrollo personal una propuesta que promueven una mejor calidad de vida de los estudiantes así como su bienestar general una vez se identifican las problemáticas emocionales por las que atraviesan y que describe el potencial del docente como educadores sociales.

Así mismo, los hallazgos de Morales (2018) respecto al fortalecimiento de la regulación emocional en adolescentes a partir de una intervención plurimodal y vibro acústica evidencio el fortalecimiento de la regulación emocional a través de un programa de musicoterapia, la estrategia gira en torno al trabajo en la dimensión fisiológica/neurológica del sujeto por medio de sus estados de conciencia, expresión y aceptación emocional; que hacen de la música un mecanismo idóneo de regulación de la emocionalidad, ya que les permite afrontar y gestionar situaciones complejas, optar por las mejores decisiones, entablar adecuadas relaciones de comunicación, y promover un mayor nivel de emociones positivas.

En conclusión, se tienen como hechos reales de acuerdo a los estudios revisados el beneficio en la etapa adolescente para sus alteraciones emocionales, las ventajas que ofrece en las aulas las estrategias pedagógicas con énfasis en música. Analizados los recursos literarios al respecto, permite establecer que está estrategias mediante las actividades asociadas a los encuentros musicales, canto grupal, las obras musicales, los encuentros para manejo instrumental, procesos de percusión con instrumentos, la libre expresión, la creatividad, la dramatización, y en general diversos ejercicios musicales, ofrecen resultados favorables para la convivencia, dada la disminución de la agresividad entre pares, de las conductas inadaptadas y

hostiles; así como un aumento significativo de asertividad, empatía, control emocional y apropiación de habilidades que, hasta ese momento les eran ajenas (Arnau et al., 2018).

En cuanto al postulado que refiere el desarrollo de habilidades para lograr estados emocionales adecuados, a través de la estrategia musical, y que específicamente aborda la regulación emocional, los resultados estadísticos son favorables a nivel de la I.E en los niveles de adaptabilidad y sus subescalas estado de ánimo, demuestran que las estudiantes del grupo experimental desarrollaron más habilidades de adaptación a las diferentes circunstancias del contexto.

Por último, en relación con la variable de estrategia musical en el aula y su injerencia en la I.E de las adolescentes con trastorno de ansiedad de los grados octavo y noveno de la Institución Educativa María Auxiliadora de Cartago, Valle una vez fueron identificadas las condiciones iniciales de las participantes en cuanto a la A/E y A/R y la I.E , y la implementación de la propuesta de intervención basada en la música, los resultados evaluativos mediante la aplicación de los dos instrumentos después de participar en la estrategia musical, muestran un impacto positivo y de beneficio, desde el punto de vista de la regulación emocional en el grupo experimental. Lo anterior, se evidencia en el puntaje de 91.8 del C.E total, que mantuvo a las participantes del grupo experimental dentro del nivel medio y medidas de desviación.

Las referencias generales no indican una diferencia real, tal como lo estipula el manual, ya que deben analizarse los diferentes sesgos al aplicar la prueba, acerca de los cuales se habló en párrafos anteriores. Lo fundamental con estos resultados es la permanencia de las participantes al final, en el nivel medio; que en el componente Intrapersonal les significa una capacidad emocional y social adecuada para entenderse a sí mismas y gestionar sus emociones frente a las dificultades diarias.

Por tanto, estos aspectos en torno a la teoría de las emociones infieren una mejora del pensamiento positivo y el lenguaje adecuado que posibilita la adaptación de las adolescentes a las múltiples situaciones que implican esta etapa; a sus relaciones, interacciones, crisis, entre otros. Todo como parte de la necesidad de alcanzar su integralidad biológica, psicológica y social (Vigotsky, 1978).

Frente a este impacto en la I.E, que es del interés investigativo identificar, es oportuno mencionar que el componente del manejo del estrés durante la prueba pre, presenta una puntuación de 81,2 asociado al nivel bajo dentro de la escala, que refiere una capacidad emocional y social subdesarrollada, con amplitud para la mejora. En la *post* prueba se obtuvo una puntuación de 76.5, mucho más baja que la media y que el valor inicial, asociado a síntomas como irritabilidad, impulsividad, alteraciones del sueño, molestias estomacales y otras características físicas.

Estás presuntamente se relacionan con los requerimientos de la etapa de finalización del año escolar que se vive en el momento de la aplicación de la prueba; ya que existía prelación en la valoración de las competencias académicas, de las que dependía la promoción o no del año escolar. Lo que, en este caso, se traza como un sesgo para el crecimiento *post* en el manejo del estrés como respuesta a las circunstancias contextuales del periodo educativo. Lo anterior muy en sintonía con la perspectiva relacional, que describe las manifestaciones emocionales como señales y reflejos que surgen al interpretar de manera amenazante el entorno o un suceso (Beitchman, 1996; Gómez & Calleja, 2007).

Adicional a lo anterior, y al determinar que el componente de adaptabilidad alcanza un puntaje previo de 104,6 y posterior de 108.2, esto indica la capacidad de las integrantes del grupo experimental para gestionar los cambios, encontrar las soluciones positivas a las dificultades del contexto, una gran flexibilidad y el afrontamiento de la realidad en búsqueda de soluciones positivas a las dificultades del contexto. Finalmente, el componente de ánimo general en la prueba pre del grupo experimental obtuvo un puntaje de 87,2, que en la escala de interpretación de la prueba se define como bajo y que determina en el sujeto una capacidad emocional y social subdesarrollada. Luego en la *post* prueba, este puntaje alcanza un valor de 88.8, es decir, 1,9 por encima del referente inicial, que, si bien lo ubica en el mismo rango, mostró sustancialmente una mejora en la percepción de la A/E.

El impacto de la estrategia en la I.E de las adolescentes del grupo control no se evidencia en términos de una amplia eficacia, pues la aplicación *post* de los instrumentos determinó niveles por debajo de la media en algunos de los componentes de ambos cuestionarios,

especialmente un aumento en el componente del manejo del estrés de 3.4 puntos. Lo anterior define después de la intervención con la estrategia, unas características en las adolescentes similares al iniciar el estudio en cuanto a ser inflexibles, carentes de realismo en sus interpretaciones, poca habilidad para gestionar el cambio y con dificultades en la búsqueda de soluciones a las problemáticas del día a día. No obstante, el componente de adaptabilidad y ánimo general que puntuaron por encima de la media al final, llevan a considerar las oportunidades de mejora que se pueden lograr al implementar la estrategia durante más tiempo.

Por tanto, y como lo señala Willems (1970), al tener en la música y todos sus elementos un apoyo terapéutico en lo sensorial, afectivo y mental para el individuo, se pudo establecer que en este caso las adolescentes del grupo experimental luego de la intervención y al ser evaluadas, presentaron un leve decremento en la A/R y un leve aumento en la ansiedad estado, que si bien no define diferencias estadísticamente significativas para ninguno de los dos componentes (valor $p < 0.05$), si permite comprender que hubo una mejora en su predisposición a considerar ciertas situaciones como amenazantes, disminuyendo así su ansiedad, nerviosismo e irritabilidad, entre otros síntomas.

Desde las puntuaciones y la observación directa, el impacto favorable se evidencia en sus sentimientos y expresiones de felicidad, esencial en el estado general de ánimo. Las adolescentes se notaron más dispuestas cada día y motivadas, refirieron tener más pensamientos positivos y haber percibido un mejor rendimiento en todas las actividades dada la motivación que experimentaban. Mencionaron que la expectativa frente a las actividades en cada sesión les hacía percibir un mejor estado de ánimo, mayor deseo de realizar lo planteado y mayor interés, todo lo cual redujo los estados emocionales de alteración propios de la preocupación, factor de la A/R (Castrillón & Borrero, 2005).

Estas percepciones de felicidad en las adolescentes durante la práctica instrumental y su interés por los elementos de la música, les representaban placer y empatía en el trabajo en grupo, así como una adecuada forma de comunicación con sus pares, lo que se refleja en una actuación proactiva desde la no preocupación y la sensación de tranquilidad, consecuencias muy propias de la musicalidad pedagógica, que potencia las destrezas emocionales durante los primeros años

de la educación. Pues bien, lo señalan Arnau et al. (2018), esto se convierte en herramientas para el dominio y el manejo de las habilidades sociales tan asociadas, desde la interacción, con el adecuado control y regulación de las muchas emociones presentes en el desarrollo humano.

En este aparte se analizan, a partir del pensamiento crítico, los hallazgos de la investigación y se exponen conclusiones derivadas del estudio de acuerdo con la pregunta de investigación, relacionándola con las teorías expuestas, estudios referidos, al igual que se hace énfasis en las potencialidades del uso de los resultados y su proyección en el ámbito educativo, social y de la ciencia. Se realiza para ello un análisis cuya matriz es el DOFA (fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas) del estudio, permite postular directrices para futuras investigaciones.

Dadas las características de esta investigación, que pretende relacionar el desarrollo del adolescente, los trastornos emocionales de esta etapa y la I.E con una estrategia pedagógica musical y su incidencia, se ha direccionado la evaluación de la misma desde la triangulación de la información entre los elementos teóricos recabados, la pregunta de investigación y los resultados obtenidos de las participantes en la etapa pre y *post*, además de otros elementos contextuales, institucionales culturales y sociales que, de manera positiva aportaron para enriquecer todos los aspectos generales de la investigación y su evaluación.

Para evaluar la investigación es importante responder ¿Cómo una estrategia pedagógica musical incide en la inteligencia emocional de las adolescentes con trastorno de ansiedad de los grados octavo y noveno de la Institución Educativa María Auxiliadora de Cartago, Valle? Teniendo en cuenta que ambos grupos fueron evaluados en una etapa pre a nivel de su I.E y teniendo en cuenta que el grupo experimental (participó de la estrategia EMIR) y el grupo control (no participó de la estrategia) la comparación de resultados obtenidos en la etapa pre y *post*, mostraron que las estudiantes participantes de la estrategia EMIR, grupo experimental, presentaron mejores resultados en los aspectos relacionados con la adaptabilidad y el estado de ánimo que el grupo control.

A nivel de la A/E, ambos grupos tuvieron la tendencia al alza, pero las características de A/E fueron más altas para el grupo control Vs grupo experimental. En cuanto a la A/R, se

presenta una disminución para el grupo experimental, lo cual de acuerdo con la interpretación del EQI: YV, es favorable Vs. el grupo control que presenta un aumento de 1, lo cual resulta desfavorable según la interpretación del instrumento. Se evidencia que en varios componentes los resultados favorecieron al grupo experimental, y si bien estadísticamente los resultados no son muy significativos, se tornan importantes para la investigación por lo cual es importante ampliar el análisis a otros postulados de importancia como los que se relacionan a continuación.

Es fundamental referir la pregunta de investigación del presente estudio, que apuntó a demostrar cómo una estrategia pedagógica con énfasis en música incide en la I.E de las estudiantes, con trastorno de ansiedad de los grados octavo y noveno de la institución Educativa María Auxiliadora. Si bien, en este caso no se determinaron unos puntajes estadísticamente representativos con respecto a la media en las escalas del EQ-i: YV, para determinar las variaciones en los niveles de I.E entre antes de participar de la estrategia con énfasis en música y después de participar en la misma, es evidente que las participantes del grupo experimental con su accionar, en las diferentes sesiones, sí mostraron una mejora en el dominio de algunos síntomas emocionales.

Los resultados obtenidos en relación con la I.E, al comparar la etapa pre y *post*, si bien muestran trayectorias de crecimiento (Tabla No. 32) en varios componentes, se observa en el componente de adaptabilidad un factor importante de progreso relacionado con el valor de 3.5; y en el estado de ánimo, un valor de 1.9, diferencias sustanciales que dan cuenta del progreso de las estudiantes en el manejo de sus emociones.

Los resultados del pre *test* comparados con los obtenidos después de la intervención con la estrategia musical en la prueba de I.E EQ-i: YV, mostró que el grupo experimental obtuvo puntajes promedio superiores al grupo control en el componente adaptabilidad, siendo este el componente en el que se presenta mayor diferencia porcentual entre grupos, con un 31.2 % Este componente fundamental por las habilidades que supone en la solución de conflictos, aceptación del cambio, comprensión de los fenómenos y el manejo de los conocimientos (Bar, 1997), denota que las adolescentes lograron una interacción conciliatoria adecuada con su entorno, que

desde lo comportamental sugiere un equilibrio mental fortalecido y apto para responder a las demandas del entorno escolar.

Los hallazgos obtenidos en esta investigación coinciden con los obtenidos por Bonastre (2020), conforme a la expresividad emocional lograda por un grupo de estudiantes; así como los evidenciados por Blasco et al. (2020), en cuanto a los logros que indican estados emocionales positivos y mayores niveles de motivación en los estudiantes, pues las habilidades mejoradas permiten a los escolares trabajar en equipo y adaptarse al cambio.

Teniendo en cuenta la comparación de resultados entre dos grupos *pre y post test*: uno experimental y uno control, se evidencia que en la dimensión de I.E, el aspecto relacionado con la escala de adaptabilidad, componente fundamental de la listeza emocional por las habilidades que supone en la solución de conflictos, aceptación del cambio, comprensión de los fenómenos y el manejo de los conocimientos (Bar, 1997), las adolescentes lograron una interacción conciliatoria adecuada con su entorno, que, desde lo comportamental, sugiere un equilibrio mental fortalecido y apto para responder a las demandas del entorno escolar; con una ventaja significativa para el grupo experimental con una puntuación de 3,5 Vs. -4.0 para el grupo control; igual en el componente de estado de ánimo general, la ventaja corresponde igualmente para el grupo experimental con una puntuación de 1,9 Vs 1,5 del grupo control.

Estos resultados con respecto a la media en cada grado del EQ-i: YV, determinan las variaciones en los niveles de I.E, que dan cuenta del logro del objetivo de la investigación, como es fortalecer la I.E de estudiantes con síntomas de ansiedad, mediante la herramienta pedagógica con énfasis en música, en tanto que impacta y logra modificar los niveles iniciales de uno de los campos de la I.E, es decir, la adaptabilidad en sus referentes tales como: la solución de conflictos, la aceptación del cambio, la comprensión de los fenómenos y el manejo de los conocimientos.

Los resultados referidos, difieren de los hallazgos de Sánchez y Molero (2014), quienes en su investigación sobre I.E en población en edad escolar, encuentran que las dimensiones que más puntúan a nivel de I.E son el estado de ánimo y las relaciones interpersonales y las que menos puntúan son las relaciones interpersonales y la regulación emocional (adaptabilidad) Vs

esta investigación, donde las dimensiones que más puntúan son adaptabilidad y estado de ánimo y las que menos puntúan son las relaciones intrapersonales e interpersonales. Existe un nivel de coincidencia entre ambos estudios y es la dimensión que se refiere al estado de ánimo, que en ambas investigaciones marcan como la que más resultado positivo obtiene.

También se evidencia un registro a la baja en la impresión positiva en el grupo experimental, que pasa de 103,1 a 98,7 con una diferencia entre la etapa pre y el post de -4.2. Tendencia a la disminución que se mantuvo con el grupo control, que se asocia entonces a una variación de decrecimiento sobre la inclinación al autoengaño y carencia de conciencia de sí mismo, relacionados a una sobrevaloración de habilidades y capacidades, y al deseo de puntuar bien en la prueba. Estos resultados están conformes con los obtenidos en el estudio realizado en esta misma línea evaluativa, por Buitrago et al. (2019), quien sobre el tema y en su estudio refiere, responden a las crisis y emocionalidad que manejan los adolescentes por los cambios hormonales y físicos.

Su estudio compara la I.E entre 1.456 niños y adolescentes escolarizados, a partir de la versión para jóvenes del cuestionario EQ-i: YV, la población de mejores resultados para Buitrago et al. (2019), es la infantil con edades oscilantes entre 8 a 10 años, en comparación con los adolescentes de 11-16 años; quienes en su estudio tuvieron mejores puntuaciones en las escalas intrapersonal e impresión positiva Vs esta investigación donde los mejores resultados se dieron en la dimensión de adaptabilidad y estado de ánimo y aunque existe coincidencia en ambas investigaciones en lo que se refiere a la impresión positiva, disienten en correspondencia con los resultados obtenidos a nivel de dimensión intrapersonal.

La coincidencia en datos con los resultados de esta investigación, en lo que se refiere a Impresión positiva, se deben referir conforme a la interpretación del cuestionario EQI: YV, como la existencia de algunos factores que pueden incidir de manera adversa en los resultados, pues las puntuaciones dependen de posibles sesgos, como la sobre y la subvaloración de las capacidades y habilidades propias de un sujeto, con el fin de tener una evaluación favorable o desfavorables. Las respuestas sesgadas denominadas fingir para mal, se dan cuando la persona trata de presentarse de manera negativa y están referidas a puntuaciones por debajo de 70 en el

C.E total. Así mismo, las respuestas sesgadas para bien o deseabilidad social, se refieren a la mayor tendencia de las personas en ítems positivos o favorables (Bar & Parker, 2018).

Por lo tanto, las escalas de impresión positiva detectan a sujetos que pueden estar dando una imagen positiva exagerada de sí mismos; al respecto se encuentra que las puntuaciones en este componente superaron valores iguales o mayores a cifras entre 120 y 130, que también pueden ser un indicador de autoengaño o carencia de conciencia por parte de la persona (Bermeo et al., 2018; Buitrago et al., 2019). Frente a dichos sesgos, señala Beitchman (1996), que igualmente existen otros aspectos que pueden incidir en ello y en los resultados, tales como la cultura, el entorno y en general la tendencia de los adolescentes a dar menor información acerca de sus cualidades negativas, o bien hacerlo al azar; que en este caso en particular, es factible que obedezca a la desmotivación y/o preocupación existente en las estudiantes dada la culminación del año lectivo y los requerimientos personales que estaban afrontando al momento de aplicarles la prueba.

En este sentido, en la prueba inicial los resultados muestran cinco participantes con puntajes entre 121 y 281 de impresión positiva, que se asocia con la tendencia a respuestas sesgadas para bien, ya mencionada, el autoengaño y la carencia de conciencia de sí mismas, relacionados al deseo de puntuar bien en la prueba. Con respecto a la prueba de inconsistencia, el instrumento refiere no tener en cuenta puntuaciones superiores a 10, y en la preprueba se presentan nueve inconsistencias superiores a 10, del total de la población.

La tendencia que se da igualmente en el estudio de Buitrago et al. (2019), específicamente en la población adolescentes de 11-16 años; quienes en su estudio tuvieron mejores puntuaciones en las escalas intrapersonal e impresión positiva Vs esta investigación donde los mejores resultados se dieron en el aspecto de adaptabilidad y estado de ánimo y aunque existe coincidencia en ambas investigaciones en lo que se refiere a la impresión positiva, no están de acuerdo con los resultados obtenidos a nivel de dimensión intrapersonal escala de la I.E.

En cuanto a los componentes A/E y la A/R, respectivamente, es importante apuntar que ellos determinan una transitoriedad biológica en el sujeto, caracterizada por sentimientos

subjetivos percibidos conscientemente, cuya tensión ocasionada es mayor, al igual que la percepción del miedo, hiperactividad del sistema nervioso con variaciones de tiempo y fluctuaciones en la ansiedad. La A/R conlleva una elevación de la A/E con tendencia a percibir situaciones como amenazantes que se activan circunstancialmente (Campbell & Stanley, 1995), por estímulos de su entorno (Skinner, 1981), y que pueden ser reales o imaginarios, e incluso ir más allá de la realidad (APA, 2014).

A partir de lo anterior y teniendo en cuenta la media establecida por la prueba de 23,28, para A/E y de 23,42 para A/R, se encuentra respecto al estado inicial de la A/E y A/R de las adolescentes durante la prueba pre, un valor de 23.5, que se ubica por encima del promedio, con una variación de 0,22; conforme a la interpretación del STAIC, que presenta síntomas como nerviosismo, tensión, preocupación e intranquilidad, los cuales en efecto han sido evidentes en ellas. En la prueba *post* se obtuvo una puntuación de 24,1, que se ubica por encima del promedio, cuya variación de 0.82, también determina un valor por encima del promedio, que representa los mismos síntomas iniciales.

Con respecto a la A/R con una media establecida de 23,42, en la prueba pre se obtuvo un valor de 24.7, también sobre el promedio de la escala. Esta variación de 1.28, eleva la A/E con características y tendencias a responder a una situación, dependiendo de motivos, estímulos y experiencias pasadas, lo que genera una visión sesgada de una situación, con respuestas vinculadas a ella, de acuerdo a lo vivenciado antes. Ambos resultados se ajustan al centil 55, estipulado para la prueba STAIC (Castrillón & Borrero, 2005), lo que infiere un estado de A/E y A/R inicial, que propende a desencadenar serios problemas en las relaciones interpersonales de las adolescentes (Spielberger et al., 2015), en su autoestima, en su salud mental, y en general afectaciones en su vida personal, familiar, social y escolar (Miller, 2022).

Estos resultados coinciden con los estudios de Pereira (2019), quien traza como objetivo comparar signos de ansiedad y depresión en adolescentes de 13 a 17 años lo interesante de su estudio refiere la búsqueda de factores amenazantes y de comorbilidad con estos trastornos hallando que el nivel de ansiedad y depresión es más significativo en las mujeres, esto en ambos países; además muestra correlaciones fuertes y positivas entre la comorbilidad en ambas

ansiedades y depresión; con diferencias significativas en A/E , en los adolescentes según la cultura, ubicación geográfica e idiomática (población de estudio brasileños y españoles).

Si de coincidencias se trata es importante mencionar el trabajo de Ystad et al. (2021), en una muestra de más de 6.000 adolescentes de un condado en Noruega, con edades oscilantes entre los 13 y 19 años, determinan la aparición de la ansiedad en relación con factores sociodemográficos, datos obtenidos a partir de cuestionarios autoadministrados que incluye diversos factores demográficos, de salud y comportamentales, así como instrumentos validados para medir ansiedad y depresión como el SPAI-C y el SCL-5 respectivamente.

Las puntuaciones más altas las ocupan los síntomas de ansiedad social, problemas del sueño, mala situación familiar, poca actividad física que dan cuenta que los estímulos del entorno influyen altamente en la aparición de muchas de las alteraciones emocionales en los jóvenes. Los resultados *post* acerca de A/E para el grupo experimental, presentó un crecimiento de 23,3 a 23,8; es decir, mostró una tendencia al aumento de esta ansiedad al igual que el grupo control, que también registra variación al alza de 23,5 a 24,1; no obstante, al comparar los dos grupos resultaron diferencias sustanciales entre ellos (2.1 para el grupo experimental y 2.4 para el grupo control), lo que determina un mayor aumento de la A/E en el grupo control frente al grupo experimental. Frente a la A/R, el grupo experimental muestra un decrecimiento en la puntuación de -0,3 en relación con el grupo control, que presentó un aumento de 1, lo cual refiere una disminución de la A/R en el grupo experimental y un aumento de ella en el grupo control.

También coinciden los resultados expuestos de esta investigación, con los planteamientos hechos en el estudio realizado por Monteagudo y Fernández (2013), que, en una muestra de 1409 estudiantes de 12 a 18 años, muestran una trazabilidad asertiva entre las situaciones y respuestas de ansiedad escolar con A/E y A/R y depresión. Siendo los elementos o situaciones del contexto, los más significativos como determinantes de la ansiedad escolar y como referentes significativos y positivos de la A/R, la A/E y la depresión en el caso de esta investigación, con los resultados obtenidos, donde el grupo experimental luego de la intervención, presenta un leve decremento en la A/R y un leve aumento en la A/E, que si bien no

define diferencias estadísticamente significativas para ninguno de los dos componentes (valor $p < 0.05$), si permite comprender que hubo una mejora en la predisposición que tiene a considerar ciertas situaciones como amenazantes.

Lo anterior, les supone menores niveles de irritabilidad, nerviosismo e ideas suicidas que suelen aparecer ante la ansiedad y la depresión. Al igual que en la investigación de Monteagudo et al. (2013), las actividades referidas de finalización de año según calendario escolar, incidieron en los resultados obtenidos por las estudiantes en su A/E y A/R. Lo que se constituye en un referente fundamental, en tanto la A/E de las estudiantes del grupo control calificaron a un mayor índice de incremento que para el grupo experimental, lo cual puede dar cuenta de que participar de una estrategia pedagógica musical permite el manejo asertivo de las características de ansiedad generadas por la dinámica escolar en el grupo experimental, el que califica menor, Vs el grupo control cuyas puntuaciones en A/E fueron superiores.

Estos resultados difieren de los hallados por Núñez y Crisman (2016), en su estudio sobre ansiedad, que tuvo como variable la autoestima en adolescentes, interpretando esta como la habilidad que lo capacita para actuar a pesar del fracaso o los obstáculos. Los autores refieren que la autoestima está influenciada por la ansiedad y sobre el tema afirman que, a mayores niveles de ansiedad, menores niveles de autoestima; lo que los lleva a plantear que si se percibe un entorno amenazante se produce una crisis de A/E, disminuyendo los niveles de autoestima.

Postulado con una incidencia significativa en su estudio, pero que difiere con los hallazgos de la presente investigación; ya que en los resultados obtenidos la dimensión intrapersonal, que valora como sub escala la autoestima, no presenta variaciones significativas. Lo que quiere decir que el aumento de la A/E en las estudiantes de los grados octavo y noveno de la Institución María Auxiliadora, por interactuar en un contexto amenazante, dado las actividades de finalización de año y las presiones individuales por la promoción de grado, no impactaron la dimensión Intrapersonal de la I.E que maneja como sub escala la autoestima.

En cuanto al C.E total, existen niveles anómalos de I.E por debajo de 90, que, de acuerdo con Goleman (2017), en el ejercicio de razonar las emociones, es relevante para guiar las decisiones del individuo y del control de las situaciones. Al respecto, en la prueba pre, el 35 %

de las estudiantes presenta puntuaciones por debajo de 90, lo que denota una capacidad poco desarrollada a nivel socioemocional y comportamental, así como problemas moderados o deficiencias en los niveles de I.E (Bar & Parker, 2018).

El 69 % del grupo muestral de adolescentes participantes muestra una capacidad emocional inicial en un nivel medio, según valores alcanzados entre 90 y 109 de acuerdo a la tabla de interpretación del EQI: YV, resultados que coinciden con los planteados en el estudio sobre el tema realizado por Buitrago et al. (2019), cuando refieren que la mayor parte de la población del estudio se ubican en la media, en la mayoría de las escalas evaluadas. Ahora bien, este nivel considerado adecuado debe ser analizado a la luz de la dimensión de la regulación emocional, puesto que supone en la adolescente la capacidad de controlarse a sí misma, al igual que ayudar a las demás en este mismo propósito (Mayer & Salovey, 1995).

En el estudio de Buitrago et al. (2019), las escalas de mayor puntuación fueron adaptabilidad, estado de ánimo e impresión positiva, datos coincidentes con los hallazgos de esta investigación, en el que las mismas escalas adaptabilidad, estado de ánimo e impresión positiva, fueron las de mayor variabilidad asertiva, al darse la comparación entre la etapa pre y la *post* planteadas en la investigación. Difieren los resultados con este mismo estudio en la dimensión Intrapersonal, que en el estudio de Buitrago et al. (2019), obtuvo mejores resultados contra las variaciones obtenidas en esta investigación, que fueron mínimas.

Acercas de la evaluación final sobre la I.E de las participantes, se determina una capacidad poco desarrollada a nivel socioemocional y comportamental. No obstante, esto sugiere un amplio margen para su fortalecimiento y mejora, que es lo que va generando la estrategia cuando se realiza en el largo plazo y de manera continua. En este caso, la diferencia porcentual del componente de adaptabilidad entre grupos (experimental Vs. control) implica una mejora en la capacidad de gestionar acerca de en la cotidianidad de la vida educativa los cambios que se presentan.

En torno a la relación entre la experiencia musical pedagógica y el dominio emocional de las estudiantes de los grados octavo y noveno, se determina que los resultados de correlación muestran opciones de mejora y fortalecimiento de todas las dimensiones tanto de la I.E como de

la A/E y A/R en las adolescentes, que permiten dominar mejor su emocionalidad. Adicional a lo anterior, se logra responder a la hipótesis general planteada, sobre si la estrategia musical incide en la I.E, al identificarse variaciones estadísticas positivas en el proceso.

Este aspecto se constituye en un paso de gran importancia en los entornos educativos, pues la somatización de los trastornos mentales en torno a la depresión, la ansiedad, la irritabilidad, las ideaciones suicidas, entre otros, que afectan el pleno desarrollo del proceso educacional, tienen en la regulación o ajuste emocional a través de la música y sus elementos, específicamente en el campo de la adaptabilidad, una herramienta para atender dicha sintomatología, y aumentar la probabilidad de disminuir en los estudiantes trastornos asociados, tal y como lo pudieron comprobar Caqueo Urizar, Alejandra et al. (2020). La adaptación y la regulación emocional dan cuenta de comportamientos ajustados a la adolescente que le permiten tener reacciones adecuadas, propias de cada una, de acuerdo a los diferentes sesgos del contexto.

Dichos aspectos se deben considerar en todos los espacios educativos en los que se requieran recursos para apoyar la salud mental de los jóvenes, porque está comprobado que la gestión de las emociones genera acciones que facilitan entender las circunstancias adversas para en el corto y mediano plazo, alcanzar las metas propuestas, lo cual converge con las conclusiones presentadas por Ford et al. (2021).

Por su parte, el modelo estratégico pedagógico, desde una tipología terapéutica, que caracterizó la propuesta EMIR, al centrarse en las emociones propias de cada una de las adolescentes participantes en la intervención, y al enfatizar su interés y atención en sus sentimientos (Juslin et al., 2006); resultados que van en concordancia con los hallazgos de Bisquerra y López (2021), Sánchez et al. (2020), Rodríguez (2021), Morales (2018) y Toledo (2017), porque en todos se convierte en un mecanismo de comunicación para expresar estados anímicos, para lograr empatía, para fortalecer el trabajo en equipo, para mejorar los ambientes de aula y para generar motivación. Claramente se trata de un proceso que amerita seguir avanzado e implementarse a lo largo del año escolar, no sólo en los grados octavo y noveno, sino en toda la educación media y secundaria, que es en la que se ubican los preadolescentes y adolescentes.

Resulta de gran valía recordar que el estado de ánimo en el sujeto con frecuencia carece de un estímulo contextual. Es la manera cómo percibe el entorno lo que hace que esto sea un aspecto fundamental para el estado anímico de una persona, pues permite generar vínculos afectivos y emocionales con cualquiera de sus componentes (lugares, personas, momentos). Por tanto, se encontró que las estudiantes refirieron sentirse mejor cuando realizaban las sesiones de música se sintieron más relajadas, más tranquilas; algunas refirieron calmar estados ansiosos y tensionantes asociados a las exigencias de la finalización del año escolar. Refirieron sentirse más felices, optimistas, amigables, y reconfortarse con estos espacios. La música se ha tornado en una herramienta para liberar endorfinas, pues actúa como analgésico natural con una marcada eficacia para mejorar los estados anímicos de las estudiantes (Schwarz y Schweppe, 2002).

Teniendo en cuenta la pregunta: ¿el diseño e implementación de una estrategia pedagógica musical en el aula facilita en los adolescentes formas de comprender sus emociones? Se evidencia que estadísticamente una estrategia pedagógica, basada en música, ayudó a fortalecer la I.E en sus variables de adaptabilidad y estado de ánimo. Esto concuerda con los resultados de la investigación realizada por López et al. (2021), los que concluyen acerca de las estrategias emocionales, que estas crean un desarrollo significativo de sus habilidades en el dominio de la emoción, así como un mejor rendimiento académico a partir de la inclusión de programas de educación emocional y aunque este estudio se realizó con población de 6 a 12 años tiene la necesidad de que estas estrategias sean continuas, progresivas y dirigidas a todos los ciclos de la educación.

También es importante referir el trabajo adelantado por Rodríguez (2021), cuyo objetivo es el de diseñar una propuesta pedagógica de intervención socioeducativa con base en la música como herramienta para disminuir la ansiedad en adolescentes. La metodología cualitativa de diseño acción-intervención, tiene en cuenta su implementación en adolescentes escolarizados entre los 12 y 17 años a fin de que a través de la música se creen mejores condiciones de comunicación, expresión y motivación en los sujetos para fortalecer su desarrollo personal, este estudio con coincidencias en población y metodología a través de talleres vivenciales y prácticos con esta investigación, sus resultados mostraron fortalezas a nivel comunicativo, de expresividad

y motivación, resultados afines a los logros de esta investigación, mediante la cual las estudiante participante de la estrategia pedagógica musical se percibían en su contexto educativo, más felices, dispuestas y colaboradoras.

En conclusión, se tienen como hechos reales de beneficio en la etapa adolescente y sus alteraciones emocionales, las ventajas que ofrecen las estrategias pedagógicas musicales en el ámbito de las aulas de clase. La revisión de literatura al respecto, permite establecer que está estrategias mediante las actividades asociadas al canto grupal, las obras musicales, la libre expresión y percusión corporal, la dramatización, y en general diversos ejercicios musicales, ofrece resultados favorables para la convivencia, dada la disminución de la agresividad entre pares, de las conductas inadaptadas y hostiles, y un aumento significativo de asertividad, empatía, control emocional y apropiación de habilidades que hasta ese momento les eran ajenas (Arnau et al., 2018).

El logro de un mejor control de la emocionalidad en el sujeto, estructura la educación emocional en el currículo, así como propicia en los adolescentes el entendimiento de la complejidad de las emociones; aspectos que tienen en los programas centrados en los elementos de la música y todas sus actividades, una herramienta de ayuda al quehacer docente, a las relaciones socio familiares, a los sistemas de salud, y en general a la sociedad.

Refiriendo la pregunta acerca de ¿cómo una estrategia musical incide en la I.E de las adolescentes con trastorno de ansiedad de los grados octavo y noveno de la Institución Educativa María Auxiliadora? Es importante referir que la música como una herramienta que permite la expresión de las emociones, ayuda a potenciar el cuerpo y la mente, y además permite el manejo de miedos y ansiedades para generar relajación, comprometiendo estados físicos y psíquicos (Yáñez, 2011).

Lo anterior, obedece a la relación existente entre las vivencias y experiencias musicales positivas con la regulación emocional. Regulación que impacta los sentimientos negativos que afectan al adolescente durante su tránsito por esta etapa, y que surgen, como lo describen Cano y Moriana (2019), en forma de reacciones a las situaciones que le resultan importantes o relevantes. Se constituye en una forma de responder a las demandas del entorno que los lleva a

un mantenimiento positivo de sus estados ansiosos que, es precisamente lo que encontraron Bolívar et al. (2019), al entender la música como un apoyo para las tareas intelectuales del sujeto.

La estrategia adopta elementos que hacen parte de la música, como son el ritmo, la métrica, el sonido, el pulso, la melodía y la armonía, las que concuerdan con los postulados de Willems (1970), y sobre ellos refiere, constituirse en aspectos terapéuticos para el sujeto desde temprana edad, dada su influencia en su sistema sensorial, afectivo y mental, de tal manera que, al articular las frases rítmicas para enseñar el elemento musical del ritmo, se integran los demás elementos. La estrategia también toma en cuenta la articulación de la música con instrumentos, lo que otorga un enfoque importante a la estrategia; entre ellos los bombos, timbales, redoblantes, lira, maracas, carrascas y flauta que hacen parte de la percusión para superficie plana, lo que coincide con lo planteado por Schwarz y Schweppe (2002), que define esta integración, como una fuerza del sonido, que es relajante al inconsciente de la persona. y refieren una especie de trance mental que les ayuda a generar bienestar emocional.

La articulación en la estrategia pedagógica musical EMIR, denominado ensamble, y tomado como una formación de dos o más personas que, a través de diferentes instrumentos musicales, interpretan obras de variados géneros, confluyen con los planteamientos de Lamberti (2010), quien en sus postulados refiere que favorece el crecimiento de habilidades y competencias personales respecto a la interpretación, la creatividad y expresividad en la persona, además del fortalecimiento de los procesos de la relación con el otro, lo cual genera un aprendizaje conjunto que favorece la capacidad de escucha, la comprensión de códigos y el seguir instrucciones.

Estos elementos tenidos en cuenta en la estrategia EMIR, y los resultados a nivel de la I.E en sus componentes de adaptabilidad para el grupo experimental con un promedio de avance entre la etapa pre y *post* de 3.5, y en el componente de estado de ánimo, marcando como promedio de avance de 1.9, llevan a confirmar la hipótesis planteada, que en torno a revisión teórica, define la importancia de implementar una estrategia pedagógica musical, que según los

planteamientos de los autores debía incluir elementos que impactan la salud mental de las adolescentes de los grados noveno y octavo, de la Institución María Auxiliadora.

En conclusión, sobre la pregunta ¿cómo una estrategia pedagógica musical, en este caso EMIR incide en la I.E de los adolescentes? Se determina que la integración de varios procesos adoptados en el diseño e implementación de dicha estrategia, como la expresión de las emociones, ayuda a potenciar el cuerpo y la mente, y además permite el manejo de miedos y ansiedades para generar relajación, que comprometen estados físicos y psíquicos en el sujeto (Yáñez, 2011).

Por otra parte, el uso de los elementos propios de la música se constituye en aspectos terapéuticos para el sujeto desde temprana edad, dada su influencia en su sistema sensorial, afectivo y mental (Willems, 1970). La articulación de los diferentes elementos de la música con instrumentos como los bombos, timbales, redoblantes lira, maracas, carrascas y flauta, también definen lo que Schwarz y Schweppe (2002), llaman una fuerza del sonido relajante al inconsciente de la persona que ayuda a alcanzar el bienestar emocional.

Y por último el ensamble, aporta al desarrollo de habilidades y destrezas personales respecto a la interpretación, con desafíos de creatividad y expresividad en la persona, según los planteamientos de Lamberti (2010). Todo lo cual en conjunto propicia el fortalecimiento de los procesos de la relación con el otro, de un aprendizaje que favorece la capacidad de escucha, la comprensión de códigos y el seguir instrucciones, a fin de convertirse en procesos integrales en una estrategia pedagógica musical, que se convierte para el fortalecimiento de los procesos emocionales en los adolescentes en una herramienta importante lo cual da cuenta del objetivo general de la investigación.

Capítulo IV. Propuesta de Transformación

Al igual que otros centros educativos, la Institución María Auxiliadora, no es ajena al problema emocional de las adolescentes, con una población de 1050 estudiantes donde algunas de ellas son referidas por dificultades familiares, problemas de interrelación, ideaciones suicidas y bajo rendimiento académico, reflejando afectaciones emocionales con síntomas de depresión y ansiedad en este caso 185 estudiantes de los grados octavos y novenos con las cuales se propone trabajar con música para el fortaleciendo la I.E, respondiendo a las expectativas de un modelo pedagógico humanista, en busca del bienestar emocional e integral de su comunidad atendiendo a la postura acerca de la importancia del conocimiento de las habilidades emocionales y su manejo que permita gestionar y responder adecuadamente a las demandas de esta etapa donde la regulación de las emociones son capacidades necesarias para la interacción en un entorno educativo globalizado.

Teniendo en cuenta los resultados de la investigación donde la población participante en (51) estudiantes para el grupo experimental y 48 para el grupo control; de la Institución Educativa María Auxiliadora de Cartago, Valle en Colombia, con edades entre los 12 a los 16 años fueron objeto de instrumentos diagnósticos, EQI: YV, el cual determinó estadísticamente que, en la adaptabilidad, el grupo experimental obtuvo una puntuación de 3.5 Vs el grupo control, que puntea con -4.0. En el estado de ánimo alcanza un total de 1.9 Vs el grupo control que evidencia un 1.8. y el STAIC, en la Ansiedad Estado (en adelante A/E) obtuvo una varianza entre etapa pre y *post* de 2.1 Vs el grupo control, cuya puntuación es de 2.4 y en la Ansiedad Rasgo (en adelante A/R) es de -0,3 Vs el grupo control que obtuvo un total de 1.

Los resultados develan que la propuesta con énfasis en música Emir tuvo resultados positivos para el grupo experimental como se señaló en el párrafo anterior, en algunos

componentes de la I.E y que el grupo control tuvo desempeños positivos también en otras áreas de la I.E, El presente capítulo refiere una integración para mejorar los resultados de la investigación, fortaleciendo a nivel de la propuesta pedagógica con énfasis en música EMIR, el tiempo de implementación en las aulas, proyectándola a nivel de permanencia en el escenario educativo como parte de currículo; denominado centro de interés unido a la proyección como parte del currículo de los talleres de fortalecimiento emocional y habilidades para la vida.

Una propuesta integradora que pretende unir la experiencia del grupo control (talleres lúdicos sobre emocionalidad en el aula) y del grupo experimental (estrategia pedagógica con énfasis en música) a través de dos (2) instancias fundamentales. Una que refiere el proyecto de jornada única donde se desarrollan los talleres de fortalecimiento emocional y la otra, que refiere los centros de interés una propuesta de trabajo con varios enfoques temáticos entre ellos la Música, relacionada con el manejo y fortalecimiento de emociones a través de la práctica musical en el manejo de cuerdas, percusión y vientos entre otros, se realiza una vez al mes durante tres horas.

En primera instancia se cumple con una de las propuestas de transformación de la investigación teniendo en cuenta los resultados teóricos de la misma, teniendo en cuenta la necesidad de seguir buscando líneas que transformen la realidad de los trastornos emocionales en los adolescentes escolarizados por lo cual se busca fortalecer los resultados de la música en el manejo emocional y a nivel de los resultados prácticos se busca fortalecer a nivel del tiempo de ejecución de las acciones llevadas a cabo con ambos grupos, proyectándose dentro de la dinámica escolar, con un horario establecido y programa de aula que permite su seguimiento y valoración; de manera que facilite el desarrollo de pedagogías activas y vivenciales que promuevan la expresión de emociones, fundamental en la etapa de la adolescencia.

Para el desarrollo de esta acción de mejoramiento es importante recalcar que a nivel de procedimientos, se direcciona esta propuesta al fortalecimiento de la I.E, utilizando un método cuantitativo, mediante la aplicación del cuestionario EQI:YV como etapa inicial, durante el año escolar se desarrollan la propuesta EMIR y los Centros de Interés y una vez finalizado el año

lectivo se aplica como fase final el EQI:YV y se establecen diferencias entre la etapa inicial y la final mediante el análisis estadístico de la prueba.

La propuesta es liderada por la investigadora Luz Stella Gil Galvis. Trabajadora Social de la Universidad de Caldas, Especialista en Evaluación Pedagógica de la Universidad Católica de Manizales, Magister en Neuropsicología y Educación de la Universidad UNIR de España. Actualmente se desempeña como Orientadora Escolar en la Institución Educativa María Auxiliadora de la ciudad de Cartago Valle, Colombia. La confidencialidad y custodia de la información se asume como un imperativo por parte de la investigadora. Los datos de las participantes serán salvaguardados con todo el rigor ético, se respetará su privacidad, y todo se maneja única y exclusivamente para los propósitos del estudio.

4.1. Fundamentación de la Propuesta de Transformación

Es importante recalcar que esta propuesta de transformación se fundamenta en los resultados obtenidos en la investigación, que dieron cuenta de los aportes de la propuesta EMIR al fortalecimiento de la I.E y al manejo de los síntomas de ansiedad del grupo experimental, pero sin desconocer que los talleres sobre el manejo emocional de los cuales participaron las estudiantes del grupo control, fortalecieron áreas diferentes de la I.E por lo cual lo resultante y como contribución a la teoría del manejo de las emociones refiere fortalecer la intervención del objeto de estudio a través de un proceso de integración entre la propuesta EMIR y los talleres sobre emociones de manera consecuente con el objetivo como, fue diseñar y evaluar una propuesta para el fortalecimiento de la I.E de las adolescentes escolarizados de la institución Educativa María Auxiliadora de Cartago, Departamento del Valle, Colombia.

Esta propuesta surge de la necesidad identificada en los resultados de fortalecer no solo algunos aspectos de la I.E fortalecidos en el grupo experimental (Adaptabilidad (resolución de conflictos y manejo del cambio) y estado de ánimo (optimismo, felicidad y motivación) sino de todos los que la componen en escalas (intrapersonal, interpersonal y manejo del estrés (Tolerancia al estrés y control de impulsos)). Bar-On (2018).

4.2. Estructura de la Propuesta de Transformación

De acuerdo a los resultados obtenidos en la investigación se justifica esta propuesta de transformación en función de contribuir a la solución del problema de estudio, teniendo en cuenta la realidad que se pretende transformar, se aborda desde la postura práctica para hacerlo más eficiente y productivo teniendo en cuenta elementos instrumentales como metodologías medios y materiales para alcanzar los objetivos.

Objetivo General

Fortalecer la inteligencia emocional de las adolescentes escolarizadas en los grados octavos y novenos de la Institución Educativa María Auxiliadora de Cartago, Departamento del Valle, Colombia

Objetivos específicos:

- Consolidar los componentes intra e interpersonal, la adaptabilidad, el estado de ánimo y el manejo del estrés en la inteligencia emocional de las adolescentes escolarizadas en los grados octavos y novenos de la Institución Educativa María Auxiliadora de Cartago.
- Capacitar a los docentes de la institución en el formato de los centros de interés según áreas del conocimiento y su objetivo.
- Socializar la propuesta entre los estudiantes y la comunidad educativa a fin de viabilizar su operatividad.
- Determinar los resultados de la propuesta a partir del instrumento EQI:YV.

La propuesta de transformación de la estrategia pedagógica con énfasis en música EMIR para el manejo emocional, en una propuesta integradora denominada Centro de interés para el fortalecimiento de la I.E y manejo de los síntomas de los trastornos emocionales, cuenta con posicionamiento desde el currículo con horarios establecidos desde la dinámica del proceso formativo en la Institución educativa María Auxiliadora en Cartago, Valle, Colombia con proyección en dos ejes fundamentales:

Eje 1: Talleres de fortalecimiento emocional, donde se manejan temas de identidad, autorreconocimiento, mejoramiento continuo, autoestima entre otros.

Eje 2: Propuesta Emir: con 3 proyecciones:

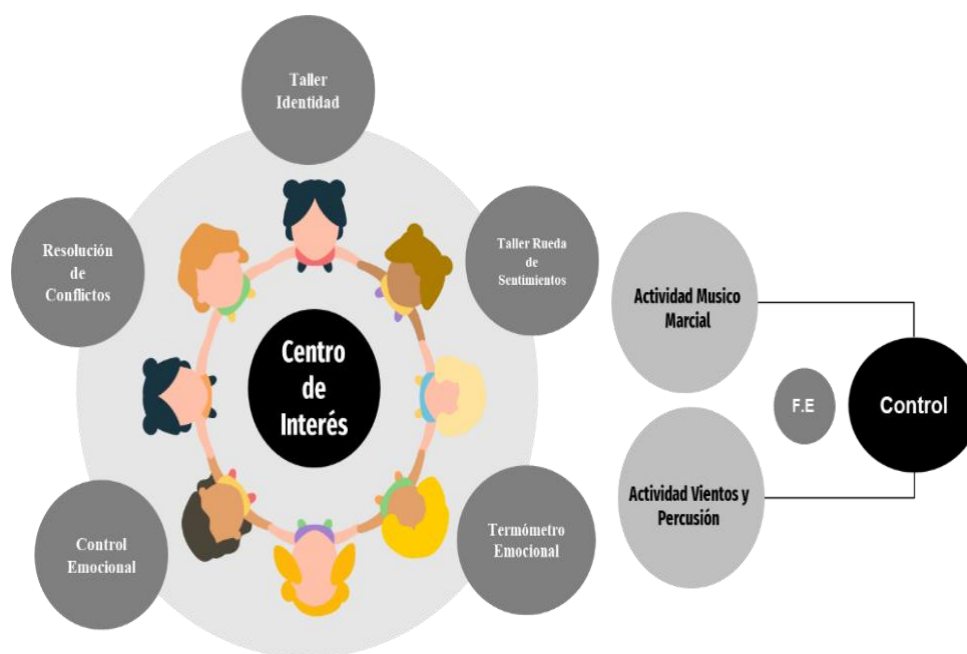
-Actividad músico marcial,

-Actividad vientos y percusión.

-Clases de música: fundamentaciones teóricas y prácticas desde el currículo (Artes).

La proyección de la propuesta responde a las necesidades, los intereses y expectativas de los estudiantes, como es el fundamento de los centros de interés.

Figura 19. Propuesta de transformación



Fuente: Elaboración propia (2025).

La Figura No 19, evidencia el avance de la propuesta implementada ya que en un solo proceso se integran los talleres pedagógicos para el fortalecimiento emocional y la propuesta EMIR acción que tiende abarcar los resultados obtenidos tanto por el grupo experimental como por el grupo control. Los resultados mostraron un avance significativo en el manejo de los

trastornos emocionales y en la I.E de los adolescentes; por lo cual, es relevante transformarla en busca de mejorar los resultados en el fortalecimiento de la I.E y el manejo de los síntomas relacionados con la ansiedad.

Este nuevo abordaje y sustento de la propuesta refieren un camino innovador y de sustento para intervenir la realidad de los trastornos emocionales en los escenarios educativos. El objetivo principal del ajuste, que busca fortalecer los diferentes componentes de la I.E de los adolescentes escolarizados, radica específicamente, en la participación en estrategias pedagógicas activas y vivenciales, relacionadas con sus intereses y necesidades, como lo plantea Ovide (1965), quien fundamenta la propuesta denominada centros de interés, basada en la motivación y la atención, como factor fundamental de fortalecimiento emocional, mientras señala la adaptación y personalización de la pedagogía en favor del educando, como elemento fundamental.

Según el movimiento escuela nueva que respalda esta tendencia, los intereses o necesidades de los adolescentes son esenciales para que los contenidos de aprendizaje de los participantes, promuevan la motivación, participación y expresión. El experto, Ovide (1965) determina la importancia de los centros temáticos como una estrategia que promueve la participación y la acción de los estudiantes en el aprendizaje. Sus características principales son las siguientes:

- a. Se centran en las necesidades esenciales de la vida humana.
- b. Se organizan alrededor de un tema central.
- c. Responden a inquietudes e intereses de los participantes.
- d. Se evidencian desde las relaciones con el entorno.
- e. Puede desarrollarse a través de grupos numerosos a través de actividades diversas como observación, expresión, acción; entre otras.

El citado pedagogo, médico y psicólogo con base en este conjunto de saberes, realiza sus aportes a la pedagogía y a la interpretación de la escuela nueva donde el alumno es el protagonista del aprendizaje (Ovide, 1965).

Sin embargo, el punto de partida de Decroly (1965) es que una idea se forma de percepciones simples que posteriormente se asocian formando conceptos. En los centros de interés se parte de los temas inquietantes para los estudiantes, basados en sus propias necesidades y curiosidades, es decir sus intereses, necesarios para el manejo de su cotidianidad, una postura para interpretar el mundo como un todo, sin seccionamiento de partes o materias específicas, proyectando la expresión de lo aprendido a través de diferentes medios (dibujo, música manualidades) entre otras. Se aprende a través de la experimentación, promoviendo la interacción con el entorno.

Se puede sintetizar el aporte pedagógico del autor al referir que el proceso educativo debe orientarse a la práctica y a la experimentación, que los alumnos aprendan dando importancia a lo que les interesa y lo que necesitan, para llevarlos a desarrollar sus potencialidades y habilidades en el acto de interactuar con su contexto y permear de él, mientras se asocian ideas y conceptos, se proyecta el diálogo, el reconocimiento inter social, el fomento de la práctica y la experimentación sin privilegiar la transmisión de información con ventajas a nivel de la motivación y el compromiso, la significación del aprendizaje, el desarrollo de habilidades como observación, expresión, comprensión adaptándose a las demandas del contexto y los grupos con los cuales comparte.

Figura 18. Centros de interés



Fuente: Elaboración propia (2025).

Este proyecto de transformación también responde a los postulados de la OCDE (2019), quien promueve el fortalecimiento de políticas educativas innovadoras que favorezcan una integralidad en la formación de los educandos, a través del fortalecimiento de competencias necesarias, que respondan a sus necesidades de aprendizaje y se proyecten en campos sociales, emocionales y académicos, además promueva el desarrollo de elementos críticos a nivel de pensamiento y de factores reflexivos y creativos para responder a las vicisitudes de la vida y a los cambios a los que conlleva la globalización, la tecnología, elementos contextuales demandantes de inmediatez en las respuestas.

También, Pérez, N., & Filella, G. (2019), refirieron sobre las prácticas educativas actuales la necesidad de renovarlas tanto a nivel pedagógico como de la enseñanza, para formar personas con capacidad de afrontamiento frente a su realidad, para desarrollar en ellas más y mejores competencias emocionales, que faciliten el alcance de equilibrio proyectado a su bienestar integral. Estas actividades propias de la enseñanza en las aulas y ambientes escolares deben privilegiar las vivencias en las prácticas, para acompañar las experiencias individuales propias del ciclo vital del ser teniendo en cuenta sus factores de identidad y entorno interactuante en pro de su desarrollo integral.

Es importante destacar que esta propuesta está en concordancia, además, con los planteamientos constructivistas de Piaget (1998) que refieren el papel activo del sujeto en el conocimiento quién lo organiza, lo adapta, lo asimila y acomoda de acuerdo a su etapa de desarrollo y de Vygotsky (1978) quien refiere la importancia de la interacción entre el sujeto y el conocimiento permeado por el contexto.

Operatividad de la propuesta:

Fases:

1- Diseño de la propuesta: teniendo en cuenta los resultados de la investigación y la proyección de mejora de los mismos, se inicia el proceso de conceptualización acerca de los centros de interés y la forma de realizar la integración entre la propuesta EMIR y los talleres sobre emocionalidad, se proyecta así, al mejoramiento de la técnica en función del alcance del

objetivo como es el fortalecimiento de la inteligencia emocional y sus componentes interpersonal, intrapersonal, estado de ánimo, manejo del estrés y adaptabilidad cada uno de ellos con sus sub escalas.

2-Socialización de la propuesta: se inicia capacitación con los docentes de la institución, acerca del formato de los centros de interés y el objetivo de los mismos, articulando áreas del conocimiento así: Ciencias y Biología, Artes, Matemáticas, Idiomas entre otros. Se articula la propuesta al área de Artes con los docentes que manejan los contenidos académicos de música y Ética y valores.

3- Socialización de la propuesta con estudiantes y comunidad educativa a través de encuentros de aula y reuniones generales, donde se da a conocer la propuesta a estudiantes y comunidad educativa en general, dando a conocer objetivos relacionados con los centros de interés, tiempo estipulado para los mismos y dinámica general de la actividad.

4- Fase de inscripción de acuerdo al área de interés de cada uno y libre criterio de elección. Su participación es libre y voluntaria lo que les otorga derecho a conocer aspectos de la propuesta, datos relevantes hallazgos y resultados lo cual facilita la toma de decisiones en relación con la permanencia o no en la actividad.

5- Aplicación del instrumento EQI:YV valoración de inteligencia emocional antes de iniciar actividades con centro de interés y jornada única de población inscrita.

6- Inicio de actividades de centros de interés de acuerdo a programación señalada en el currículo y planeación de actividades escolares. Febrero a octubre 2025. Las actividades no representan riesgo físico ni psicológico. Por el contrario se proyectan beneficios individuales y colectivos de la propuesta.

7- Evaluación de los resultados de la propuesta por medio de la aplicación del instrumento EQI:YV una vez terminada la sesión del mes de octubre, se comparan los resultados con los obtenidos en el mes de febrero y se establecen diferencias si las hay.

En esta propuesta de transformación la periodicidad y regularidad de las acciones planteadas juega un papel fundamental para el mejoramiento de la propuesta, las cuales tienen manejos así:

- a. Músico Marcial: viernes de 2 a 5 p. m.
- b. Vientos y Percusión: lunes, martes y miércoles de 1 a 2 p. m.
- c. Talleres Socioemocionales: jueves y viernes de 1 a 2 p. m.

Su implementación marca un avance significativo en la investigación ya que representó metodológicamente un avance para dar respuesta en el ambiente educativo, a una problemática creciente en el sector. También, ha permitido una evaluación importante en la comprensión del contexto académico frente al uso de acciones innovadoras para atender problemáticas que afectan el alcance de objetivos institucionales e interpretar al educando como centro de las acciones humanizadoras de la educación.

Tabla 17. Temporalización de la propuesta de transformación

Actividades/Sesión	F	M	A	M	J	A	S	O	N	2025
Centro de Interés.										
Periodicidad días.	3.	3.	3.	3.	3.	3.	3.	3.	3.	3
Total Número horas	27									
Talleres de Fortalecimiento emocional										
Jornada Única C. I										
Periodicidad	5 h/semanal									
Presentación de obra final										
ensamble										
Muestra trabajos instrumentales y evaluación										

Fuente: Elaboración propia (2025).

4.3. Evaluación de la Propuesta de Transformación

La evaluación de la propuesta se realizará mediante la aplicación del instrumento EQI:YV para medir la inteligencia emocional, validado por Buitrago Bonilla, Herrera Torres, y Cárdenas Soler (2019) para la población Colombiana, el cual determinó confiabilidad y validez con alfa de Cronbach general 0,802. Con autorización para uso de la información de validez otorgado por Ruth Nayibe Cárdenas Soler. PhD Universidad de Granada (España).

Coordinadora programa escuelas normales Universidad pedagógica y tecnológica de Colombia.

La evaluación de la propuesta de transformación se realizará teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

- a- El objetivo fundamental de la propuesta es mejorar los niveles de inteligencia emocional de la población participante de la propuesta
- b- Aplicación de la prueba EQI: YV para medir la inteligencia emocional inicial, de la población participante, se guarda la información para efectos del proceso.
- c- Aplicación de la prueba EQI: YV en el mes de octubre de 2025 después de participar en la propuesta de integración con el fin de conocer las diferencias en la inteligencia emocional entre ambas etapas.
- d- Establecer como indicador que un mínimo del 80% de la población participante mejore los puntajes de inteligencia emocional en relación con lo obtenido en la prueba inicial.
- e- Los recursos necesarios refieren: Humanos: Doc. Orientador quien realiza los talleres pedagógicos de fortalecimiento emocional, docentes de música, profesionales de apoyo banda musico-marcial, docente de apoyo vientos y percusión. Materiales: Instrumentos, baquetas. Locativos: Escenarios de formación Institución Educativa María Auxiliadora. Técnicos: Prueba EQI:YV y formato de análisis.

Teniendo en cuenta los objetivos, actividades y criterios de evaluación es importante señalar que el diseño de la propuesta es pertinente dado que se busca mejorar los resultados

obtenidos en la investigación que refiere, el diseño de una estrategia con énfasis en música para el fortalecimiento de la inteligencia emocional de adolescentes con trastorno de ansiedad, los trastornos emocionales evidenciados en los centros educativos refiere la búsqueda y el mejoramiento de estrategias cuyos avances sean validados científicamente como en este caso y proyectar acciones de mejoramiento que pretendan mejorar los resultados obtenidos en aras de propender por el fortalecimiento emocional y el mejoramiento de los síntomas relacionados con la salud mental, lo cual responde a las necesidades reales de la población que cada vez se ven impactados por las demandas de respuesta que le son propias en esta edad y afectan su salud emocional.

Al utilizarse los instrumentos validados para población colombiana como el EQI: YV y establecer diferencias numéricas entre la etapa pre y la etapa pos se garantiza la confiabilidad del proceso que permitirá valorar la eficacia de la propuesta de integración.

En la actualidad esta propuesta goza de apoyo y aceptación dentro de la comunidad educativa lo cual garantiza su factibilidad y viabilidad para alcanzar los objetivos propuestos.

En relación con la Aplicabilidad del proceso, dadas las características de la propuesta es factible de ser utilizada en otros contextos escolares para el fortalecimiento de la inteligencia emocional, ya que a nivel de los talleres formativos en los escenarios educativos, se cuenta con profesionales de apoyo para fundamentarlos y a nivel del área de arte, ésta hace parte de todos los currículos de acuerdo a la ley, puede proyectarse además a otros contextos como grupos de padres de familia, grupos sociales de diferente índole y sociedad en general.

Esta propuesta resulta novedosa y original dado que no se conocen experiencias donde se articulen dos propuestas para fortalecer la inteligencia emocional, tema novedoso y de actualidad sobre el cual se abren puertas de intervención ante la necesidad apremiante de atender una problemática sentida en diferentes contextos sociales.

Por último, es importante anotar que, esta propuesta de integración resulta muy interesante en el manejo de los síntomas relacionados con los trastornos emocionales, además de fortalecer las diferentes escalas de la inteligencia emocional, lo cual resulta de relevancia ante las dificultades que se presentan en el manejo de la atención de los trastornos emocionales, que

se evidencia frecuentemente en la población adolescente. Así, son los escenarios educativos desde sus posturas, los que juegan un papel muy importante frente a la intervención y prevención de los mismos, innovando acciones que faciliten el desarrollo integral de los adolescentes frente a la aparición de diferentes actitudes, comportamientos y síntomas que afectan su salud mental.

4.4 Propuesta Pedagógica Musical - EMIR (Intervención)

4.4.1 Sustento Teórico

Como bien lo plantea Palacios (2001), acerca de que la música posee un amplio bagaje histórico en relación con lo terapéutico y efectivo que resulta en el individuo, se encuentra que dicho recorrido parte de las prácticas religiosas y de evangelización, pasando por usos médicos concepciones artísticas, aportes a la ciencia y la educación, al comprobarse que influye en las expresiones emocionales individuales. Se ha otorgado su importancia en diversas situaciones de la humanidad, pues cada época y civilización han contado con sus propias manifestaciones musicales, en lo que se definen dualidades entre el bien y el mal, y lo divino y lo terapéutico.

Es así como la música desde hace miles de años ha sido manejada como un mecanismo para equilibrar mentalmente al individuo, tratando de aliviar y minimizar los estados anímicos alterados. Ha servido para regular y controlar sus preocupaciones. Frente a ello, los planteamientos de Yáñez (2011) sugieren que la música es una herramienta favorecedora de la emocionalidad, ayuda a potenciar el cuerpo y la mente utilizando la expresividad, además de permitir el manejo de los miedos y las ansiedades al inferir un proceso de relajación que compromete estados físicos y psíquicos. Sumado a lo anterior, refiere su relevancia en el fortalecimiento de los procesos sociales como el trabajo grupal y la empatía; los procesos personales como potenciar la autoestima y el autoconcepto; todo lo cual es proyectable a los demás. En consecuencia, se trata de una fundamentación teórica que valida la búsqueda de estrategias para el tratamiento de las emociones, en este caso, de adolescentes escolares, a fin de contribuir con su desarrollo integral.

Por otra parte, científicamente se ha comprobado cómo sus elementos: el ritmo, la melodía y la armonía son un estímulo que fortalece la memoria, facilita el aprendizaje, fomenta la regulación hormonal y activa el cerebro, lo que, incide fisiológica y favorablemente en los latidos del corazón, en la presión de las arterias, y en general en todo el sistema biológico y psicológico (Ancajima, 2020). Todo lo cual sucede debido a que las emociones, sensaciones y sentimientos que genera la música integran de manera consciente las dimensiones de su realidad de la persona (Plaza, 2021); lo que se asocia a las experiencias previas, algunas de estas que son negativas también llegan a crear emociones negativas. No obstante, en general la musicalidad modifica los estados anímicos y favorece la forma en que se perciben y asumen diferentes situaciones o eventos de la vida (Montaño, 2020).

Así mismo, el énfasis pedagógico educacional, los planteamientos de Ley del sector educativo y la normatividad que rigen el quehacer formativo formal y no formal en el país, demarcan unas actividades propias debidamente diseñadas. Los contenidos y metodologías actualizadas, que van engranadas al Plan de Estudio Institucional, al calendario académico y sus tiempos de ejecución, y a la ponderación que alcanzan desde la perspectiva terapéutica (MEN, 2016). Por tanto, el canto y la instrumentalización como elementos de la musicoterapia, permiten ampliar diversas competencias y dominios en el estudiante, dado el diálogo e interacción continua que establece con estas. El sujeto es impulsado hacia una exploración propia, a la expresión de sus necesidades, al reconocimiento del otro y al aporte a la sociedad (MEN, 2010).

4.4.2 Objetivos

Fortalecer la inteligencia emocional en las adolescentes de los grados octavo y noveno que presentan síntomas asociados al trastorno de ansiedad, por medio de la pedagogía musical.

Impactar mediante una estrategia pedagógica con énfasis en la música, la inteligencia emocional de las estudiantes cuyos beneficios se proyectan al ámbito escolar, familiar y social.

Fortalecer las experiencias musicales desde la pedagogía educativa, a fin de fomentar el dominio emocional de las estudiantes de los grados octavo y noveno.

4.4.3 Contexto Educativo de la Propuesta

La estrategia pedagógica se desarrolló en el escenario educativo del centro formativo de María Auxiliadora, ubicada en la comuna 1 del municipio de Cartago, departamento del Valle del Cauca, Colombia. El grupo de participantes hacía parte de los grupos octavo y noveno de la Educación Básica, cuyas edades oscilaron desde los 13 a los 16 años, y que permitió su distribución en los grupos colegiados para su edad cronológica. La población muestral estuvo compuesta por 51 estudiantes para el grupo experimental y 48 para el grupo control —conformado por las estudiantes que no participan en la propuesta de intervención—.

4.4.4 Diseño de Actividades

Todas las actividades diseñadas fueron concebidas a partir de los elementos fundamentales de la música como son: el pulso, el acento, el ritmo y la armonía. De esta forma, el primer elemento, es decir, el pulso, como una unidad rítmica o punto constante, se marca a través del palmeteo o los movimientos corporales básicos en las primeras etapas de la propuesta. Se trata de la onomatopeya *ta-ta-ta* cuya sonoridad sirve de referencia básica en el desarrollo musical, y constituye el tiempo o métrica en la obra. Por su parte el acento, trata sobre el énfasis que se asigna a determinadas notas o pulsos dentro del discurso musical, puesto que la música se basa en una simetría de pulsos y acentos. El otro elemento, el ritmo, identifica una serie de sonidos, algunos fuertes otros débiles, de tiempos largos y también cortos, que se suceden en un intervalo de tiempo con cierta regularidad. Es lo que el individuo conoce de manera innata sin poseer conocimientos musicales previos; su dominio favorece el orden, la serenidad y el equilibrio personal, ya que fomenta el desarrollo de las capacidades motrices, fortalece la atención y la concentración, además de que ayuda a la resolución de problemas. Y finalmente la armonía, refiere una organización de sonidos en acordes; de esta manera al sonar simultáneamente cumple la función de acompañamiento de la melodía, lo que genera sensaciones de relajación, desasosiego y bienestar general; que en este caso es lo que se pretende lograr en el grupo de estudiantes con síntomas de ansiedad y depresión (Willems, 1970; Grabner, 2001; Yáñez, 2011).

4.4.5 Metodología

La metodología que se privilegió en el presente estudio es la vivencia activa y participativa de la música, que mediante las diferentes sesiones a través de los sonidos musicales facilitó la

expresión de las emociones evocando lo más íntimo del ser, para así alcanzar estados de bienestar y salud mental favorecedores en las adolescentes, de conductas y comportamientos estables, de sosiego y calma. Lo que redundará en su rendimiento académico, en las relaciones con la familia, con sus pares y en general con el entorno social que le rodea. En esta actividad es muy importante la motivación tanto de quien transmite la información como de quien la recibe, porque conlleva una mejor proyección a otros actores. Esta metodología activa tiene sus bases en los postulados constructivista y humanista, de acuerdo con el modelo pedagógico institucional. El primero busca una mayor significación del aprendizaje y el humanista pretende fortalecer los valores personales y sociales de cada estudiante en la búsqueda y alcance del bienestar propio y el del otro. También posee aspectos creativos y lúdicos que fomentan la imaginación, la creatividad; y favorecen la expresión personal y el consenso grupal.

4.4.6 Temporalización

Las actividades se diseñaron para ser ejecutadas en un lapso de tres semanas, dentro de la unidad pedagógica denominada EMIR, en fechas que fueron desde el 18 de octubre hasta el 4 de noviembre del año escolar 2022. Lo anterior representó una sesión por día dentro de la jornada escolar normal, con una duración de 20 minutos cada una, y cuyo desarrollo se llevó a cabo mayoritariamente en el aula de clases. Otra actividad se realizó en uno de los escenarios deportivos de la institución y la presentación final en el auditorio cultural de la misma. Cada sesión implicó diferentes prácticas asociadas a la música y que requirieron el uso de instrumentos musicales. Los criterios de evaluación corresponden a la asistencia de las estudiantes durante toda la intervención y a su participación en cada una de las actividades planteadas conforme al cumplimiento de los objetivos de cada una. Así mismo se tuvo en cuenta el desempeño en la presentación final de la obra ensamble. En la tabla 26, diagrama de Gantt, se describen las fechas de realización de las sesiones, lo que da cuenta de la duración de la estrategia como parte de las jornadas del proceso musical.

Actividades/Sesión	Octubre 2022											Noviembre	
	18	19	20	21	24	25	26	27	28	31	2	3	
Escucho y siento	X												
Ritmo		X											
Ritmo-pulso			X										
Ritmo-pulso-métrica				X									
Ritmo-pulso-métrica-acento					X								
Manejo de estribillo métrico						X							
Baqueteo							X						
División del Baqueteo para armonía								X					
Prácticas de ensamble y armonía									X				
Prácticas de ensamble y armonía instrumental										X			
Presentación de obra final ensamble y armonía instrumental											X	X	

4.4.7 Descripción de las Sesiones

Cada sesión se diseñó para ser implementada con objetivos particulares, que en definitiva llevaron a las participantes a identificar sus emociones, controlarlas y lograr mejores estados anímicos durante su día a día; y que especialmente en el ámbito escolar, facilitan el desarrollo de los procesos educativos y formativos. Por tanto, a estas se les asignaron tres fases de importancia como son la bienvenida, la motivación y la planificación, que de acuerdo con Mosquera-Cabrera (2013), facilitan el equilibrio de las actividades haciéndolas menos complejas y con un mayor nivel de integración entre sus participantes, puesto que se trata de encuentros colectivos que involucran aprendizajes, manifestaciones actitudinales, el fortalecimiento de valores y en general un proceso integral en el sujeto.

Estas sesiones se desarrollaron dentro del horario normal de clases como espacios cedidos por los docentes de las diferentes asignaturas, previa aceptación del rector de la institución, situación que evidencia la transversalidad de estas estrategias con todo el currículo educativo y su importancia para fortalecer el quehacer formativo, a través de actividades innovadoras, teniendo en cuenta el modelo activo que refiere la trazabilidad de la música con aspectos biológicos, psicológicos y emocionales del adolescente y los modelos didáctico mediacional que tuvo en cuenta las habilidades y conocimientos previos de los adolescentes y el modelo de emociones propias, que motivó a los adolescentes a centrarse en sus propias emociones en cada una de las

sesiones que tuvo una duración de 45 minutos, ejecutadas en la jornada de la mañana. Las siguientes tablas describen las 11 sesiones que conforman la estrategia pedagógica.

Esta sesión desarrolla la temática de la música como herramienta de expresión de las emociones, comprometiendo factores físicos psicológicos y emocionales, ya que se trata de escuchar la música y sentirla, con base en los modelos activo, didáctico mediacional y emociones propias, que facilitan comprender el enfoque de las actividades teniendo en cuenta los aspectos psico socio emocionales, los conocimientos previos y el direccionamiento hacia la comprensión de la emocionalidad propia. Es en últimas relacionarse con la música a través de formas diversas; pues según Yáñez-Amorós (2011), permite el manejo de miedos y ansiedad para generar relajación.

Sesión	Nombre	Definición	Lugar	Recursos	Duración
1	Escucho y siento	La música es una herramienta que permite la expresión de las emociones; ayuda a potenciar el cuerpo y la mente, y además permite el manejo de miedos y ansiedades para generar relajación que compromete estados físicos y psíquicos (Yáñez-Amorós, 2011).	Aula	Humanos: 1. Investigadora 1. Estudiante Materiales: 1. Reproductor de sonido	20'

Descripción de la Actividad:

Previo citación de las estudiantes en el horario pertinente se inicia la sesión con la bienvenida por parte de la investigadora/tallerista. Se explica ampliamente la estrategia de intervención con énfasis en la música para el manejo de emociones, el objetivo de esta, sus beneficios personales y colectivos, así como las dinámicas que se tendrán en cuenta en las diferentes sesiones. Se expone la importancia de esta estrategia para fortalecer en las adolescentes su I.E y el dominio de las emociones en todos sus entornos. Se les dan las indicaciones para la actividad inicial ¿cómo me siento hoy?, posteriormente se escuchan varias canciones desde el reproductor de sonido, teniendo en cuenta las sugerencias y gustos del grupo. De acuerdo con la unidad didáctica de transversalización en este caso, ciencias sociales y las diferentes regiones del país, se escuchan canciones propias de cada región, y se invita a las participantes a relacionarse con el tema de diversas maneras: a través de palmas, por medio de movimientos corporales, caminando, danzando, entre otros. Se invita por consenso a elegir la canción que más les llame la atención y se escucha varias veces en el reproductor de sonido; se les orienta nuevamente a socializar cómo se sienten después de escuchar varias canciones, qué les significa la actividad y si encuentran diferencias entre el estado de ánimo antes de escuchar las canciones y después de haber participado en el ejercicio.

Objetivos:

1. Determinar emociones de entrada
1. Fomentar la escucha activa
2. Determinar emociones de salida
3. Motivación

La sección 2, trabaja el ritmo, que de acuerdo con Willems (1970), tiene una gran importancia como elemento terapéutico dado su impacto en el sistema sensorial, afectivo y mental del sujeto.

Sesión	Nombre	Definición	Lugar	Recursos	Duración
2	Ritmo	Willems (1970) señala que este elemento de la música, al igual que el sonido, el pulso, la melodía y la armonía, se constituyen en aspectos terapéuticos para el sujeto, dada su influencia en su sistema sensorial, afectivo y mental. El ritmo representa sonidos fuertes y débiles, cortos y largos que, con cierta regularidad, suceden en un intervalo de tiempo.	Aula	Humanos: 1. Investigadora 2. Estudiantes, uso de palmas y movimientos corporales Materiales: 3. Reproductor de sonido	20'

Descripción de la Actividad:

Previa citación de las estudiantes en el horario pertinente, se le da la bienvenida y se les invita a socializar “¿cómo me siento hoy?”. Teniendo como base la sesión 1, nuevamente se elige por consenso una canción, se escucha y se invita a las participantes que de manera libre y espontánea se relacionen con el tema, la letra y los sonidos; ya sea con tarareo, movimientos corporales, palmas, caminando, danzando, entre otros. Se invita a las adolescentes a expresar lo que les sugiere la canción emocionalmente, qué sentimientos les genera para su vida personal y qué valor le dan a esta actividad para el manejo de sus emociones. Se les invita a comparar entre cómo se sentían antes y cómo se sienten después de escuchar la canción.

Objetivos:

4. Determinar emociones de entrada
 5. Fomentar la escucha activa
 6. Expresar las emociones con el cuerpo
 7. Seguir la canción con diferentes tipos de movimientos corporales
 8. Conocer emociones de salida
-

La sección 3, es una combinación entre ritmo y pulso, que señala Willems (1976), ejercen en el sujeto una terapia para el sistema sensorial, afectivo y mental, conforme a que se da la trazabilidad de sonidos cortos y largos (ritmo) con las pulsaciones de manera sucesiva y repetitiva.

Sesión	Nombre	Definición	Lugar	Recursos	Duración
3	Ritmo-pulso	<p>Willems (1976) señala que este elemento de la música, al igual que el sonido, el pulso, la melodía y la armonía, se constituyen en aspectos terapéuticos para el sujeto, dada su influencia en su sistema sensorial, afectivo y mental.</p> <p>El pulso constituye una serie sucesiva y repetitiva de pulsaciones que dividen el tiempo en partes iguales. Es la unidad básica que permite medir el tiempo en la obra musical.</p>	Aula	<p>Humanos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Investigadora 2. Estudiantes, uso de palmas, tarareo vocal y movimientos corporales <p>Materiales:</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. Reproductor de sonido 	20'

Descripción de la actividad:

Previa citación de las estudiantes en el horario pertinente se da la bienvenida se invita a socializar “¿cómo me siento hoy?”. Se escucha la canción elegida y se les invita a que de manera libre y espontánea se relacionen con el tema elegido, siguiéndola con las palmas. Esta acción se repite las veces que sea necesario combinándola con la fase anterior, es decir, una vez tarareo (voz) una vez con el cuerpo, una vez con las palmas.

Como evaluación de la actividad se plantea socializar sentimientos frente a la actividad. Una vez terminado el ejercicio se les invita a expresar cómo se sienten y cuáles son las emociones presentes. Con la expresión y socialización individual las estudiantes fortalecen las relaciones e interacciones con sus pares, estimulando así el aprendizaje puesto que ello les ayuda a fortalecer su agudeza mental dado el aporte que hace a la salud emocional mediante los estímulos enviados al cerebro. Se puede lograr una reducción significativa del estrés y así lograr estados óptimos de salud y bienestar general.

Objetivos:

4. Determinar emociones de entrada
5. Fomentar la escucha activa
6. Estimular las relaciones sociales
7. Expresar las emociones con el cuerpo
8. Seguir la canción con diferentes tipos de movimientos corporales
9. Seguir el ritmo con las manos
10. Determinar emociones de salida

La sección 4, traza el uso de tres elementos fundamentales: ritmo, pulso y métrica, que, como elementos combinados, según Willems (1976), influyen en el sistema sensorial, afectivo y mental del sujeto. El acople de sonidos (ritmo) y la ejecución sucesiva de pulsaciones (pulso) llevan a ejecutarlos en un intervalo de tiempo determinado (métrica).

Sesión	Nombre	Definición	Lugar	Recursos	Duración
4	Ritmo-pulso-métrica	Los elementos de la música encierran un componente terapéutico desde temprana edad, influenciando su sistema sensorial, afectivo y mental del sujeto (Willems, 1976). Por su parte la métrica, trata del intervalo de tiempo en el que se repiten regularmente los sonidos fuertes y débiles, cortos y largos en la obra musical; es así que indica el tamaño de un compás (Grabner, 2001).	Aula	Humanos: 1. Investigadora 2. Estudiantes, uso de palmas, tarareo vocal y movimientos corporales Materiales: 3. Reproductor de sonido	20'

Descripción de la actividad:

Previo citación de las estudiantes en el horario pertinente, se les da la bienvenida y se les invita a socializar “¿cómo me siento hoy?”.

Se escucha la canción elegida y se invita a las participantes a que de manera libre y espontánea se relacionen con el tema elegido, siguiéndola con las palmas. Se les incentiva a llevar el conteo de los tiempos en que se da la canción con la voz, de acuerdo al fraseo que se da en ella. Se repite el ejercicio teniendo en cuenta el anterior manejo de voz, manejo de cuerpo y manejo de palmas.

Se invita a socializar y expresar ante el grupo acerca de las actividades propuestas y cómo se sienten realizándolas.

Objetivos:

4. Reconocer los tiempos métricos de la canción
 5. Relacionar los tiempos de la canción con el pulso y ritmo
 6. Fortalecer la capacidad de expresarse emocionalmente
-

La sección 5, desarrolla la combinación de ritmo, pulso y métrica a través de pulsaciones amalgamadas a sonidos fuertes y suaves para diferenciar unas palabras de otras; articulación que encierra componentes terapéuticos en el sistema sensorial afectivo y mental, tal como lo refiere Willems (1976).

Sesión	Nombre	Definición	Lugar	Recursos	Duración
5	Ritmo-pulso-métrica-acento	Los elementos de la música encierran un componente terapéutico desde temprana edad, influenciando su sistema sensorial, afectivo y mental del sujeto. De esta manera, se tiene que el acento enmarca la intensidad o la fuerza que se da a una palabra para distinguirla de las demás. La combinación de pulsos y acentos conlleva a la organización métrica de los diversos compases (Willems, 1976).	Aula	Humanos: 1. Investigadora 2. Estudiantes , uso de palmas, tarareo vocal y movimientos corporales Materiales: 3. Reproductor de sonido	20'

Descripción de la Actividad:

Previa citación de las estudiantes en el horario pertinente se les da la bienvenida, así mismo se invitan a socializar “¿cómo me siento hoy?”.

Se escucha la canción elegida y se les propone que de manera libre y espontánea se relacionen con el tema elegido, siguiéndola con las palmas. Se les indica que identifiquen las sílabas que llevan mayor fuerza en la canción y a señalarlas en el palmoteo; en este momento se les refiere que trata del acento y que en dicho palmoteo se debe hacer más duro cuando encuentren el acento.

Se repite el ejercicio combinando con los anteriores, es decir, voz, cuerpo y palmas. Este ejercicio se realiza muchas veces dado que la repetición es un proceso natural que, mediante el ensayo constante permite aprender mucho mejor las cosas al consolidarse en los circuitos cerebrales, generando así un aprendizaje y conocimiento más duraderos y consistentes. Al finalizar se socializa la actividad evaluando el proceso del día y lo que sintieron emocionalmente o a nivel de sensaciones.

Objetivos:

4. Reconocer los acentos de acuerdo al fraseo de la palabra
 5. Relacionar métrica, pulso y acento de la canción
 6. Socializar emociones de salida después del ejercicio
-

En la sesión 6, se plantea el manejo del estribillo rítmico, una articulación de frases para ejercitar el ritmo, el pulso, la métrica y el acento, que facilitan las prácticas, las dinamizan y

propenden por la socialización de los participantes. Los componentes terapéuticos de estas prácticas a nivel sensorial, afectivo y mental son reconocidos por Willems (1976).

Sesión	Nombre	Definición	Lugar	Recursos	Duración
6	Manejo de estribillo rítmico	Los elementos de la música encierran un componente terapéutico desde temprana edad, influenciando su sistema sensorial, afectivo y mental del sujeto (Willems, 1976). De tal manera que, al articular las frases rítmicas para enseñar el elemento musical del ritmo, se integran los demás elementos.	Aula	Humanos: 1. Investigadora 2. Estudiantes, uso de palmas, de la voz y movimientos corporales Materiales: 3. Reproductor de sonido	20'

Descripción de la Actividad:

Previa citación a las estudiantes en el horario pertinente, se les da la bienvenida, y se da inicio a la socialización de “¿cómo me siento hoy?”.

Se ilustra el ejercicio a realizar despertando su creatividad y su imaginación, dado que deben crear un estribillo que pueda acompañar la métrica, el pulso y el acento. Para ello se combinan los ejercicios anteriores métrica, pulso, acento y ritmo. Se escuchan las propuestas de las estudiantes y se elige por consenso uno de los estribillos propuestos, el cual se maneja como acompañante de la melodía de la canción. El ejercicio se realiza varias veces acompañando la canción con dicho estribillo; se ajustan la métrica, el ritmo y el acento hasta llegar a la armonía entre melodía y canción.

Se socializa el sentir emocional de cada una de las adolescentes, lo que se desarrolla espontáneamente, pues se les explica que esto ayuda a construir mejores relaciones e interacciones con su entorno porque al ser conscientes de sus sentimientos los pueden expresar con claridad, además de que les ayuda a resolver conflictos individuales y grupales, como una forma de superar sentimientos negativos.

Objetivos:

4. Despertar la creatividad y la imaginación a través de la musical
5. Manejo de estribillos como estimulantes de un proceso instrumental de acompañamiento
6. Manejo de estribillos en proceso instrumental tanto vocal como en palmeteo
7. Socializar conductas emocionales de salida después de un ejercicio musical

La sesión 7, implica la articulación de instrumentos percutores para superficie plana, que se ha denominado Baqueteo. Refiere el manejo de frases de estribillo, integrando ritmo, pulso, acento y métrica. Su importancia radica en generar lo que Schwarz y Schweppe (2002) señalan como fuerza del sonido relajante al inconsciente del sujeto, llevándolos a un trance mental para generar bienestar.

Sesión	Nombre	Definición	Lugar	Recursos	Duración
7	Baqueteo	La articulación musical con instrumentos de madera como las baquetas tienen en esta percusión práctica en superficie plana, la forma de generar lo que Schwarz y Schweppe (2002), definen como una fuerza del sonido que es relajante al inconsciente de la persona. Refieren una especie de trance mental que les ayuda a generar bienestar emocional.	Aula	Humanos: 1. Investigadora 2. Estudiantes, uso de palmas y movimientos corporales Materiales: 3. Reproductor de sonido 4. Baquetas de madera	20'

Descripción de la Actividad:

Mediante la citación previa a las estudiantes en el horario pertinente, se les da la bienvenida y se les pide socializar el tema inicial de cada sesión “¿cómo me siento hoy?”.

Se les explica el ejercicio en el que deben seleccionar de una caja de instrumentos las baquetas o cajas de percusión que se utilizan en el ejercicio del día; estas se descargan a manera de tambor en el suelo. Seguidamente se acompaña la canción elegida a nivel métrico, es decir, a través de baqueteo con el pulso, marcando los acentos y manejando el estribillo seleccionado para su acompañamiento. Se repite el ejercicio hasta lograr las armonías requeridas. Una vez terminada la actividad se les indaga sobre sus emociones al tocar el instrumento, qué sensaciones pudieron sentir y cómo está su estado de ánimo al finalizar el ejercicio.

Objetivos:

5. Trabajar los temas anteriores a nivel de baqueteo
 6. Armonizar métrica, pulso, acento con el baqueteo
 7. Iniciar proceso de ensamble instrumental
 8. Conocer emociones al final de cada actividad
-

La siguiente sesión 8, denominada división de baqueteo para armonía, refiere la división del baqueteo de acuerdo con los instrumentos; entonces se entenderá un estribillo para redoblates, un estribillo para timbas para combinarlos en una obra y llegar a la armonía, donde ritmo, pulso, métrica y acento se complementan con los estribillos y concurren simultáneamente.

Sesión	Nombre	Definición	Lugar	Recursos	Duración
8	División del baqueteo para armonía	Los instrumentos musicales de percusión como las baquetas, definen una fuerza del sonido que es relajante al inconsciente de la persona, y que por medio de la relajación les ayuda a lograr su bienestar emocional (Schwarz y Schweppe, 2002). Por esta razón se utiliza la división de prácticas de baqueteo en superficie plana con dos tipos de fraseo, una para redoblante y otra para timba.	Aula	Humanos: 1. Investigadora 2. Estudiantes, uso de palmas y movimientos corporales Materiales: 3. Reproductor de sonido 4. Baquetas para redoblante y para timba	20'

Descripción de la Actividad:

Mediante la citación previa a las estudiantes en el horario pertinente, se les da la bienvenida y se les pide socializar el tema inicial de cada sesión “¿cómo me siento hoy?”.

Se ilustra el ejercicio a las adolescentes dividiéndose antes en dos grupos. Se les muestran las baquetas como instrumentos, para lo cual un grupo hará con descarga en el suelo el estribillo completo seleccionado, y el otro grupo marca solo los acentos para armonizar el manejo de la canción. La selección se hará de acuerdo con las capacidades en el baqueteo y gusto por la actividad a realizar.

Se repite el ejercicio hasta lograr la armonía requerida, y al finalizar se les pide que expresen sus sentimientos y emociones, lo que crea una interacción constante entre pares y con la docente, lo cual permite un diálogo fluido y consciente de lo que se está logrando.

Objetivos:

5. Dividir el acompañamiento musical en estribillos completos y acentos
6. Trabajar la armonía de la canción para inserción melódica
7. Conocer emocionalidad después de cada actividad.

La sección 9, se denomina prácticas de ensamble y armonía. Como su nombre lo indica, refiere unir para ajustar; se trata de integrar las sesiones anteriores reuniendo las personas participantes para ir acoplando práctica que favorecen el desarrollo de habilidades personales y la potenciación de otras de socialización y relación con el otro (Lamberti, 2010).

Sesión	Nombre	Definición	Lugar	Recursos	Duración
9	Prácticas de ensamble y armonía	El ensamble constituye la conformación de dos o más personas, que, a través de diferentes instrumentos musicales interpretan obras de variados géneros. Esta práctica favorece el desarrollo de habilidades y destrezas personales respecto a la interpretación; conlleva desafíos, creatividad y expresividad en la persona (Lamberti, 2010). En este caso, se tienen en cuenta prácticas de baqueteo para redoblante y para timba y la articulación melódica de instrumentos de viento como la flauta y la lira.	Aula	Humanos: 1. Investigadora 2. Estudiantes, uso de palmas y movimientos corporales Materiales: 3. Reproductor de sonido 4. Baquetas para redoblante, timba, flauta y lira.	20'
Descripción de la Actividad:					
Mediante la citación previa a las estudiantes en el horario pertinente, se les da la bienvenida y se les pide socializar el tema inicial de cada sesión “¿cómo me siento hoy?”.					
Se explica el ejercicio a las estudiantes y se les invita a seleccionar de una caja de instrumentos las baquetas que se usarán en el ejercicio del día; estas se descargan a manera de tambor en el suelo. Se inician las prácticas de acompañamiento con baquetas de la melodía de la canción interpretada por medio de una flauta; se repite el ejercicio cuantas veces sea necesario para lograr la precisión requerida en los inicios como en finales.					
Se realizan ajustes del ensamble instrumental con carrascas y maracas de acuerdo con la obra musical definida. Al final de la práctica se solicita a las adolescentes que socialicen sus emociones entre sus compañeras y definan los sentimientos más recurrentes.					
Objetivos:					
5. Ensamblar y culminar la obra que será socializada en la institución educativa					
6. Proceso de empatía y socialización ente participantes					
7. Acuerdos sobre el cuidado y manejo instrumental					
8. Emocionalidad de salida después del ejercicio					

La sección 10, es diseñada para prácticas de ensamble y armonía instrumental, como forma de aprendizaje conjunto y colaborativo que favorece la capacidad de escucha, la comprensión de códigos y seguir las instrucciones de un guía (Lamberti, 2010). Los ensayos refieren la recopilación de actividades de sesiones anteriores relacionadas con ritmo, pulso, acento y métrica, manejo de estribillos, división de baqueteo instrumental.

Sesión	Nombre	Definición	Lugar	Recursos	Duración
10	Prácticas de ensamble y armonía instrumental	De acuerdo con Lamberti (2010) el ensamble permite un aprendizaje conjunto, puesto que ayuda a desarrollar la capacidad de escuchar, comprender códigos y seguir las instrucciones de un guía. En este caso, se tienen en cuenta prácticas de baqueteo para redoblante y para timba y la articulación melódica de instrumentos de viento como la flauta y la lira.	Espacios deportivos	Humanos: 1. Investigadora 2. Estudiantes, uso de palmas y movimientos corporales Materiales: Reproductor de sonido Baquetas para redoblante, timba, flauta y lira.	20'

Descripción de la Actividad:

Mediante la citación previa a las estudiantes en el horario pertinente, se les da la bienvenida y se les pide socializar el tema inicial de cada sesión “¿cómo me siento hoy?”.

Se hace entrega a las estudiantes de los instrumentos de acuerdo con el manejo que se hizo de los mismos en el aula. Se les dan todas las recomendaciones sobre el manejo y cuidado de los instrumentos, y se desarrolla la actividad al aire libre en los escenarios deportivos de la institución educativa. Al finalizar la práctica, que además puede ser observada por otros estudiantes; se les indaga a las adolescentes de sus estados anímicos y emocionales mediante este ejercicio. Se solicita que todas espontáneamente vayan expresando sus sentimientos.

Objetivos

5. Ensamblar y culminar la obra que será socializada en la institución educativa
6. Ensamble instrumental de la obra elegida
7. Prácticas instrumentales al aire libre
8. Trabajo de armonía para finalizar la obra
9. Emocionalidad de salida después del ejercicio

La sección 11, hace referencia a la presentación de la obra final ensamblada, socializando el producto final que se constituye en la obra con sus respectivos arreglos en las diferentes etapas tenidas en cuenta durante las sesiones. Se hace uso de los recursos disponibles de tipo instrumental y da cuenta del desarrollo de destrezas personales y sociales adquiridas y que se muestran en la interpretación lo cual conlleva a desafíos de creatividad y expresividad (Lamberti, 2010).

Sesión	Nombre	Definición	Lugar	Recursos	Duración
11	Presentación de obra final ensamble y armonía instrumental	El ensamble de varias personas utilizando diferentes instrumentos musicales, favorece el desarrollo de habilidades y destrezas personales respecto a la interpretación; conlleva desafíos, creatividad y expresividad en la persona (Lamberti, 2010). En este caso, se tienen en cuenta la integración de varios instrumentos: maracas, carrasca, tambora, baquetas.	Escenario cultural institucional	Humanos: 1. Investigadora 2. Estudiantes, uso de palmas, de la voz y movimientos corporales Materiales: 3. Baquetas, maracas, taboras, carrasca. 4. Amplificador de sonido 5. Sillas	20'

Descripción de la Actividad:

Mediante la citación previa a las estudiantes en el horario pertinente, se les da la bienvenida y se les pide socializar el tema inicial de cada sesión “¿cómo me siento hoy?”.

Se hace entrega a las estudiantes de los instrumentos de acuerdo al manejo que se hizo de los mismos en el aula. Se les dan todas las recomendaciones sobre el manejo y cuidado de los instrumentos, y se desarrolla la actividad en el escenario cultural de la institución educativa. Las adolescentes se organizan para presentación final de la obra, de acuerdo con el instrumento que cada una maneja y el rol que desempeña en el ensamble final. Una vez termina el acto, que cuenta con la asistencia de los estudiantes de otros grados, se saca un tiempo para socializar las emociones de las participantes, sus estados anímicos durante el acto y lo que representan las actividades en sus procesos emocionales.

Objetivos:

6. Mostrar los avances en el proceso realizado
 7. Socializar con la comunidad educativa el logro obtenido
 8. Socializar conducta de salida después de la actividad
-

CONCLUSIONES

La presente investigación se orientó a diseñar y evaluar una estrategia pedagógica musical para mejorar la inteligencia emocional de los adolescentes con trastorno de ansiedad en los grados octavo y noveno de la Institución Educativa María Auxiliadora de Cartago, Departamento del Valle Colombia periodo 2022 y 2023. El estudio adoptó un diseño

cuasiexperimental, en el que se implementó un modelo operativo basado en la triangulación metodológica, con aplicación de pre test y pos test a grupos experimental y de control, permitiendo evaluar relaciones entre variables bajo un control deliberado de la estrategia musical, aunque sin manipulación total de todas las variables contextuales (Campbell & Stanley, 1995).

La investigación se centró en analizar la incidencia de una estrategia pedagógica musical en el manejo de los trastornos de ansiedad en adolescentes escolarizadas, específicamente en estudiantes de los grados octavo y noveno de la Institución Educativa María Auxiliadora de Cartago, Valle. La hipótesis partió del supuesto de que la música, como recurso expresivo y regulador emocional, facilita el control emocional en dicha población. Para ello, se diseñó e implementó una estrategia basada en componentes terapéuticos del lenguaje musical —ritmo, melodía, armonía, pulso e interacción instrumental— fundamentada en los aportes de Yáñez (2011), Willems (1970), Schweppe (2002) y Lamberti (2010), quienes destacaron la influencia de la música sobre el sistema sensorial, afectivo y mental.

La operacionalización del estudio se sustentó en la recolección y análisis de datos mediante instrumentos estandarizados (STAIC y EQI:YV), procesados a través del software SPSS v.24, utilizando estadísticos no paramétricos como Wilcoxon, U de Mann, Rho de Spearman y la prueba de normalidad de Shapiro. Los resultados del pretest evidenciaron niveles de ansiedad por encima del promedio en ambos grupos, lo cual reafirma la pertinencia del diseño cuasi experimental a partir de una muestra relativamente homogénea.

En cuanto al objetivo que planteó la conceptualización y revisión teórica acerca de los cambios biológicos psicológicos y sociales que se dan en esta etapa del desarrollo adolescente, se corroboró que esta etapa implicó profundas transformaciones físicas, psicológicas y emocionales, las cuales generaron crisis, dudas y riesgos. Autores como Hall (1904), Pineda y Aliño (1999), y Lozano (2014) sustentaron que estos cambios, junto con las demandas del entorno, favorecieron la aparición de trastornos emocionales. La revisión teórica también confirmó que estos trastornos tienen origen multifactorial, influido tanto por elementos

biológicos como por factores genéticos, sociales e históricos, tal como lo señalaron Mauss, Elías, Bourdieu, Foucault y Le Breton.

Desde un enfoque contextual, se reconoció que la adolescencia constituyó una etapa caracterizada por intensas transformaciones físicas, psicológicas y sociales. La revisión teórica evidenció que tales cambios generaban vacilaciones, crisis y vulnerabilidades emocionales, tal como lo plantearon Hall (1904), Pineda y Aliño (1999) y Lozano (2014). A su vez, se constató que los factores genéticos y ambientales, junto con las dinámicas socioculturales e históricas, incidieron directamente en la aparición y desarrollo de los trastornos emocionales en esta etapa, conforme a los planteamientos de Mauss, Elías, Bourdieu, Foucault y Le Breton.

En cuanto al objetivo que planteó medir la (A/E) y la (A/R) los hallazgos de la investigación permitieron concluir que la estrategia musical tuvo un efecto positivo en la reducción de la ansiedad rasgo (A/R) del grupo experimental en comparación con el grupo control, con una disminución de -0,3 puntos frente a una disminución marginal en el grupo control, lo que se interpretó como una reducción significativa de síntomas como la inquietud, la preocupación y la somatización. En la ansiedad estado (A/E), aunque ambos grupos presentaron incremento en la etapa pos test, se observó una menor tendencia al alza en el grupo experimental (2.1) en contraste con el grupo control (2.4), lo que sugiere una mayor capacidad adaptativa y de afrontamiento frente a situaciones de estrés académico, en quienes participaron de la intervención musical. Estas evidencias respaldan empíricamente la hipótesis inicial y reafirman la potencialidad de las estrategias pedagógicas musicales como recursos eficaces en el abordaje de problemáticas emocionales y la mitigación de los síntomas relacionados con la ansiedad en los contextos escolares.

Los resultados evidenciaron que la estrategia EMIR incidió positivamente en la ansiedad rasgo (A/R) y en la ansiedad estado (A/E), al generar una menor tendencia al alza en el grupo experimental frente al control.

En relación con el objetivo de la investigación que planteaba medir la inteligencia emocional (I.E.) permitió concluir que las adolescentes del grupo experimental desarrollaron habilidades relacionadas con el manejo emocional que facilitaron respuestas de afrontamiento y

gestión ante las demandas contextuales propias de la adolescencia. Las variaciones estadísticas observadas en el grupo experimental vs. El grupo control en las dimensiones de adaptabilidad, (3.5 Vs. -4.0) evidenciaron una mayor capacidad del grupo experimental para alcanzar estados emocionales regulados y funcionales, lo cual evidenció una mejor gestión del cambio, resolución de conflictos y adaptación emocional. En relación con el estado de ánimo (1.9 Vs. 1.8) en sus subescalas, referidas como optimismo y felicidad, entendidas desde la interpretación del instrumento como una automotivación, ser positivo y mirar el lado positivo de la vida, al igual que sentirse contento con uno mismo y los demás, reflejando mayor motivación, optimismo y bienestar subjetivo. El grupo experimental mostró diferencias positivas, no obstante, no se observaron mejoras significativas en las dimensiones intrapersonal e interpersonal, aunque los resultados permitieron descartar la hipótesis nula.

Estos resultados confirmaron la hipótesis planteada, sobre la existencia de una relación entre las estrategias pedagógicas con énfasis en música implementadas en las aulas de los entornos escolares y el dominio y control emocional ya que los resultados estadísticos demostraron incidencias positivas que contribuyeron a una regulación afectiva efectiva, esencial para enfrentar con éxito los desafíos del entorno educativo contemporáneo y altamente demandante.

Se concluyó que el diseño de la estrategia pedagógica musical, favoreció el dominio emocional, disminuyó síntomas ansiosos y fortaleció competencias socioemocionales, consolidándose como un recurso eficaz para el desarrollo integral en contextos educativos.

La investigación evidenció que la estrategia pedagógica musical tuvo efectos positivos en la A/R de las estudiantes, al reducir -0,3 puntos en el grupo experimental, frente al grupo control. Aunque ambos grupos mostraron aumento en la A/E por el cierre escolar, el incremento fue menor en el grupo experimental, lo que indicó una mejor gestión emocional ante situaciones estresantes, favoreciendo su afrontamiento.

En cuanto a la inteligencia emocional, se observaron mejoras significativas en adaptabilidad (3.5 puntos) y estado de ánimo (1.9 puntos) en el grupo experimental, lo que reflejó mayor capacidad para enfrentar cambios, automotivarse y mantener un bienestar

subjetivo. Sin embargo, el manejo del estrés fue más bajo en este grupo, probablemente por la sobrecarga de actividades, lo que sugiere la necesidad de implementar la estrategia durante todo el año escolar para lograr un impacto más integral.

Se concluye entonces que la innovación en las prácticas educativas haciendo énfasis en la creación de espacios lúdicos, es una tendencia importante en el tema de las emociones en dos proyecciones: el fortalecimiento de la IE y el manejo de sus desequilibrios, por lo cual se recomienda como proyección en el enfoque de prevención que, teniendo en cuenta las diferencias contextuales de los escenarios educativos, sea la investigación la herramienta conceptual para el fortalecimiento de este tipo de propuestas como respuesta a la necesidad de intervenir el problemas de la disfunción emocional.

RECOMENDACIONES

Desde el punto de vista metodológico, se sugiere fortalecer el uso de instrumentos estandarizados y validados para la medición de los trastornos emocionales en población colombiana, promoviendo su aplicación sistemática por parte de profesionales de la salud mental. Esto permitirá establecer intervenciones educativas e institucionales basadas en resultados confiables, con posibilidad de seguimiento longitudinal y evaluación de impacto.

Desde el punto de vista académico, es pertinente profundizar en el estudio y aplicación de estrategias lúdico-pedagógicas orientadas al fortalecimiento de la inteligencia emocional, la adaptabilidad y la resolución de conflictos, competencias clave en el desarrollo del adolescente. Asimismo, se recomienda ampliar la investigación hacia otros niveles educativos y consolidar una línea doctoral que promueva la innovación educativa en salud mental y emocional desde una perspectiva integral.

Entre las recomendaciones prácticas se incluyen la implementación sostenida de la estrategia EMIR durante todo el año escolar, su integración curricular y la promoción de su adopción en instituciones educativas públicas. Del mismo modo, se destaca la importancia de divulgar los hallazgos de este estudio para que estrategias similares sean replicadas en distintos contextos escolares, contribuyendo al manejo de la ansiedad, el desarrollo emocional y la mejora del rendimiento académico y social en la población adolescente.

REFERENCIAS

- Acevedo-García, K., Alfonso-Pisco, M., Arévalo-Quintero, N., Arias-Lizcano, D., Beltrán, H., Betancur-Castro, J., Cadena-Ortiz, E. (2018). Identificación de la salud mental en adolescentes y su relación con la familia. *Carta Comunitaria* 26 (149), 50-61
<https://doi.org/10.26752/ccomunitaria.v26.n149.381>.
- Achenbach, T. (1966). The classification of children's psychiatric symptoms: A factor-analytic study. *Psychological Monographs: General and Applied* 80(7), 1-37 DOI: 10.1037/h0093906.
- Achenbach, T., & Edelbrock, C. (1978). The classification of child psychopathology: a review and analysis of empirical efforts. *Psychological bulletin* 85(6), 1275-1301
<https://doi.org/10.1037/0033-2909.85.6.1275>.
- American Psychiatric Association. (2014). *DSM* 5.
<https://www.bibliopsi.org/docs/guia/DSM%20V.pdf>
- Ancajima, J. (14 de agosto de 2020). *La influencia de la música en los seres humanos*.
<https://www.udep.edu.pe/hoy/2020/08/influencia-de-la-musica-en-los-seres-humanos/>
- Ariès, P. (1960). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. I El descubrimiento de la infancia: http://iin.oea.org/cursos_a_distancia/el_nino_y_la_vida_familiar.pdf
- Arnau, J., Bermell-Corral, M., & González-Such, J. (2018). Programa de educación emocional a través de la música en educación primaria. *Edetania* (54), 199-222
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6835804.pdf>.
- Arnett, J. (2008). *Adolescencia y adultez emergente. Un enfoque cultural 3a ed.*
<http://biblioteca.ucn.edu.co/Coleccion/Adolescencia/Adolescencia/Adolescencia%20y%20adultez%20emergentes.%20Un%20enfoco%20cultural.pdf>
- Bar-On, R. (1997). *The Bar-On Model of Emotional-Social Intelligence*.
https://www.researchgate.net/publication/6509274_The_Bar-On_Model_of_Emotional-Social_Intelligence

- Bar-On, T., & Parker, J. (2018). *EQ-I:YV Inventario de Inteligencia Emocional de Bar-On: versión para jóvenes* (R. Bermejo, C. Ferrándiz, M. Ferrando, M.D. Prieto y M. Sáinz, adaptadoras). Madrid: TEA Ediciones.
- Barret, L., & Gross, J. (2001). *Emotional Intelligence. A process model of emotion representation and regulation*. <https://www.affective-science.org/pubs/2001/FBGross2001.pdf>
- Beck, U. (1986). *La Sociedad del Riesgo*. <https://www.gub.uy/sistema-nacional-emergencias/sites/sistema-nacional-emergencias/files/documentos/publicaciones/La%2Bsociedad%2Bdel%2Briesgo%2Bhacia%2Buna%2Bnueva%2Bmodernidad%20-BECK.pdf>
- Beitchman, J. (1996). *Feelings, Attitudes and Behaviors Scale for Children (FAB-C)*. https://books.google.com.co/books/about/Feelings_Attitudes_and_Behaviors_Scale_.html?id=IFgvGwAACAAJ&redir_esc=y
- Bermeo García, R., Ferrándiz García, C., Ferrando Prieto, M., De Prieto Sánchez, M., Saínez Gómez, M. (2018). *EQI:YV Bar-On Adaptación Española*. https://web.teaediciones.com/Ejemplos/BarOn_extracto-web.pdf
- Bermúdez, V. (2017). Ansiedad, depresión, estrés y autoestima en la adolescencia. Relación, implicaciones y consecuencias en la educación privada. *Cuestiones Pedagógicas* (26), 37-52 DOI: <http://dx.doi.org/10.12795/CP.2017.i26.03>.
- Betancur-Betancur, C., Echeverri-Londoño, M., Bustamante-Martínez, L., Pinzón-Villegas, S., & Torres-Arrubla, L. (2019). La adolescencia en contexto: Representaciones Sociales en adolescentes de Medellín y Armenia, Colombia. *Psico gente* 22(42), 1-25 <http://www.scielo.org.co/pdf/psico/v22n42/0124-0137-psico-22-42-00040.pdf>.
- Bisquerra, R., Punset, E., Mora, F., García Navarro, E., López Cassá, E., Pérez González, J., . . . Planells, O. (2012). *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y en la adolescencia*. https://issuu.com/hospitalsantjoandedeu/docs/2012_03_06_informe_faros_emociones_06_cast/36

- Bisquerra-Alzina, R., & López-Cassà, É. (2021). El cultivo inteligente de las emociones morales en la adolescencia. *Revista Española de Pedagogía* 79(278), 103-113 https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2021/01/10_278-Bisquerra_ES-2.pdf.
- Blasco Magraner, J., Bernabé Valero, G., Marín Liébana, P., & Moret Tatay, C. (2020). Effects of the Educational Use of Music on 3- to 12-Year-Old Children 's Emotional Development: A Systematic Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health* (18), 1-29 <https://doi.org/10.3390/ijerph18073668>.
- Bolaños-Florido, L. (2016). El estudio sociohistórico de las emociones y los sentimientos en las Ciencias Sociales del siglo XX. *Revista de Estudios Sociales* (55), 1-23 <http://journals.openedition.org/revestudsoc/9762>.
- Bolívar-Chávez, O., Fernández-Ferrín, C., Palma-García, Y., Mendieta-Torres, Y. (2019). La música como estrategia pedagógica. *Polo del Conocimiento* 4 (8), 242-249 DOI: 10.23857/pc.v4i8.1059.
- Bolívar-Chávez, O., Fernández-Ferrín, C.A., Palma-García, Y., Mendieta-Torres, Y. (2019). La música como estrategia pedagógica. *Polo del Conocimiento* 4(8), 242-249 DOI: 10.23857/pc.v4i8.1059.
- Bonastre-Calles, C. (2020). Estrategias de aprendizaje sobre la expresividad musical en enseñanzas superiores e inteligencia emocional. *Revista Internacional de Educación Musical* (8), 43-51 <urnals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/2307484120956515>.
- Borrás Santisteban, T. (2014). Adolescencia: definición, vulnerabilidad y oportunidad. *Citma* 18 (1), 5-7 <http://scielo.sld.cu/pdf/ccm/v18n1/ccm02114.pdf>.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano*. http://proyectos.javerianacali.edu.co/cursos_virtuales/posgrado/maestria_asesoria_familiar/familia_contemporanea/modulo1/la-ecologia-del-desarrollo-humano-bronfenbrenner-copia.pdf
- Buela Casal, G., Guillén Riquelme, A., & Seisedos Cubero, N. (2015). *STAI Cuestionario de Ansiedad Estado-Rasgo 9a. ed.* <https://web.teaediciones.com/ejemplos/stai-manual-extracto.pdf>

- Bueno-Lugo, A. (2019). La inteligencia emocional: exposición teórica de los modelos fundantes. *Seres & Saberes* (22), 57-62. <http://revistas.ut.edu.co/index.php/SyS/article/view/1816/1418>.
- Buitrago-Bonilla, R., Herrera-Torres, L., & Cárdenas-Soler, R. (2019). Coeficiente emocional en niños y adolescentes de Boyacá Colombia. Estudio comparativo. *Praxis & Saber* 10(24), 45-68 <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.10002>.
- Cabezuela, G., & Frontera, P. (2016). *El desarrollo psicomotor desde la infancia hasta la adolescencia*. Narcea S.A. https://elibro.net/es/ereader/elibrocom/46067?fs_q=adolescencia__y__desarrollo__psicomotor&prev=fs
- Campbell, D., & Stanley, J. (1995). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*. <https://knowledgesociety.usal.es/sites/default/files/campbell-stanley-disec3b1os-experimentales-y-cuasiexperimentales-en-la-investigac3b3n-social.pdf>
- Cano-Vindel, A., & Moriana, J. (2019). Tratamiento de los problemas emocionales en jóvenes: un enfoque transdiagnóstico. *Revista de Estudios e Juventud* (121), 133-149 <https://www.studocu.com/es/document/universidad-studocu-es/investigacion-comercial/tratamiento-de-los-problemas-emocionales-06/15999990>.
- Caponi, S., & Martínez-Hernández, A. (2013). Kraepelin, el desafío clasificatorio y otros enredos anti-narrativos. *scientiæ zudia, São Paulo* 11(3), 467-489 <https://www.scielo.br/j/ss/a/V9dGPQQHF59jc6W9Lfz67sQ/?lang=es&format=pdf>.
- Caqueo Urizar, A., Flores, J., Escobar, C., Urzúa, A., & Irarrázaval, M. (2020). Psychiatric disorders in children and adolescents in a middle-income Latin American country. *BMC Psychiatry* 20 (104), <https://doi.org/10.1186/s12888-020-02512-4>.
- Castrillón Moreno, D., & Borrero Copete, P. (2005). Validación del inventario de ansiedad estado - rasgo (Staic) en niños escolarizados entre los 8 y 15 años. *Acta Colombiana de Psicología* (13), 79-90 <https://www.redalyc.org/pdf/798/79880105.pdf>.

- Cerone, P. (1613). *El Mellopeo y Maestro*. Nápoles: Juan Bautista Gargano y Lucrecio Nucci (facs.reimpreso en 2 vols., de. F. A. Gallo, Bolonia: Biblioteca Musica Bononiensis, 1969).
- Chaskel, R., Gaviria, S., Espinel, Z., Taborda, E., Vanegas, R., & Shultz, J. (2015). Mental Health in Colombia. *BJPsych International* 12, 4, 95-97 <https://doi.org/10.1192/s2056474000000660>.
- Coleman, J., & Hendry, L. (2003). *Psicología de la adolescencia*. https://books.google.com.co/books?id=94Od90KAzNYC&printsec=frontcover&hl=es&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
- Colom Bauzá, J., & Fernández Bennisar, M. (2009). Adolescencia y desarrollo emocional en la sociedad actual. *International Journal of Developmental and Educational Psychology 1 (1)*, 235-242 <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832320025.pdf>.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2020). *Violencia contra niñas, niños y adolescentes en tiempos de COVID19*. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/46485/1/S2000611_es.pdf
- Congreso de la República. (8 de noviembre de 2006). *Ley 1098 de 2006*. Diario Oficial No. 46.446: <https://vlex.com.co/vid/diario-oficial-expide-adolescencia-52072201>
- Coronel, C. (2018). Problemas emocionales y de comportamiento en niños con discapacidad intelectual. *Diversitas: Perspectivas en Psicología 14 (2)*, 351-362 <http://www.scielo.org.co/pdf/dpp/v14n2/1794-9998-dpp-14-02-351-362.pdf>.
- Crespo Molero, F., & Sánchez Romero, C. (2019). Impacto del Trastorno Mental Grave en el ámbito educativo de adolescentes. *Revista Complutense de Educación 30 (1)*, 205-223 http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-12942013000300001.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística . (2020). *Salud mental en Colombia. Un análisis de los efectos de la pandemia*. <https://ascofapsi.org.co/pdf/Noticias/Estad%C3%ADstica%20de%20Salud%20mental%20en%20Colombia-%20pandemia%202021%20.pdf>

- Dowd, S. (2022). *Qué puede hacer si cree que su adolescente está deprimido*.
<https://childmind.org/es/articulo/como-ayudar-su-adolescente-deprimido/>
- Elías, N. (1987). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*.
 Obtenido de https://ddooss.org/libros/Norbert_Elias.pdf
- Erikson, E. (1968). *Identity: Youth and Crisis*.
https://www.academia.edu/37327712/Erik_H_Erikson_Identity_Youth_and_Crisis_1_1968_W_W_Norton_and_Company_1_
- Eschenbeck, H., Lehner, L., Hofmann, H., Bauer, S., Becker, K., Diestelkamp, S., . . . Salize, H. (2019). School-based mental health promotion in children and adolescents with Stress SOS using online or face-to-face interventions: study protocol for a randomized controlled trial within the Pro HEAD Consortium. *Trials* 20 (64), <https://doi.org/10.1186/s13063-018-3159-5>.
- Fariña, R., Caballero, D., Morán, F., Silvero, J., Suárez, R., Weberhofer, J., & Arce, A. (2017). Epidemiología de los trastornos mentales en niños y adolescentes: Un estudio del departamento de psiquiatría de la infancia y adolescencia del hospital de Clínicas, Universidad Nacional de Asunción Paraguay. *Medicina Clínica y Social* 1(3), 192-200
<https://www.medicinaclinicaysocial.org/index.php/MCS/article/view/36/26>.
- Feixa, C. (2006). Generación XX. Teorías sobre la juventud en la era contemporánea. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* 4(2), 1-18
<http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v4n2/v4n2a02.pdf>.
- Figuroa Verdecia, D., Navarro Sánchez, Y., Romero Guzmán, F. (2018). Situación actual de la adolescencia y sus principales desafíos. *Gaceta Médica Espirituana* 20 (1), 98-105
<http://scielo.sld.cu/pdf/gme/v20n1/GME12118.pdf>.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (5 de Noviembre de 2019). *Más del 20% de los adolescentes de todo el mundo sufren trastornos mentales*.
<https://www.unicef.org/mexico/comunicados-prensa/m%C3%A1s-del-20-de-los-adolescentes-de-todo-el-mundo-sufren-trastornos-mentales>

- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2020). *¿Qué es la adolescencia?*
<https://www.unicef.org/uruguay/que-es-la-adolescencia>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia y Adolescencia. (2021). *1 de cada 7 niños y jóvenes ha vivido confinado en el hogar durante gran parte del año, lo que supone un riesgo para su salud mental y su bienestar.* <https://www.unicef.org/es/comunicados-prensa/1-cada-7-ninos-jovenes-ha-vivido-confinado-hogar-durante-gran-parte-ano>
- Ford, T., Degli Esposti, M., Crane, C., Taylor, L., Montero Marín, J., Blakemore, S., . . . Kuyken, W. (2021). The Role of Schools in Early Adolescents' Mental Health: Findings from the MYRIAD Study. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry* 6 (12), 1467-1478 <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2021.02.016>.
- Freud, S. (1923). *El yo y el ello*. Obtenido de <https://infolibros.org/pdfview/3628-el-yo-y-el-ello-sigmund-freud/>
- Gaete, V. (2015). Desarrollo psicosocial del adolescente. *Revista Chilena de Pediatría* 86 (6), 436-443 <http://dx.doi.org/10.1016/j.rchipe.2015.07.005>.
- Gallardo-Jaque, A. (2017). *Las competencias emocionales en el currículum de las carreras de pedagogía de la Universidad de Playa Ancha*. Obtenido de [Tesis doctoral, Universidad de Girona]: <http://hdl.handle.net/10803/482092>
- Galton, F. (1892). *Hereditary Genius. An inquiry into its laws and consequences.*
<https://galton.org/books/hereditary-genius/text/pdf/galton-1869-genius-v5.pdf>
- García Orozco, C. (2019). *Inteligencia emocional en adolescentes de nivel secundaria. Un proceso de psicoterapia humanista*. [Tesis de Maestría, Universidad Autónoma de Juárez] Archivo Digital:
<http://erecursos.uacj.mx/bitstream/handle/20.500.11961/5260/Tesina%20Orozco%20Carmen.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- García-Suárez, C., & Parada-Rico, D. (2018). “Construcción de adolescencia”: una concepción histórica y social inserta en las políticas públicas. *Universitas Humanística* (85), 347-373
<http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/univhumanistica/index>.

- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of Multiple Intelligences*.
https://www.academia.edu/36707975/Frames_of_mind_the_theory_of_multiple_intelligences
- Gardner, H. (2001). *Estructuras de la mente. La Teoría de las inteligencias múltiples*.
https://www.academia.edu/5224535/Gardner_Howard_Teoria_De_Las_Inteligencias_Multiples?auto=download
- Garey, J. (2022). *Cómo cambiar los patrones de pensamiento negativos*.
<https://childmind.org/es/articulo/como-cambiar-los-patrones-de-pensamientos-negativos/>
- Garrison, K. (1946). *The Psychology of Adolescence*. New York: Prentice-Hall, Inc.
- Gaston, E. (1957). *Factors Contributing to Responses to Music*. En Ka. Lawrence, *Book of Proceedings*. NAMT.
- Gastón, T. (1993). *Tratado de Musicoterapia*. México: Paidós.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (1996). *La Inteligencia Emocional*. Buenos Aires: Javier Vergara Editor.
- Goleman, D. (2017). *La Inteligencia Emocional. Por qué es más importante que el coeficiente intelectual. Leí libros*. <https://ciec.edu.co/wp-content/uploads/2017/08/La-Inteligencia-Emocional-Daniel-Goleman-1.pdf>
- Gómez Pérez, O., & Calleja Bello, N. (2007). Regulación emocional: definición, red nomológica y medición. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología* 8 (1), 96-117
www.revistamexicanadeinvestigacionenpsicologia.com.
- Gómez Restrepo, C., Bohórquez, A., Tamayo Martínez, N., Rondón, M., Bautista, N., Rengifo, H., & Medina Rico, M. (2016). Trastornos depresivos y de ansiedad y factores asociados en la población de adolescentes colombianos, Encuesta Nacional de Salud Mental 2015. *Revista Colombiana de Psiquiatría* 45 (S1), 50-57
<http://dx.doi.org/10.1016/j.rcp.2016.09.009>.
- Gómez Restrepo, C., Rodríguez Malagón, N., Eslava Schmalbach, J., Ruíz, R., & Gil, J. (2021). Factores asociados al reconocimiento de trastornos y problemas mentales en adolescentes

- en la Encuesta Nacional de Salud Mental, Colombia. *Revista Colombiana de Psiquiatría* 50 (1), 3-10 <http://www.scielo.org.co/pdf/rcp/v50n1/0034-7450-rcp-50-01-3.pdf>.
- Gómez-Guimaraes, D. (2015). *Desarrollo histórico de la clasificación y el diagnóstico en psicopatología*. [Tesis de grado en Psicología, Universidad de La Laguna]: <https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/2587/DESARROLLO+HISTORICO+DE+LA+CLASIFICACION+Y+EL+DIAGNOSTICO+EN+PSICOPATOLOGIA.pdf;jsessionid=4DA649673531EBB816E0BF7B5065420D?sequence=1>
- Gómez-Restrepo, C., De Santacruz, C., Rodríguez, M., Rodríguez, V., Tamayo-Martínez, N., Matallana, D., & González, L.M. (2016). Encuesta Nacional de Salud Mental Colombia 2015. Protocolo del estudio. *Revista Colombiana de Psiquiatría* 45, 2-8 <https://doi.org/10.1016/j.rcp.2016.04.007>.
- González Montenegro, A. (2022). *Eficacia de un programa de regulación emocional para la disminución de conductas externalizantes en tres adolescentes de la ciudad de Bogotá*. [Tesis de maestría, Universidad Católica de Colombia] Archivo digital: <https://repository.ucatolica.edu.co/handle/10983/27010>
- González Salazar, E., Timón Guzmán, K., & Riveros Munévar, F. (2016). Relación entre tipos de colegio y niveles de ansiedad en una muestra de escolares bogotanos. *Pensando Psicología* 12 (19), doi: 69-79 <http://dx.doi.org/10.16925/pe.v12i19.1329> Artículos originales de investigación. doi: <http://dx.doi.org/10.16925/pe.v12i19.1329>.
- González-Pando, D., Cernuda-Martínez, J., Pérez, F., Beltrán-García, P., Aparicio-Basauri, V. (2018). Transdiagnóstico: origen e implicaciones en los cuidados de salud mental. *Revista Asociación Española de Neuropsiquiatría* 38(133), 145-166 doi: 10.4321/S0211-57352018000100008.
- Grabner, H. (2001). *Teoría general de la música*. Madrid: Ediciones Akal.
- Grinder, R. (2001). *Adolescencia*. Limusa.
- Gross, J. (13 de abril de 2021). *Regulación Emocional/Emotion Regulation-Traducida al español*. [Video]: <https://www.youtube.com/watch?v=w4JzayOdqSA>

- Gross, J., & Thompson, R. (2007). *Emotion Regulation. Conceptual Foundations*. https://www.researchgate.net/publication/288957486_Emotion_regulation_Conceptual_foundations
- Güemes Hidalgo, M., González Fierro, M., & Hidalgo Vicario, M. (2017). Desarrollo durante la adolescencia. Aspectos físicos, psicológicos y sociales. *Pediatría Integral* 21 (4), 233-244 https://cdn.pediatriaintegral.es/wp-content/uploads/2017/xxi04/01/n4-233-244_InesHidalgo.pdf.
- Guerrero de Caballero, H., & Contreras Orozco, A. (2020). Estilos de vida y características sociodemográficas de adolescentes de cinco instituciones educativas. *Ciencia y Cuidado* 17 (1), 85-98 DOI: <https://doi.org/10.22463/17949831.1630>.
- Gutiérrez Torres, A., Suesca Niño, L., & Cárdenas Soler, R. (2021). Aportes de la experiencia musical al ámbito emocional. Estado de la cuestión en Colombia. *Hábitos Semilleros de Investigación I (1)*, 1-16 <https://doi.org/10.19053/22158391.12510>.
- Hall, G. (1904). *Adolescence: Its psychology and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion and education*. <https://doi.org/10.1037/10616-000>
- Hernández Moreno, L. (2011). Adolescencia: ¿Adolecer es padecer? *Salud* 15 (2), 5-8 <http://ve.scielo.org/pdf/s/v15n2/art03.pdf>.
- Hernández Navor, J. (2016). *“Problemas emocionales y conductuales en una muestra de adolescentes de la ciudad de Toluca*. [Tesis de pregrado en psicología, Universidad Autónoma del Estado de México] Archivo digital: [https://ri.uaemex.mx/bitstream/handle/20.500.11799/65268/problemas%20emocionales%20y%20conductuales%20en%20adolescentesj%20\(1\)-split-merge.pdf?sequence=3](https://ri.uaemex.mx/bitstream/handle/20.500.11799/65268/problemas%20emocionales%20y%20conductuales%20en%20adolescentesj%20(1)-split-merge.pdf?sequence=3)
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación* 6a. ed. https://www.academia.edu/35332125/Metodolog%C3%ADa_de_la_Investigaci%C3%B3n_sampieri_6ta_EDICION
- Hervás, G. (2011). Psicopatología de la regulación emocional: el papel de los déficits emocionales en los trastornos clínicos. *Psicología Conductual* 19 (2), 347-372

- https://www.researchgate.net/publication/236903688_Psicopatologia_de_la_regulacion_emocional_El_papel_de_los_deficit_emocionales_en_los_trastornos_clinicos.
- Hidalgo-Vicario, M., & Ceñal-González, M. (2014). Adolescencia. Aspectos físicos, psicológicos y sociales. *Anales de Pediatría Continuada* 12 (1), 42-46 DOI: 10.1016/S1696-2818(14)70167-2.
- Iglesias-Diz, J. (2013). Desarrollo del adolescente: aspectos físicos, psicológicos y sociales. *Pediatría Integral* 17(2), 88-93 <https://www.pediatriaintegral.es/wp-content/uploads/2013/xvii02/01/88-93%20Desarrollo.pdf>.
- Jaques-Dalcroze, E. (1921). *Ritmo, Música y Educación*. Londres: The Knickerbocker Press.
- Jorquera-Jaramillo, M. (2010). Modelos didácticos en la enseñanza musical: el caso de la escuela española. *Revista Musical Chilena* (214), 52-74 <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rmusic/v64n214/art06.pdf>.
- Juslin, P., Karlsson, J., Lindström, E., Friberg, A., & Schoonderwaldt, E. (2006). Play it again with feeling: computer feedback in musical communication of emotions. *Journal of experimental Psychology Applied* 12(2), 79-95 DOI: 10.1037/1076-898X.12.2.79.
- Jystad, I., Bjerkeset, O., Haugan, T., Sund, E., & Vaag, J. (2021). Sociodemographic Correlates and Mental Health Comorbidities in Adolescents with Social Anxiety: The Young-HUNT 3 Study, Norway. *Frontiers in Psychology* (12), 1-12 <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.663161>.
- Kon, I. (1990). *Psicología de la edad juvenil*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Kraepelin, E. (1907). *Clinical Psychiatry: A Text-book for Students and Physicians*. New York: Macmillan Company.
- Lamberti, D. (2010). *¿Qué significa el trabajo en ensamble?* <http://www.daniellamberti.com.ar/images/ensamble.pdf>.
- Lerner, R., Lerner, J., Lewin Bizan, S., & Bowers, E. (2011). Positive Youth Development: Processes, Programs, and Problematics. *Journal of Youth Development* 6 (3), 10-64 DOI:10.5195/JYD.2011.174. DOI:10.5195/JYD.2011.174

- Lévi-Strauss, C. (1987). *Antropología Estructural*. https://monoskop.org/images/6/67/Levi-Strauss_Claude_Antropologia_estructural_1978.pdf
- Lewin, K. (1939). Field theory and experiment in social psychology: concepts and methods. *American Journal of Sociology* 44: 868–896. <https://doi.org/10.1086/218177>.
- Lillo-Espinosa, J. (2004). Crecimiento y comportamiento en la adolescencia. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría* (9), 57-71 <https://scielo.isciii.es/pdf/neuropsiq/n90/v24n2a05.pdf>.
- Lin, W., & Chiao, C. (2020). Adverse adolescence experiences, feeling lonely across life stages and loneliness in adulthood. *International Journal of Clinical and Health Psychology* (20), 243-252 <https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2020.07.006>.
- Liu, F. (2017). *Academic Stress and mental Health among Adolescents in Shenzhen, China*. [Tesis de Maestría en Salud Pública, Queensland University of Technology: https://eprints.qut.edu.au/107980/1/Fan_Liu_Thesis.pdf
- López de Mesa-Melo, C., Soto Godoy, M., Carvajal Castillo, C., & Nel-Urrea, P. (2013). Factores asociados a la convivencia escolar en adolescentes. *Educación y Educadores* 16 (3), 383-410 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83429830001>.
- López, N. (2021). *Hacia una generación de políticas para el desarrollo integral de las y los adolescentes de América Latina*. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/47364/1/S2100670_es.pdf
- López-Cassà, E., Barreiro Fernández, F., Oriola Requena, S., & Gustems Carnicer, J. (2021). Emotional Competencies in Primary Education as an Essential Factor for Learning and Well-Being. *Sustainability* (13), 1-10 <https://doi.org/10.3390/su13158591>.
- Lozanov, G. (1971). *Sugestología*. Sofía: Nankai/Iskustvo.
- Lozano-Vicente, A. (2014). Teoría de Teorías sobre la Adolescencia. *Última Década* 22 (40), 11-36 <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362014000100002>.
- Marqués, S. (16 de marzo de 2017). *Los problemas de salud mental en la población escolar: asignatura pendiente*. El Diario de la Educación:

- <https://eldiariodelaeducacion.com/2017/03/16/los-problemas-de-salud-mental-en-la-poblacion-escolar-asignatura-pendiente/>
- Márquez Cervantes, M., & Gaeta González, M. (2017). Desarrollo de competencias emocionales en preadolescentes: el papel de padres y docentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 20 (2), 221-235
<http://dx.doi.org/10.6018/reifop.20.1.232941>.
- Martínez-Flórez, J., & Osorio-Sabogal, I. (2022). La salud mental en el suroccidente colombiano: desafíos para el siglo XXI. *Manual para la salud mental en atención primaria en el Valle del Cauca*. Universidad Santiago de Cali.
- Mauss, M. (1971). *Sociología y Antropología*.
https://monoskop.org/images/b/b4/Mauss_Marcel_Sociologia_y_antropologia.pdf
- Mayer, J. D. (2005). La inteligencia emocional. Una breve sinopsis. *Revista de Psicología y Educación* 1 (1), 35-46 <http://www.revistadepsicologiayeducacion.es/pdf/4.pdf>.
- Mayer, J., & Salovey, P. (1995). Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings. *Applied and Preventive Psychology* 4(3), 197-208
[https://doi.org/10.1016/S0962-1849\(05\)80058-7](https://doi.org/10.1016/S0962-1849(05)80058-7).
- Mayer, J., Salovey, P., & Caruso, D. (2000). Models of Emotional Intelligence. In: Sternberg, R.J., Ed., *Handbook of Intelligence*, Cambridge University Press, 396-420
<http://dx.doi.org/10.1017/cbo9780511807947.019>.
- Melamed, A. (2016). Las teorías de las emociones y su relación con la cognición: un análisis desde la filosofía de la mente. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales - Universidad Nacional de Jujuy* (49), 13-38
<https://www.redalyc.org/pdf/185/18551075001.pdf>.
- Miller, C. (2022). *De qué manera la ansiedad afecta a los adolescentes*.
<https://childmind.org/es/articulo/de-que-manera-la-ansiedad-afecta-a-los-adolescentes/>
- Ministerio de Educación de Colombia. (2016). *Orientaciones para la implementación del apoyo académico y emocional a niños, niñas y jóvenes en condición de enfermedad*.
https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356821_recurso_1.pdf

- Ministerio de Educación Nacional. (1996). *Resolución 2343 de junio 5 de 1996*.
http://bibliotecadigital.usb.edu.co/bitstream/10819/1079/1/Ministerio_de_Educacion_Resolucion_2343_junio_5_de_1996.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Plan Nacional de Educación 2016-2026*.
https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-392871_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional Colombia. (2010). *Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Educación Básica y Media*.
https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-241907_archivo_pdf_evaluacion.pdf
- Ministerio de Salud y Protección Social. (2018). *Boletín de Salud Mental. Salud en niños, niñas y adolescentes*.
<https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/PP/ENT/boletin-4-salud-mental-nna-2017.pdf>
- Ministerio de Salud y Protección Social. (2018). *Política Nacional de Salud Mental*. Resolución 4886 [Diario Oficial No. 50.770]:
<https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/DIJ/resolucion-4886-de-2018.pdf> 69
- Ministerio de Salud y Protección Social. (2022a). *Salud mental, problema de salud pública y de la vida cotidiana*. Obtenido de <https://www.minsalud.gov.co/Paginas/Salud-mental-problema-de-salud-publica-y-de-la-vida-cotidiana.aspx>
- Minsalud y Colciencias. (2015). *Encuesta Nacional de Salud Mental 2015*.
http://www.odc.gov.co/Portals/1/publicaciones/pdf/consumo/estudios/nacionales/CO031102015-salud_mental_tomoI.pdf
- Ministerio de salud y protección social. (2021). *Las cifras de la salud mental en la pandemia*.
<https://www.minsalud.gov.co/Paginas/Las-cifras-de-la-salud-mental-en-pandemia.aspx#:~:text=El 57%2C4 %25 de la,psicoactivas%2C pertenece al régimen subsidiado>
- Ministerio de salud y protección social. (2022b). *Salud mental: asunto de todos*.
<https://www.minsalud.gov.co/Paginas/Salud-mental-asunto-de-todos.aspx>

- Miñan Aguacondo, D., & Espinoza Freire, E. (2020). La pedagogía musical como estrategia metodológica de motivación en el nivel inicial. *Universidad y Sociedad* 12 (5), 554-460 <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v12n5/2218-3620-rus-12-05-454.pdf>.
- Molano Caro, G., & Polanco, A. (2018). Dificultades de aprendizaje y su incidencia en la adolescencia. *Primas Social* (23), 366-387 <https://revistaprismasocial.es/article/view/2785>.
<https://revistaprismasocial.es/article/view/2785>
- Montaño-Rozo, M. (2020). ¿Influye la música en la forma como nos comportamos? *Pesquisa Javeriana* (26), <https://www.javeriana.edu.co/pesquisa/influye-la-musica-en-la-forma-como-nos-comportamos/>.
- Morales Igual, L. (2018). *Intervención musicoterapéutica para el fortalecimiento de la regulación emocional en una preadolescentes y tres adolescentes institucionalizadas de la Asociación Jireh, ubicada en el municipio de Cota Cundinamarca*. Obtenido de [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Colombia] Archivo Digital: <https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/63404/TRABAJO%20DE%20GRADO%20MUSICOTERAPIA.%20Luisa%20Morales%20.pdf?sequence=1>
- Morel, B. (1857). *Traité des dégénérescence de l'espèce humaine*. Paris: Baillière.
- Moreno Naranjo, L., & Rodríguez Cajamarca, J. (2014). La influencia de Francis Galton en la consolidación de la psicología como disciplina científica. *Medir y Evaluar* (1), 40-50 https://www.humanas.unal.edu.co/lab_psicometria/application/files/7716/0464/2028/Medir_y_Evaluar_No1-paginas-41-52.pdf.
- Moro, M., Carballeira-Carrera, L., Elua-Samaniego, A., & Rahmeth, R. (2021). Los adolescentes y el mundo. Un enfoque transcultural. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría* 41(139), 151-169 <https://dx.doi.org/10.4321/s0211-57352021000100010>.
- Morrison, J. (2015). DSM 5 Guía para el Diagnóstico Clínico (Enríquez Cotera, Trad., 1a. ed.). Manual Moderno. <https://ebg.ec/wp-content/uploads/2020/10/DSMV.pdf>. (DSM-5: made easy: the clinician 's guide to diagnosis, 2015).

- Mosquera-Cabrera, I. (2013). Influencia de la música en las emociones: una breve revisión. *Revista de Ciencias Sociales, Humanas y Arte* 1(2), 34-38
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4766791.pdf>.
- Municipio Cartago Valle. (2020). *Plan de Desarrollo 2020-2023 Es Contigo Cartago*.
<https://www.cartago.gov.co/plan-de-desarrollo-2020-2023/>
- Municipio de Cartago Valle. (2012). *Plan de Desarrollo Cartago moderno, competitivo e incluyente*.
<https://cartago.gov.co/wp-content/uploads/2018/10/PLAN-DE-DESARROLLO-2012-2015-MODIFICADO-DIC-11-DE-2012.pdf>
- Muñoz Sánchez, J. (2018). *Efectividad de un Programa de Educación Emocional y Habilidades Interpersonales sobre la Capacidad de Resiliencia en Adolescentes con Trastorno Mental*. [Tesis doctoral, Universidad de Murcia] Archivo Digital:
<https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/56646>
- Obando, D., Trujillo, A., & Prada, M. (2018). Conducta autolesiva no suicida en adolescentes y su relación con factores personales y contextuales. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica* (23), 189-200 doi: 10.5944/rppc.vol.23.núm.3.2018.21278.
- Oliva Delgado, A., Antolín Suárez, L., Pertegal Vega, M., Ríos Bermúdez, M., Parra Jiménez, A., Gómez, A., & Reina Flores, M. (2011). *Instrumentos para la evaluación de la salud mental y el desarrollo positivo adolescente y los activos que lo promueven*.
https://www.formajoven.org/AdminFJ/doc_recursos/201241812465364.pdf
- Oliva-Delgado, A. (2015). Los activos para la promoción del desarrollo positivo adolescente. *Metamorfosis. Revista del Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud* (3), 32-47
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=25641>.
- Oliva-Delgado, A., Gómez, A., Parra-Jiménez, A., Pertegal-Vega, M., Ríos-Bermúdez, M., & Antolín-Suárez, L. (2008). *La promoción del desarrollo adolescente: Recursos y estrategias de intervención*.
https://www.educacion.navarra.es/documents/27590/38595/promocion_desarrollo_adolescente.pdf/0bed92e5-e473-49de-a05f-8d9f2c5365bc

- Orcasita, L., Mosquera Gil, J., & Carrillo González, T. (2018). Autoconcepto, autoeficacia y conductas sexuales de riesgo en adolescentes. *Informes Psicológicos 18 (2)*, 141-168
<http://dx.doi.org/10.18566/infpsic.v18n2a08>.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura -UNESCO-. (2021). *Revisión de políticas educativas*. <https://es.unesco.org/themes/politica-planificacion-educacion/revision-politicas>
- Organización Mundial de la Salud. (28 de septiembre de 2020). *Salud mental de los adolescentes*.
<https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health>
- Organización Mundial de la Salud. (2021). *Salud mental del adolescente*.
<https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health>
- Organización Mundial de la Salud. (2021). *Suicidio*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/suicide>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2019). *El trabajo de la OCDE sobre educación y competencias*. <https://www.oecd.org/education/El-trabajo-de-la-ocde-sobre-educacion-y-competencias.pdf>
- Palacios-Sanz, J. (2001). El concepto de musicoterapia a través de la historia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado (42)*, 19-31
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27404203>.
- Parent Information and Resources. (2021). *Emotional Disturbance Updated!*
<https://www.parentcenterhub.org/emotionaldisturbance/>
- Pascual Jimeno, A., & Conejero López, S. (2019). Regulación emocional y afrontamiento: Aproximación conceptual y estrategias. *Revista Mexicana de Psicología 36 (1)*, 74-83
<https://www.redalyc.org/journal/2430/243058940007/html/>.
- Pedreira, J. (2020). Salud mental y Covid-19 en infancia y adolescencia: visión desde la psicopatología y la salud pública. *Revista española de salud pública 94*, 1-17
<https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/ibc-194518>.
- Pellitteri, J., Stern, R., & Nakhutina, L. (1999). Music: The sounds of emotional intelligence. *Voices from the Middle (7)*, 25-29.

- Pereira De Melo, E. (2019). *Ansiedad y depresión en los adolescentes brasileños de enseñanza media: comparación con la población española*. [Tesis de doctorado, Universidad de Salamanca]. Archivo digital.: https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/140332/DBCP_PereiradeMeloHM%AA_AnsiedadYDepresi%F3nAdolescentesBrasil.pdf;jsessionid=9CE04C8A38C9EA509BF0341CEA2964CD?sequence=1
- Pérez Escoda, N., & Filella Guiu, G. (2019). Educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales en niños adolescentes. *Praxis & Saber* 10(24), 23-44 DOI: <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.8941>.
- Pérez-Gómez, A. (2009). Transiciones en el consumo de drogas en Colombia. *21, 1*, 81-88 <https://www.redalyc.org/pdf/2891/289122882010.pdf>.
- Piaget, J. (1954). *Inteligencia y afectividad*. <https://psicolebon.files.wordpress.com/2016/06/piaget-inteligencia-y-afectividad.pdf>
- Piaget, J. (1998). *La equilibración de las estructuras cognitivas. Problema central de desarrollo 5a. ed.* <https://es.scribd.com/document/103981782/Piaget-Jean-La-Equilibracion-de-Las-Estructuras-Cognitivas>
- Pineda Pérez, S., & Aliño Santiago, M. (1999). *Concepto de adolescencia (Cap. I)*. <https://ccp.ucr.ac.cr/bvp/pdf/adolescencia/Capitulo%20I.pdf>
- Piqueras, J., & Carrasco, M. (2019). Evaluación de problemas emocionales y nuevas tecnologías en los jóvenes. *Documentos* (6), 91-115 http://www.injuve.es/sites/default/files/adjuntos/2019/06/6._evaluacion_de_problemas_emocionales_y_nuevas_tecnologias_en_los_jovenes.pdf.
- Plaza-Sierra, D. (2021). *Mindfulness, música y ansiedad en alumnado de educación primaria: propuesta de intervención transversal*. [Tesis de maestría en educación, Universidad Zaragoza]. Archivo Digital: <https://zaguan.unizar.es/record/106461/files/TAZ-TFG-2021-1388.pdf>;

- Ponce Contreras, M., Covarrubias Solís, I., Pérez Briones, N., & Tello García, M. (2019). Los adolescentes y los problemas emocionales en su aprendizaje. *Revista de Pedagogía Crítica* 3 (8), 22-39 DOI: 10.35429/JCP.2019.8.3.22.39 .
- Rivera, E., Pons, J.I., Rosario Hernández, E., & Ortiz, N. (2008). Traducción y adaptación para la población puertorriqueña del Inventario Bar-On de Cociente Emocional (Bar-On EQI): Análisis de propiedades psicométricas. *Revista Puertorriqueña de Psicología* (19), 148-182 <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/reps/v19/v19a07.pdf>.
- Rodríguez-Liquete, Y. (2021). *La música como herramienta de intervención socioeducativa en adolescentes con ansiedad*. [Tesis de Educación Social, Universidad de Valladolid]: <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/49345/TFG-G5081.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Rojas-Bernal, L. Á., Castaño-Pérez, G. A., Restrepo-Bernal, D. P. (2018). Salud mental en Colombia. Un análisis crítico. *Ces Medicina*, 32(2), 129-140.
- Ruíz, E., Salazar, I., Caballo, V. (2012). Inteligencia emocional, regulación emocional y estilos/trastornos de personalidad. *Psicología Conductual* 20 (2), 281-304 <https://psycnet.apa.org/record/2012-23080-003>.
- Saldarriaga-Zambrano, P. J., Bravo-Cedeño, G. D. R., Loor-Rivadeneira, M. R. (2016). La teoría constructivista de Jean Piaget y su significación para la pedagogía contemporánea. *Domino de las Ciencias*, 2(3 Especial), 127-137.
- Sánchez Gómez, M., Adelantado Renau, M., & Bresó, E. (2020). Inteligencia emocional y ansiedad en adolescentes: una propuesta práctica en el aula. *Quaderns digitals* (91), 74-89 https://www.researchgate.net/publication/341726789_Inteligencia_emocional_y_ansiedad_en_adolescentes_una_propuesta_practica_en_el_aula. Obtenido de [Tesis de doctorado. .
- Sánchez-Gómez, M., Adelantao-Renau, M., Bresó, E., & Alba, O. (2020). Inteligencia emocional y ansiedad en adolescentes: una propuesta práctica en el aula. *Cuadernos Digitales* (91), 74-89 <https://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/189065>.

- Sánchez Mascaraque, P. (2015). Trastornos psiquiátricos en la adolescencia. *Adolescere* 3 (2), 80-91 https://www.adolescenciasema.org/wp-content/uploads/2015/06/adolescere-2015-vol3-n2_80-91_Trastornos_psiqui%C3%A1tricos.pdf.
- Sánchez-Riso, M. (2017). *Integración Social en los Adolescentes: Estatus Sociométrico y Estabilidad Social*. [Tesis Doctoral en Psicología Social, Universidad Pablo Olavide]: <https://rio.upo.es/xmlui/bitstream/handle/10433/6742/sanchez-rizo-tesis-17-18.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Santrock, J. (2004). *Adolescencia* 9a. ed. https://www.academia.edu/28350639/Psicologia_del_desarrollo_en_la_adolescencia_9a_ed_Santrock_1_
- Schultz, D., & Schultz, S. (2010). *Teoría de la Personalidad* 9a. ed. https://cdn.website-editor.net/50c6037605bc4d1e9286f706427108e6/files/uploaded/Schultz_Teorias%2520de%2520la%2520Personalidad.pdf
- Schultz, J., Gómez-Ceballos, A., & Espinel, Z. (2014). Internal displacement in Colombia: fifteen distinguishing features. *Disaster Health* 2, 13-24 <http://dx.doi.org/10.4161/dish.27885>.
- Schwarz, A., & Schweppe, R. (2002). *Cúrate con la música*. Barcelona: Alternativas Robin Book.
- Secretaría Departamental de Salud del Valle del Cauca. (2019). *Grupo de Vigilancia en Salud Pública*. Análisis de la situación de salud del Valle del Cauca: <https://www.valledelcauca.gov.co/loader.php?lServicio=Tools2&lTipo=viewpdf&id=40711>.
- Sigüenza Marín, V., Carballido Guisado, R., Pérez Albéniz, A., & Fonseca Pedrero, E. (2019). Implementación y evaluación de un programa de inteligencia emocional en adolescentes. *Universitas Psychologica* 18 (3), 1-13 <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy18-3.iepi>.
- Skinner, B. (1981). *Conducta Verbal*. México D.F.: Trillas.
- Spielberger, R., Gorsuch, R., & Lushene, R. (2015). *STAI Cuestionario ansiedad estado-rasgo* 9a. ed. Madrid: Ediciones TEA.
- Sternberg, R. (1985). *Beyond IQ*. New York: Cambridge University Press.

- Stevens, S. (2004). *Coming of Age in America: Margaret Mead's Reconstruction of Adolescence for the 1920s*. Dissertations, Theses, and Masters Projects. Paper 1539626428: <https://dx.doi.org/doi:10.21220/s2-txq9-6007>
- Thorndike, E. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine* (140), 227-235 <https://www.gwern.net/docs/iq/1920-thorndike.pdf>.
- Toledo-Callejas, S. (2017). *Implementación de un programa de musicoterapia para incrementar la autoestima y reducir los niveles de ansiedad de adolescentes que hayan presenciado violencia intrafamiliar*. [Tesis de Psicología, Universidad Mayor de San Andrés]: <https://repositorio.umsa.bo/bitstream/handle/123456789/10979/TCS.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Torres Azcárate, A., Núñez Bernal, C., & Roncancio Moreno, M. (2020). Medición de la inteligencia emocional en estudiantes de dos instituciones educativas públicas en dos contextos diferentes. *Colección Académica de Ciencias Sociales* 7 (1), 36-58 <https://revistas.upb.edu.co/index.php/cienciassociales/article/view/3666>.
- Torres-Leal, E. (2019). El proceso de investigar con adolescentes sobre pensamiento postmoderno en espacios educativos complejos. *Espacios en Blanco. Revista de Educación* 1(29), <https://www.redalyc.org/journal/3845/384556936005/html/>.
- Trujillo-Berzal, L. (2017). *La educación emocional a través de la música*. [Tesis en Educación Infantil, Universidad de Valladolid]: <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/24214/TFG-B.1035.pdf;jsessionid=21A0D8A11DDFC9C6D14A7CE2FF053110?sequence=1>
- UNICEF. (Diciembre de 2017). *Resumen Innocenti de Investigación sobre la Adolescencia No.8*. <https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/DIGEST%2008-SPANISH%20FINAL.pdf>
- Veytia López, M., Fajardo Gómez, R., Guadarrama R., & Escutia González, N. (2016). Inteligencia emocional: factor positivo ante la depresión en adolescentes de bachillerato. *Informes Psicológicos* 16 (1), 35-50 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7044248>.

- Vidal y Careta, F. (1882). La música en sus relaciones con la medicina. *Gaceta Médica Catalana* (16 y 31).
- Vigotsky, L. (1978). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Capítulo IV *Internalización de las funciones psicológicas superiores*. http://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/TA_Vygotsky_Unidad_1.pdf.
- Villalva Ugarte, M. (2016). *Factores psicosociales asociados a la ansiedad en niños y adolescentes hospitalizados en la Fundación HOMI*. [Tesis de pregrado en psicología, Fundación Universitaria Los Libertadores] Archivo digital: <https://repository.libertadores.edu.co/bitstream/handle/11371/766/VillalbaUgarteMar%203%acaYanira.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y Lenguaje*. Obtenido de <https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2015/10/Pensamiento-y-Lenguaje-Vigotsky-Lev.pdf>
- Weschler, D. (1949). *Wechsler Intelligence Scale for Children -WISC-*. Bloomington: Pearson.
- Willems, E. (1970). *Introducción a la Musicothérapie*. Bienne-Suisse: Pro Musica Sàrl.
- Willems, E. (1976). *La preparación musical de los más pequeños*. Buenos Aires: Universitaria de Buenos Aires.
- Yáñez-Amorós, B. (2011). Musicoterapia en el paciente oncológico. *Cultura de los cuidados* (29), 57-73 <http://dx.doi.org/10.7184/cuid.2011.29.07>.
- Younis-Hernández, J. (2015). *Principales modelos psicosociales de estudio del desarrollo adolescente*. <https://es.slideshare.net/mynegra/modelos-desarrollo-adolescente>

ANEXOS

Anexo 1. Consentimiento Informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO

El presente trabajo investigativo Incidencia de una estrategia pedagógica musical en la I.E de adolescentes con trastorno de ansiedad (A.E y A.R), de la Institución Educativa María Auxiliadora en Cartago, Valle, hace parte del requerimiento que presenta el Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Cuauhtémoc de México, dentro de la línea de investigación Salud Mental.

El estudio en mención es liderado por la investigadora Luz Stella Gil Galvis. Trabajadora Social de la Universidad de Caldas, Especialista en Evaluación Pedagógica de la Universidad Católica de Manizales, Magister en Neuropsicología y Educación de la Universidad UNIR de España. Actualmente se desempeña como Orientadora Escolar en la Institución Educativa María Auxiliadora de la ciudad de Cartago Valle, Colombia. El objetivo general de la investigación se centra en establecer la causa de que una estrategia pedagógica musical incide en la inteligencia emocional de las adolescentes con trastorno de ansiedad, de los grados octavo y noveno en la Institución Educativa María Auxiliadora en Cartago Valle.

Acerca de la Participación de las Estudiantes

Esta participación se fundamenta inicialmente en la información individual y colectiva que se ofrece a padres/madres de familia o acudientes, a las estudiantes y a los docentes del centro educativo por medio de encuentros en el aula de clases y en la sala múltiple, que permiten conocer los objetivos del estudio y determinar la inclusión de las adolescentes en él. Las estudiantes concretan su participación mediante la realización de dos cuestionarios que valoran las condiciones de su Ansiedad Estado y Ansiedad Rasgo, así como su inteligencia emocional. Estos se aplican individualmente de manera previa y posterior a la implementación de la estrategia pedagógica con énfasis en música para el manejo de los síntomas de ansiedad. Todo lo cual tiene lugar en el salón de clases y como parte del desarrollo natural del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La participación de las adolescentes es voluntaria y libre, lo que les otorga el derecho de conocer todos los aspectos del estudio, como la información obtenida, datos relevantes, hallazgos y resultados finales, lo que facilita la adecuada toma de decisiones de las estudiantes en cualquier momento respecto a su continuación o desistimiento de seguir en el proceso y no responder a preguntas que le incomoden. Por otra parte, no se genera ninguna contraprestación económica entre las adolescentes, sus familias e investigadora, ya que todo obedece al objetivo de ofrecer acciones de mejora de una situación en el entorno educativo.

Beneficios y Riesgos de su Participación

La investigación en todas sus etapas es técnica, metodológica y éticamente correcta, segura y cuidadosa. Todas las dudas o preguntas serán atendidas y resueltas; se garantiza el respeto por la integridad de la persona. El desarrollo del proceso se lleva a cabo de forma adecuada y organizada en tiempo, lugares y horarios conocidos por las estudiantes, todo lo cual no representa riesgo físico o psicológico alguno para ellas, y por el contrario de los procedimientos y resultados se obtendrán beneficios individuales y colectivos

Confidencialidad y Gestión de la Información

La confidencialidad y custodia de la información se asume como un imperativo por parte de la investigadora. Los datos de las participantes serán salvaguardados con todo el rigor ético, se respetará su privacidad, y todo se maneja única y exclusivamente para los propósitos del estudio. Para la divulgación de los resultados finales, la información será presentada y socializada previo conocimiento y autorización de las adolescentes, respetando sus nombres y apellidos asegurando su anonimato.

Yo _____ identificado(a) con la cédula de ciudadanía No. _____ expedida en _____ DOY CONSENTIMIENTO para que mi hija _____ identificada con Tarjeta de Identidad No. _____, participe en el estudio mencionado. He sido informado (a) ampliamente sobre la investigación y comprendo perfectamente la importancia de su participación.

Dado en Cartago Valle del Cauca, Colombia, a los ____ días del mes de _____ del
año 2022.

Madre/padre o acudiente

C.C.

Luz Stella Gil Galvis

Investigadora

C.C.

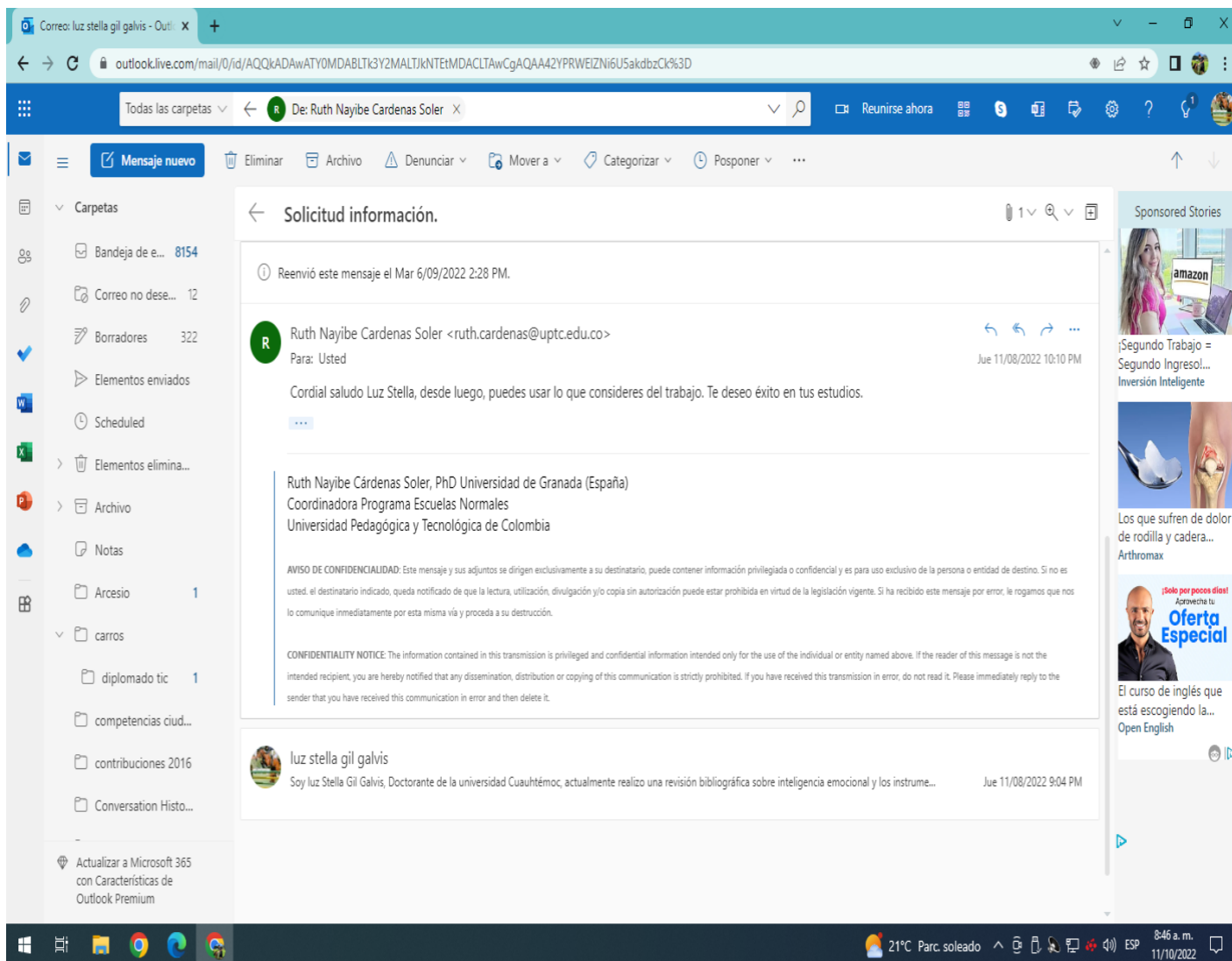
Cel. 57-3232277881

Anexo 2. Autorización Uso Instrumento STAIC

The screenshot shows an Outlook web interface with the following elements:

- Browser Address Bar:** outlook.live.com/mail/0/id/AQQkADAwATY0MDABLk3Y2MALTjkNTEtMDACLTAwCgAQAGf5j8900vZCuf0jGZhmptE9k3D
- Search Bar:** Elementos envia... dcastrillon
- Navigation Bar:** Mensaje nuevo, Eliminar, Archivo, Denunciar, Mover a, Categorizar.
- Left Sidebar (Folders):**
 - Carpetas
 - Bandeja de e... 8154
 - Correo no dese... 12
 - Borradores 322
 - Elementos enviados
 - Scheduled
 - Elementos elimina...
 - Archivo
 - Notas
 - Arcesio 1
 - carros
 - diplomado tic 1
 - competencias ciud...
 - contribuciones 2016
 - Conversation Histo...
 - Actualizar a Microsoft 365 con Características de Outlook Premium
- Message Thread:**
 - Subject:** Solicitud autorización.
 - Message 1 (Failed):** este mensaje no se ha enviado.
 - Message 2:**
 - From:** Diego Castrillón <dcastrillon@yahoo.com>
 - To:** Usted
 - Date:** Mar 6/09/2022 2:54 PM
 - Text:** Buen día, por supuesto, pueden utilizarlo siempre que referencien a los autores debidamente en sus publicaciones. Hasta pronto.
Diego Castrillón, Doctor, Magister y especialista en psicología clínica.
[Enviado desde Yahoo Mail para Android](#)
 - Message 3:**
 - From:** luz stella gil galvis
 - Text:** Atentamente me permito solicitar autorización para el uso con fines académicos de la validación del instrumento STAIC en Colombia.
 - Date:** Mar 6/09/2022 2:31 PM
 - Message 4:**
 - From:** luz stella gil galvis
 - Text:** Atentamente me permito solicitarle autorización y por su intermedio al señor Pablo Emilio Borrero Copete, para usar la información de la Validación del inv...
 - Date:** Mié 30/03/2022 12:56 PM
- Right Sidebar (Promotions):**
 - Puede calificar para estos beneficios. Échale un vistazo... Patrocinado Accidente Con...
 - Conoce una forma de pagar las deudas sin pedir más préstamo... Patrocinado Resuelve tu De...
 - Pasajes de avión baratos - busca en cientos de webs a la... Patrocinado Kayak.com por Taboola
- Taskbar:** 21°C Parc. soleado, 8:42 a. m., 11/10/2022

Anexo 3. Autorización Uso Instrumento EQ-i: YV



Anexo 4. Datos Estadísticos

Datos obtenidos de los estudiantes que participaron en la estrategia musical para el manejo de emociones donde se registra sus niveles de Ansiedad Estado y Ansiedad Rasgo, antes y después de la intervención con sus categorías.

GRUPO CONTROL

ANSIEDAD ESTADO antes de la intervención.

ANSIEDAD RASGO antes de intervenir.

ANSIEDAD ESTADO después de la intervención.

ANSIEDAD RASGO después de intervención.

Código	Nombre	Grado	A/E	Categoría	A/E	Categoría	A/R	Categoría	A/R	Categoría
			antes de intervención		después de intervención		antes de intervención		después de intervención	
1	SR	9-1	26	S prom	28	S prom	30	s. prom	28	s prom
2	LMQ	9-1	25	s Prom	23	Sob prom	29	Sobr. prom	28	Sob prom
3	SSL	9-1	17	Ten Prom	25	S Prom	22	prom	24	prom
4	MLG	9-1	24	s. prom	22	prom	23	prom	24	prom
5	MDAH	9-1	26	S prom	8	bajo	21	ten prom	25	prom
6	VMS	9-1	23	S prom	26	S prom	19	ten. prom	25	prom
7	JA	9-1	27	S prom	22	prom	23	prom	28	s. prom
8	M J M	9-1	24	S prom	24	S prom	27	s. prom	26	s. prom
9	VEC	9-1	22	Prom	23	s. prom	28	S prom	24	prom
10	VA	9-1	26	s. prom	26	S prom	25	prom	21	Ten prom
11	VVC	9	24	S Prom	25	S Prom	21	Ten prom	29	S Prom
12	SUS	9-2	22	Prom	27	S Prom	18	Ten Prom	26	s. prom
13	M C D	9-2	28	S Prom	28	S Prom	24	Prom	24	prom
14	JLG	9-2	21	Prom	22	Prom	24	prom	27	s. prom
15	SRL	9-2	18	Ten Prom	22	prom	19	Ten Prom	28	s. prom
16	SFS	9-2	26	S Prom	24	S prom	27	S prom	26	s. prom
17	SAL	9-2	24	S prom	24	S prom	25	prom	26	S prom
18	ASCCH	9-2	14	bajo	22	prom	25	Prom	21	Ten prom
19	S M G	9-2	25	S Prom	24	S prom	22	Ten prom	27	s. prom
20	Y AC	9-2	23	S Prom	30	Sob prom	28	S prom	24	prom
21	S G N	9-2	21	Prom	40	alto	28	s. Prom	24	prom

Código	Nombre	Grado	A/E	Categoría	A/E	Categoría	A/R	Categoría	A/R	Categoría
			antes de intervención		después de intervención		antes de intervención		después de intervención	
22	A M B	9-	21	prom	18	Ten prom	28	S Prom	23	prom
23	IRM	9-	17	Ten Prom	28	S prom	28	s Prom	23	prom
24	STM	9-	24	S Prom	24	S prom	23	prom	28	s. prom
25	LVC	9-3	24	S Prom	17	ten prom	23	Prom	25	Prom
26	LSV	9-3	24	S Prom	24	S Prom	24	S prom	27	s. prom
27	DNB	9-3	23	S prom	29	s. Prom	22	Ten Prom	25	Prom
28	NLS	9-3	23	prom	24	S prom	27	S prom	26	s prom
29	MFDO	9-3	31	S. prom	23	S Prom	25	Prom	25	Prom
30	SPP	9-3	26	S. Prom	24	S. prom	27	S. Prom	27	S. Prom
31	MJO	9-3	19	Ten prom	19	Ten Prom	24	Prom	24	Prom
32	ST	9-3	19	Ten Prom	22	Prom	24	Prom	26	S Prom
33	A LV	9-3	27	S prom	27	S prom	27	s. Prom	30	S Prom
34	SIGC	8-1	18	Ten Prom	25	S prom	27	s. prom	21	Ten Prom
35	PS	8-1	27	S Prom	27	S prom	22	Prom	26	S. prom
36	MA	8-1	32	S Prom	24	S. Prom	27	S. Prom	21	Ten prom
37	MJEL	8-1	19	Ten prom	26	S. Prom	23	prom	25	prom
38	SPS	8-1	25	S. Prom	27	S. Prom	27	S. Prom	26	S. prom
39	CRO	8-1	26	s. Prom	20	prom	28	S. Prom	28	S. prom
40	IPG	8-1	24	S. Prom	25	S. prom	24	Prom	30	S Prom
41	MJPH	8-2	24	S. Prom	25	S. prom	25	prom	27	S Prom
42	SRH	8-2	21	Prom	23	s. prom	25	Prom	18	Ten prom
43	SSV	8-2	22	Prom	26	s. prom	25	prom	26	S. prom
44	MAJ	8-2	22	Prom	20	prom	25	prom	22	ten prom
45	MAM	8-2	22	Prom	26	s. prom	24	prom	27	S. prom
46	SSS	8-2	30	S Prom	21	Prom	22	Prom	21	Ten. prom
47	ISO	8-2	26	S Prom	24	S. prom	30	s. prom	24	prom
48	APG	8-2	26	S. Prom	25	S. prom	26	S Prom	21	Ten. prom
49	JM	8-2	25	S. Prom	23	S. prom	22	Prom	20	Ten prom

Nota. Datos obtenidos de los estudiantes que participaron en la estrategia musical para el manejo de emociones donde se registra sus niveles de ansiedad estado y ansiedad rasgo antes y después de la intervención con sus categorías.

GRUPO EXPERIMENTAL

ANSIEDAD ESTADO antes de la intervención.

ANSIEDAD RASGO antes de intervenir.

ANSIEDAD ESTADO después de la intervención.

ANSIEDAD RASGO después de intervenir.

Código	Nombre	Grado	A/ E antes de intervención	Categoría	A/E después de intervención	Categoría	A/R antes de intervención	Categoría	A/R después de intervención	Categoría
1	LBN	9-1	23	S prom	21	prom	20	Ten prom	16	Ten prom
2	KAH	9-1	20	Ten Prom	23	Sob prom	33	Sobr. prom	28	Sob prom
3	SNM	9-1	21	Prom	21	Prom	28	Sobr. prom	26	Sob prom
4	IPB	9-1	19	Ten. prom	26	Sob prom	30	Sobr. prom	29	Sob prom
5	MMM	9-1	27	S prom	21	prom	27	Sobr. prom	27	Sob prom
6	VPH	9-1	14	Bajo	21	prom	26	Sobr. prom	27	Sob prom
7	ILI	9-1	18	Ten prom	18	Ten prom	24	prom	24	prom
8	YSLR	9-1	25	Sob prom	25	S prom	25	prom	25	prom
9	MJOC	9-1	23	S. Prom	15	Ten prom	24	prom	22	prom
10	MM	9-1	16	ten prom	16	Ten prom	27	Sobr. prom	27	S. prom
11	MG	9-1	24	S Prom	24	Sprom	21	Ten prom	21	Ten prom
12	ASR	9-2	26	S Prom	26	S Prom	27	S Prom	22	Ten prom
13	KJST	9-2	27	S Prom	25	S prom	27	S Prom	21	Ten prom
14	MLH	9-2	27	S Prom	24	S Prom	18	T prom	23	prom
15	IRR	9-2	19	Ten Prom	40	Prom	23	Prom	25	prom
16	DSLPL	9-2	21	Prom	24	S prom	26	S prom	20	Ten prom
17	VSB	9-2	24	S prom	25	S Prom	19	Ten. prom	20	Ten prom
18	LZV	9-2	27	S Prom	19	ten prom	24	Prom	13	bajo

Código	Nombre	Grado	A/E antes de intervención	Categoría	A/E después de intervención	Categoría	A/R antes de intervención	Categoría	A/R después de intervención	Categoría
19	LVLS	9-2	29	S Prom	27	S prom	34	S prom	24	prom
20	LSDJ	9-2	18	Ten Prom	18	Ten prom	28	S prom	21	Ten prom
21	MSG	9-2	24	S Prom	28	S prom	25	Prom	23	prom
22	DVLM	9-2	22	Prom	23	S prom	25	Prom	29	Sobre prom
23	MBH	9-2	29	S Prom	25	S prom	28	s Prom	21	ten prom
24	VGf	9-2	29	S Prom	26	S prom	27	S prom	22	Ten prom
25	AMN	9-3	28	S prom	29	S prom	25	prom	25	Prom
26	VG	9-3	25	s. prom	24	S Prom	21	Ten. prom	26	s. prom
27	MCRA	9-3	26	S prom	21	Prom	24	Prom	25	Prom
28	ASPB	9-3	21	prom	26	S prom	19	ten prom	17	Ten prom
29	AMBA	9-3	28	S prom	28	S Prom	30	S. Prom	28	S. Prom
30	VNR	9-3	23	S Prom	25	S prom	17	Ten Prom	24	Prom
31	ICR	9-3	26	S Prom	22	Prom	24	Prom	22	Prom
32	MMN	9-3	22	Prom	26	S Prom	25	Prom	26	S Prom
33	SDC	9-3	23	S prom	20	Ten prom	23	Prom	31	S Prom
34	MJS	8-1	19	Ten Prom	16	Ten prom	26	s. prom	26	S Prom
35	SA	8-1	20	Ten Prom	18	Ten prom	28	S. Prom	22	Ten prom
36	DRR	8-1	20	Ten Prom	27	S Prom	24	Prom	23	prom
37	SHL	8-1			23	S Prom			24	prom
38	IMA	8-1	24	S Prom	24	S Prom	24	Prom	24	prom
39	LOG	8-1	22	Prom	17	Ten prom	20	Ten Prom	24	prom
40	LSAC	8-1	25	S. Prom	17	Ten prom	22	Prom	28	S Prom
41	JTR	8-2	24	S. Prom	19	Ten prom	17	Ten prom	27	S Prom
42	NRG	8-2	16	Ten Prom	25	s. prom	24	Prom	15	bajo
43	LAD	8-2	22	Prom	26	s. prom	18	Ten prom	26	S. prom
44	AGC	8-2	27	S Prom	19	Ten prom	25	prom	26	S. prom
45	MMG	8-2	16	Ten Prom	32	alto	36	Alto	31	S. prom
46	VMR	8-2	22	Prom	23	S prom	23	Prom	23	Prom
47	MNA	8-2	29	S Prom			23	Prom	24	Prom
48	MPSS	8-2	21	Prom	22	prom	28	S Prom	26	S. prom
49	JAS	8-2	29	S prom	25	s. prom	24	prom	24	prom

Nota. Datos obtenidos de la prueba EQI: YV en el Grupo Control.

Cuadros estudiantes que NO PARTICIPARON DE LA ESTRATEGIA MUSICAL para el manejo de emociones

SE REGISTRA NIVELES DE INTELIGENCIA EMOCIONAL EN DOS TIEMPOS PRE..... POST

DURANTE EL LAPSO QUE SE REALIZA LA ESTRATEGIA MUSICAL CON EL GRUPO EXPERIMENTAL, EL GRUPO CONTROL RECIBIO SERVICIO DE ORIENTACION CUANDO SE REQUIRIO

GRUPO CONTROL

CEA: Capacidad emocional adecuada CEXM: Capacidad emocional por mejorar MD: Muy Desarrollada

CÓDIGO	Nombre	Edad	Grado	COCIENTE EMOCIONAL TOTAL		INTRAPERSONAL		INTERPERSONAL		ADAPTABILIDAD		MANEJO DEL ESTRES		ANIMO General		IMPRESIÓN POSITIVA	
				PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST
1	LMQ	15	9-	97 A	100 A	94 A	103 A	96 A	94 A	104 A	116 MD	93 A	85 A	97 A	101 A	100 A	100 A
2	S.S.L	14	9-	111 A	104 A	103 A	108 A	112 A	104 A	131 MD	119 MD	91 A	83 XM	120 MD	108 A	95 A	132 MD
3	SSE.H.	14	9-	94 A	92 A	98 A	84 XM	96 A	89 A	69 XM	75 XM	101 A	99 A	106 A	104 A	95 A	95 A
4	MIAH	14	9-	102 A	114 A	103 A	117 MD	112 A	118 MD	113 A	119 MD	77 XM	104 A	106 A	110 A	127 MD	116 A

CÓDIGO	Nombre	Edad	Grado	COCIENTE EMOCIONAL TOTAL		INTRAPERSONAL		INTERPERSONAL		ADAPTABILIDAD		MANEJO DEL ESTRES		ANIMO General		IMPRESIÓN POSITIVA	
				PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST
5	VSM	16	9-	98 A	116 A	103 A	127 MD	99 A	112 A	107 A	134 ND	88 A	96 A	95 A	110 A	100 A	111 A
6	JA	15	9-	96 A	94 A	94 A	106 A	96 A	86 A	87 A	99 A	96 A	93 A	106 A	91 A	281 MD	111 A
7	MJM	14	9-	100 A	109 A	89 A	108 A	99 A	94 A	134 MD	139 MD	75 XM	80 XM	101 A	123 MD	95 A	100 A
8	VEC	14	9-	97 A	98 A	89 A	103 A	107 A	96 A	116 MD	113 A	80 XM	83 XM	93 A	95 A	95 A	89A
9	VA	14	9-	106 A	102 A	98 A	108 A	110 A	88 A	122 MD	134 MD	101 A	88 A	97 A	91 A	105 A	89 A
10	VVC	13	9	103 A	107 A	108 A	103 A	110 A	94 A	122 MD	122 MD	96 A	117 MD	80 XM	101 A	95 A	111 A
11	SUS	14	9-	93 A	86 A	94 A	94 A	83 XM	75 XM	104 A	113 A	93 A	72 XM	89 A	78 XM	105 A	84 XM
12	MCD	14	9-	72 A	87 A	61 XM	84 XM	83 XM	94 A	75 XM	90 A	75 XM	83 XM	66 XM	83 XM	100 A	95 A
13	JLGP	14	9-	91 A	74 A	65 XM	61 XM	99 A	86 A	104 A	93 A	88 A	64 XM	97 A	66 XM	116 A	100 A
14	RLS	15	9-	80 A	97 A	80 XM	84 XM	78 XM	112 A	87 A	116 MD	85 A	77 XM	70 XM	95 A	89 A	89 A
15	SFS	14	9-	91 A	81 A	89 A	94 A	91 A	78 XM	99 A	87 A	101 A	75 XM	76 XM	74 XM	105 A	89 A
16	SAL	14	9-	97 A	95 A	84 XM	94 A	107 A	91 A	87 A	116 MD	101 A	83 XM	104 A	91 A	105 A	95 A
17	ASCCH	14	9-	92 A	100 A	84 A	94 A	102 A	96 A	99 A	87 A	88 A	117 A	87 A	104 A	111 A	111 A

BO.				TOTAL													
				A	A	XM	A	A	A	MD	XM	XM	XM	A	A	A	
19	Y A C	13	9-	80 A	78 A	65 XM	65 XM	72 XM	96 A	87 A	83 XM	72 XM	91 A	70 XM	89 A	84 XM	
20	SGN	14	9-	86 A	83 A	80 XM	75 XM	80 XM	91 A	90 A	78 XM	96 A	91 A	87 A	83 XM	100 A	73 XM
21	A B R	15	9-	104 A	94 A	108 A	108 A	91 A	102 A	116 MD	72 XM	93 A	80 A	110 A	121 MD	95 A	
22	I R M	14	9-	97 A	95 A	98 A	94 A	107 A	107 A	84 XM	116 MD	88 A	69 XM	106 A	89 A	95 A	84 XM
23	STM	14	9-	86 A	96 A	65 XM	94 A	107 A	115 A	110 A	96 A	61 XM	75 XM	85 XM	99 A	95 A	111 A
24	VLC	14	9-	91 A	82 A	80 XM	65 XM	110 A	102 A	99 A	96 A	72 XM	72 A	93 A	74 XM	111 A	84 XM
25	LSV	14	9-	89 A	90 A	94 A	98 A	88 A	86 A	101 A	107 A	80 XM	75 XM	80 XM	83 XM	105 A	95 A
26	DNB	15	9-	90 A	96 A	98 A	112 A	88 A	86 A	104 MD	116 MD	85 A	85 A	76 XM	83 XM	111 A	111 A
27	NLS	15	9-	100 A	96 A	108 A	98 A	91 A	102 A	125 MD	119 MD	83 XM	64 XM	93 A	95 A	111 A	102 A
28	MFOJ	14	9-	95 A	88 A	98 A	98 A	91 A	83 XM	122 MD	116 MD	77 A	53 XM	85 XM	89 A	89 A	89 A
29	SPP	15	9-	93 A	98 A	89 A	94 A	88 A	94 A	110 A	116 MD	83 XM	77 XM	93 A	110 A	105 A	105 A
30	MJO	14	9-	86 A	82 A	94 A	89 A	67 XM	78 XM	78 XM	78 XM	88 A	80 XM	106 A	87 A	105 A	89 A

CÓ DI BO.	Nombre	Edad	Grado	COCIENTE EMOCIONAL TOTAL		INTRAPERSONAL		INTERPERSONAL		ADAPTABILIDAD		MANEJO DEL ESTRES		ANIMO General		IMPRESION POSITIVA	
31	ST	14	9-	88 A	87 A	98 A	80 XM	83 XM	94 A	99 A	93 A	83 XM	72 XM	76 XM	97 A	89 A	89 A
32	ALV	14	9-	90 A	103 A	89 A	103 A	91 A	102 A	107 A	148 MD	80 XM	80 XM	83 XM	85 XM	105 A	95 A
33	GCS	13	8	106 A	91 A	117 MD	98 A	102 A	86 A	128D M	119 MD	96 A	80 XM	87 A	74 XM	105 A	111 A
34	PS	13	8	97 A	86 A	103 A	94 A	94 A	86 A	131 MD	110 A	88 A	64 XM	72 XM	76 XM	121 MD	89 A
35	MAH	13	8	103 A	105 A	108 A	103 A	115 A	104 A	110 A	119 MD	96 A	88 A	85 XM	110 A	95 A	111 A
36	MJEL	15	8	100 A	86 A	94 A	98 A	102 A	75 XM	107 A	116 MD	91 A	64 XM	108 A	78 XM	105 A	89 A
37	SPS	13	8	93 A	103 A	98 A	108 A	94 A	104 A	116 MD	96 A	77 XM	93 A	78 XM	114 A	100 A	116 A
38	CRO	13	8	104 A	109 A	117MD	112 A	94 A	91 A	113 A	116 MD	83 XM	91 A	114 A	104 A	116 A	95 A

Código	Nombre	Edad	Grado	EMOCIONAL TOTAL		INTRAPERSONAL		INTERPERSONAL		ADAPTABILIDAD		MANEJO DEL ESTRES		ANIMO General		IMPRESIÓN POSITIVA	
39	IPG	13	8	96 A	101 A	122 MD	94 A	88 A	121 MD	104 A	96 A	88 A	91 A	78 XM	104 A	86 A	116 A
40	MJPH	14	8	98 A	101 A	84 XM	94 A	118 MD	115 A	87 A	128 MD	101 A	75 XM	97 A	95 A	105 A	105 A
41	ERH	14	8	102 A	98 A	112 A	103 A	112 A	96 A	122 A	107 A	77 XM	104 A	87 A	78 XM	100 A	100 A
42	SSV	14	8	93 A	107 A	103 A	103 A	78 XM	96 A	104 A	131 MD	96 A	91 A	83 XM	112 A	100 A	100 A
43	MSJ	13	8	99 A	93 A	103 A	70 XM	94 A	126 MD	116 MD	93 A	85 A	99 A	95 A	76 XM	95 A	89 A
44	MAM	13	8	91 A	98 A	108 A	103 A	112 A	121 MD	87A A	96 A	69 XM	75 XM	80 XM	97 A	95 A	116 A
45	SSS	14	8	92 A	103 A	98 A	84 XM	115 A	118 MD	78 XM	99 A	75 XM	104 A	95 A	110 A	105 A	100 A
46	ISO	13	8	87 A	99 A	70 XM	98 A	91 A	112 A	93 A	93 A	80 XM	88 A	101 A	101 A	105 A	111 A
47	APG	13	8	94 A	84 A	108 A	65 XM	86 A	102 A	96 A	101 A	88 A	77 XM	91 A	72 XM	132 MD	84 XM
48	JM	13	8	90 A	71 A	75 XM	75 XM	118 MD	69 XM	99 A	93 A	77 XM	69 XM	80 XM	51 XM	95 A	89 A

Código	Nombre	Edad	Grado	COCIENTE EMOCIONAL TOTAL		INTRAPERSONAL		INTERPERSONAL		ADAPTABILIDAD		MANEJO DEL ESTRES		ANIMO General		IMPRESIÓN POSITIVA	
49	LVL	14	9	92 A	84 A	89 A	98 A	96 A	69 XM	99 A	104 A	88 A	67 XM	89 A	83 XM	79 XM	89 A

Nota. Datos obtenidos de la prueba EQI: YV en el Grupo Experimental.

Cuadros estudiantes que NO PARTICIPARON DE LA ESTRATEGIA MUSICAL para el manejo de emociones

SE REGISTRA NIVELES DE INTELIGENCIA EMOCIONAL EN DOS TIEMPOS PRE..... POST

DURANTE EL LAPSO QUE SE REALIZA LA ESTRATEGIA MUSICAL CON EL GRUPO EXPERIMENTAL, EL GRUPO CONTROL RECIBIO SERVICIO DE ORIENTACION CUANDO SE REQUIRIO

GRUPO CONTROL

CEA: Capacidad emocional adecuada CEXM: Capacidad emocional por mejorar MD: Muy Desarrollada

CÓ Di go	Nombre	Edad	Grado	COCIENTE EMOCIONAL TOTAL		INTRAPERSONAL		INTERPERSONAL		ADAPTABILIDAD		MANEJO DEL ESTRES		ANIMO General		IMPRESIÓN POSITIVA	
				PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	PRE	post	PRE	POST
1	L M Q	15	9-	97 A	100 A	94 A	103 A	96 A	94 A	104 A	116 MD	93 A	85 A	97 A	101 A	100 A	100 A
2	S S L	14	9-	111 A	104 A	103 A	108 A	112 A	104 A	131 MD	119 MD	91 A	83 XM	120 MD	108 A	95 A	132 MD
3	SSE H.	14	9-	94 A	92 A	98 A	84 XM	96 A	98 A	69 XM	75 XM	101 A	99 A	106 A	104 A	95 A	95 A
4	M IAH	14	9-	102 A	114 A	103 A	117 MD	112 A	118 MD	113 A	119 MD	77 XM	104 A	106 A	110 A	127 MD	116 A

CÓ Di go	Nombre	Edad	Grado	COCIENTE EMOCIONAL TOTAL		INTRAPERSONAL		INTERPERSONAL		ADAPTABILIDAD		MANEJO DEL ESTRES		ANIMO General		IMPRESIÓN POSITIVA	
				PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	PRE	post	PRE	POST
5	VSM	16	9-	98 A	116 A	103 A	127 MD	99 A	112 A	107 A	134 MD	88 A	96 A	95 A	110 A	100 A	111 A
6	J A	15	9-	96 A	94 A	94 A	106 A	96 A	86 A	87 A	99 A	96 A	93 A	106 A	91 A	281 MD	111 A
7	M J M	14	9-	100 A	109 A	89 A	108 A	99 A	94 A	134 MD	139 MD	75 XM	80 XM	101 A	123 MD	95 A	100 A
8	VEC	14	9-	97 A	98 A	89 A	103 A	107 A	96 A	116 MD	113 A	80 XM	83 XM	93 A	95 A	95 A	89A
9	V A	14	9-	106 A	102 A	98 A	108 A	110 A	88 A	122 MD	134 MD	101 A	88 A	97 A	91 A	105 A	89 A
10	V V C	13	9	103 A	107 A	108 A	103 A	110 A	94 A	122 MD	122 MD	96 A	117 MD	80 XM	101 A	95 A	111 A
11	SUS	14	9-	93 A	86 A	94 A	94 A	83 XM	75 XM	104 A	113 A	93 A	72 XM	89 A	78 XM	105 A	84 XM
12	MCD	14	9-	72 A	87 A	61 XM	84 XM	83 XM	94 A	75 XM	90 A	75 XM	83 XM	66 XM	83 XM	100 A	95 A
13	JLGP	14	9-	91 A	74 A	65 XM	61 XM	99 A	86 A	104 A	93 A	88 A	64 XM	97 A	66 XM	116 A	100 A
14	RLS	15	9-	80 A	97 A	80 XM	84 XM	78 XM	112 A	87 A	116 MD	85 A	77 XM	70 XM	95 A	89 A	89 A
15	SFS	14	9-	91 A	81 A	89 A	94 A	91 A	78 XM	99 A	87 A	101 A	75 XM	76 XM	74 XM	105 A	89 A
16	SAL	14	9-	97 A	95 A	84 XM	94 A	107 A	91 A	87 A	116 MD	101 A	83 XM	104 A	91 A	105 A	95 A
17	ASCCH	14	9-	92 A	100 A	84 A	94 A	102 A	96 A	99 A	87 A	88 A	117 A	87 A	104 A	111 A	111 A

Español (Colombia)

CÓ DI BO.	Nombre	Edad	Grado	COCIENTE EMOCIONAL TOTAL		INTRAPERSONAL		INTERPERSONAL		ADAPTABILIDAD		MANEJO DEL ESTRES		ANIMO General		IMPRESIÓN POSITIVA	
31	ST	14	9-	88 A	87 A	98 A	80 XM	83 XM	94 A	99 A	93 A	83 XM	72 XM	76 XM	97 A	89 A	89 A
32	ALV	14	9-	90 A	103 A	89 A	103 A	91 A	102 A	107 A	148 MD	80 XM	80 XM	83 XM	85 XM	105 A	95 A
33	GCS	13	8	106 A	91 A	117 MD	98 A	102 A	86 A	128D M	119 MD	96 A	80 XM	87 A	74 XM	105 A	111 A
34	PS	13	8	97 A	86 A	103 A	94 A	94 A	86 A	131 MD	110 A	88 A	64 XM	72 XM	76 XM	121 MD	89 A
35	MAH	13	8	103 A	105 A	108 A	103 A	115 A	104 A	110 A	119 MD	96 A	88 A	85 XM	110 A	95 A	111 A
36	MJEL	15	8	100 A	86 A	94 A	98 A	102 A	75 XM	107 A	116 MD	91 A	64 XM	108 A	78 XM	105 A	89 A
37	SPS	13	8	93 A	103 A	98 A	108 A	94 A	104 A	116 MD	96 A	77 XM	93 A	78 XM	114 A	100 A	116 A
38	CRO	13	8	104 A	109 A	117 MD	112 A	94 A	91 A	113 A	116 MD	83 A	91 A	114 A	104 A	116 A	95 A

BO.				TOTAL													
				A	A	XM	A	A	A	A	MD	XM	XM	XM	A	A	A
19	Y A C	13	9-	80 A	78 A	65 XM	65 XM	72 XM	96 A	87 A	87 A	83 XM	72 XM	91 A	70 XM	89 A	84 XM
20	SGN	14	9-	86 A	83 A	80 XM	75 XM	80 XM	91 A	90 A	78 XM	96 A	91 A	87 A	83 XM	100 A	73 XM
21	A B R	15	9-	104 A	94 A	108 A	108 A	91 A	102 A	116 MD	72 XM	93 A	80 XM	110 A	110 A	121 MD	95 A
22	I R M	14	9-	97 A	95 A	98 A	94 A	107 A	107 A	84 XM	116 MD	88 A	69 XM	106 A	89 A	95 A	84 XM
23	STM	14	9-	86 A	96 A	65 XM	94 A	107 A	115 A	110 A	96 A	61 XM	75 XM	85 XM	99 A	95 A	111 A
24	VLC	14	9-	91 A	82 A	80 XM	65 XM	110 A	102 A	99 A	96 A	72 XM	72 XM	93 A	74 XM	111 A	84 XM
25	LSV	14	9-	89 A	90 A	94 A	98 A	88 A	86 A	101 A	107 A	80 XM	75 XM	80 XM	83 XM	105 A	95 A
26	DNB	15	9-	90 A	96 A	98 A	112 A	88 A	86 A	104 A	116 MD	85 A	85 A	76 XM	83 XM	111 A	111 A
27	NLS	15	9-	100 A	96 A	108 A	98 A	91 A	102 A	125 MD	119 MD	83 XM	64 XM	93 A	95 A	111 A	102 A
28	MFOJ	14	9-	95 A	88 A	98 A	98 A	91 A	83 XM	122 MD	116 MD	77 A	53 XM	85 XM	89 A	89 A	89 A
29	SPP	15	9-	93 A	98 A	89 A	94 A	88 A	94 A	110 A	116 MD	83 XM	77 XM	93 A	110 A	105 A	105 A
30	MJO	14	9-	86 A	82 A	94 A	89 A	67 XM	78 XM	78 XM	78 XM	88 A	80 XM	106 A	87 A	105 A	89 A

Di	go			EMOCIONAL TOTAL								DEL ESTRES	General	POSITIVA			
39	IPG	13	8	96 A	101 A	122 MD	94 A	88 A	121 MD	104 A	96 A	88 A	91 A	78 XM	104 A	86 A	116 A
40	MUPH	14	8	98 A	101 A	84 XM	94 A	118 MD	115 A	87 A	128 MD	101 A	75 XM	97 A	95 A	105 A	105 A
41	ERH	14	8	102 A	98 A	112 A	103 A	112 A	96 A	122 A	107 A	77 XM	104 A	87 A	78 XM	100 A	100 A
42	SSV	14	8	93 A	107 A	103 A	103 A	78 XM	96 A	104 A	131 MD	96 A	91 A	83 XM	112 A	100 A	100 A
43	MSJ	13	8	99 A	93 A	103 A	70 XM	94 A	126 MD	116 MD	93 A	85 A	99 A	95 A	76 XM	95 A	89 A
44	MAM	13	8	91 A	98 A	108 A	103 A	112 A	121 MD	87A A	96 A	69 XM	75 XM	80 XM	97 A	95 A	116 A
45	SSS	14	8	92 A	103 A	98 A	84 XM	115 A	118 MD	78 XM	99 A	75 XM	104 A	95 A	110 A	105 A	100 A
46	ISO	13	8	87 A	99 A	70 XM	98 A	91 A	112 A	93 A	93 A	80 XM	88 A	101 A	101 A	105 A	111 A
47	APG	13	8	94 A	84 A	108 A	65 XM	86 A	102 A	96 A	101 A	88 A	77 XM	91 A	72 XM	132 MD	84 XM
48	JM	13	8	90 A	71 A	75 XM	75 XM	118 MD	69 XM	99 A	93 A	77 XM	69 XM	80 XM	51 XM	95 A	89 A

48	sOrte Salazar maria Paula	13	8-	97 A	121 A	94 A	122 MD	94 A	107 A	85 A	117 MD	99 A	136 MD	112 A	123 MD	105 A	127 MD
49	Calvo aponte Laura sofia	14	8	77 A	78 A	65 XM	75 XM	102 A	107 A	64 XM	45 XM	96 A	107 A	59 XM	55 XM	137 MD	100 A

Pruebas pre invalidas por inconsistencia 20-39-41—42-46-49

Pruebas pos invalidas por inconsistencia 10-46-49

Anexo 5. Tabulación de la Información

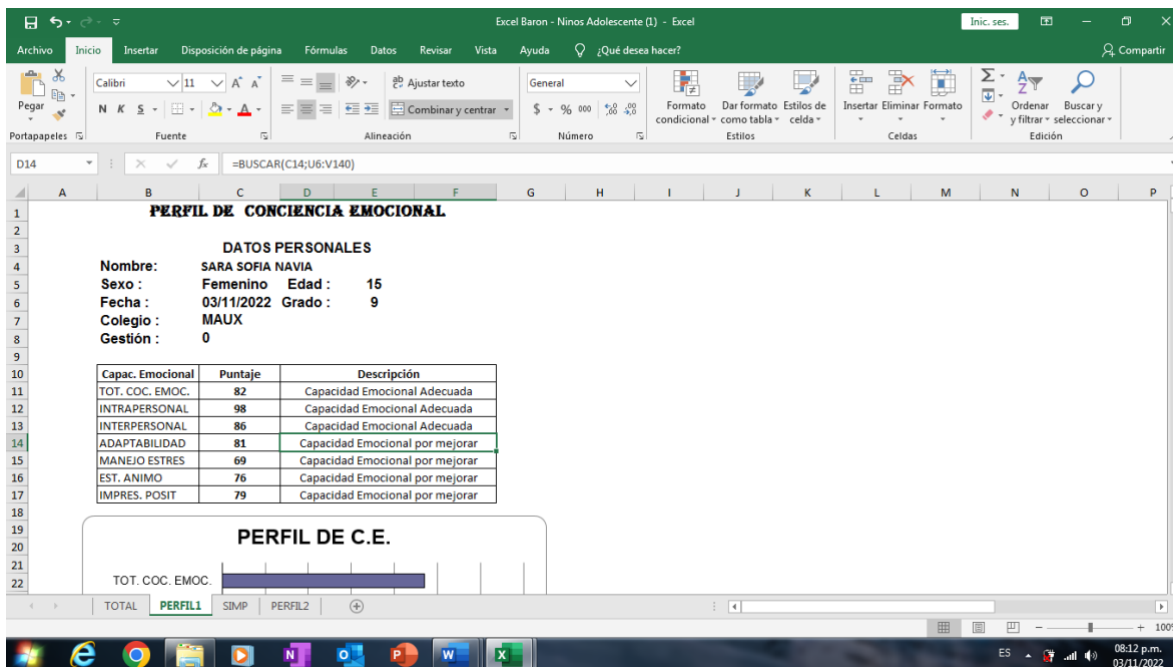
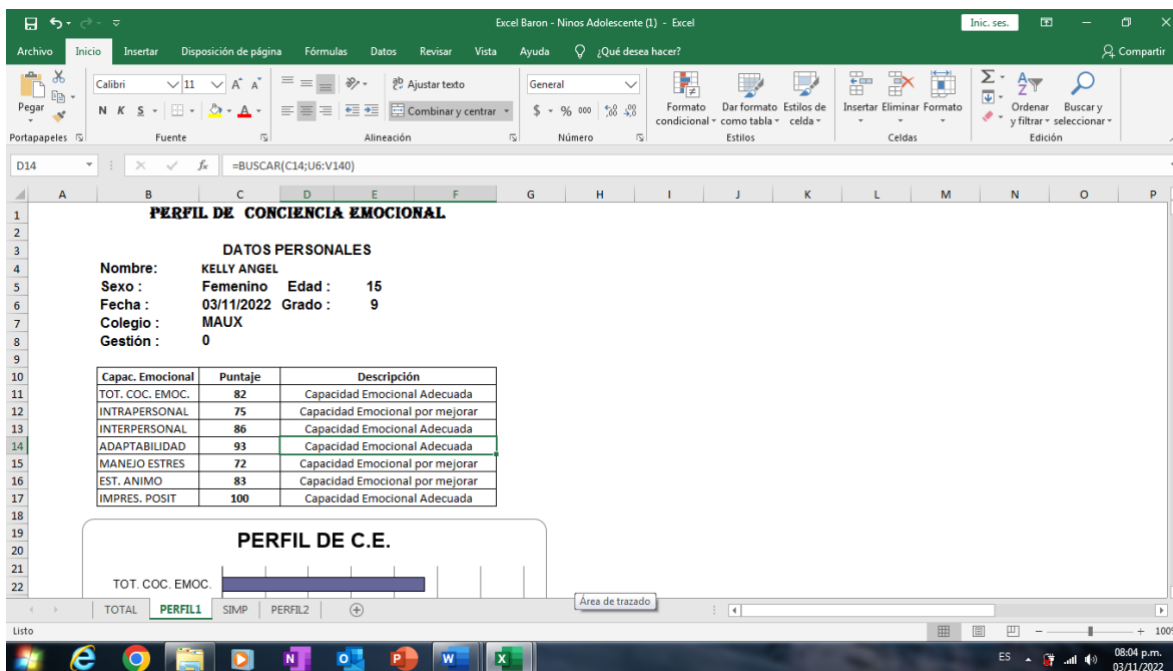
The screenshot shows an Excel spreadsheet with the following data:

	A	B	C	D	E	F	G
22	11	Sé como mantenerme tranquilo (a).				3	3
23	12	Intento usar diferentes formas de responder las preguntas difíciles.				1	1
24	13	Pienso que las cosas que hago salen bien.				2	2
25	14	Soy capaz de respetar a los demás.				4	4
26	15	Me molesto demasiado de cualquier cosa.				4	1
27	16	Es fácil para mí comprender las cosas nuevas.				3	3
28	17	Puedo hablar fácilmente sobre mis sentimientos.				2	2
29	18	Pienso bien de todas las personas.				1	1
30	19	Espero lo mejor.				2	2
31	20	Tener amigos es importante.				4	4
32	21	Peleo con la gente.				2	3
33	22	Puedo comprender preguntas difíciles.				2	2
34	23	Me agrada sonreír.				4	4
35	24	Intento no herir los sentimientos de las personas.				2	2
36	25	No me doy por vencido (a) ante un problema hasta que lo resuelvo.				1	1
37	26	Tengo mal genio.				2	3
38	27	Nada me molesta.					
39	28	Es difícil hablar sobre mis sentimientos más íntimos.				1	4
40	29	Sé que las cosas saldrán bien.				2	2

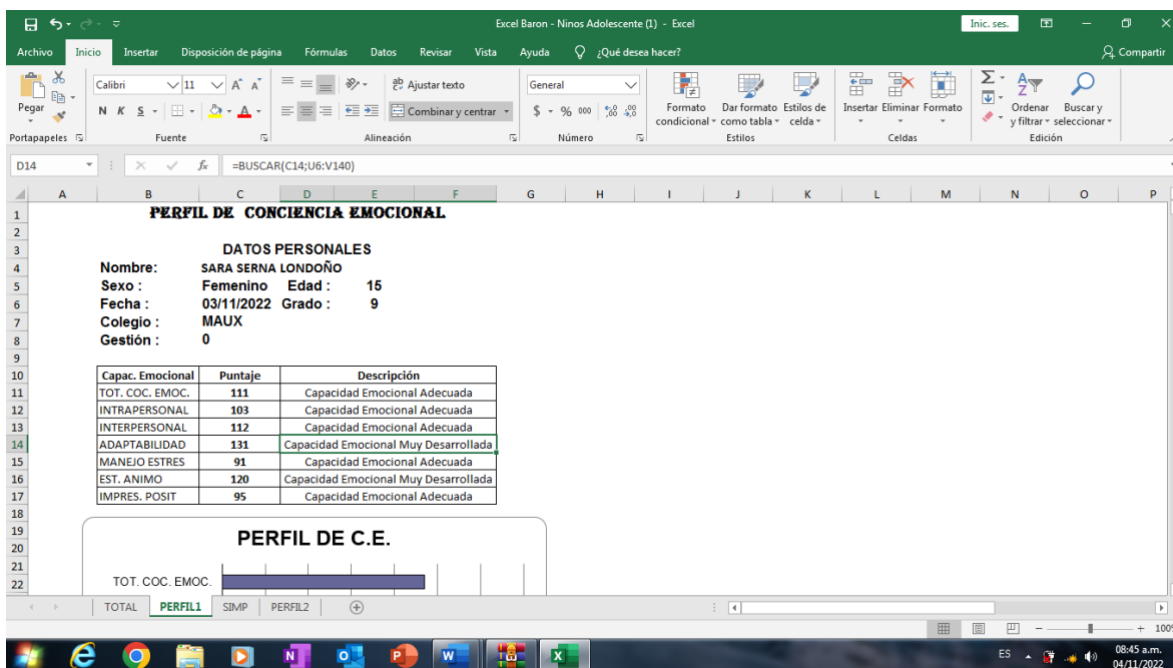
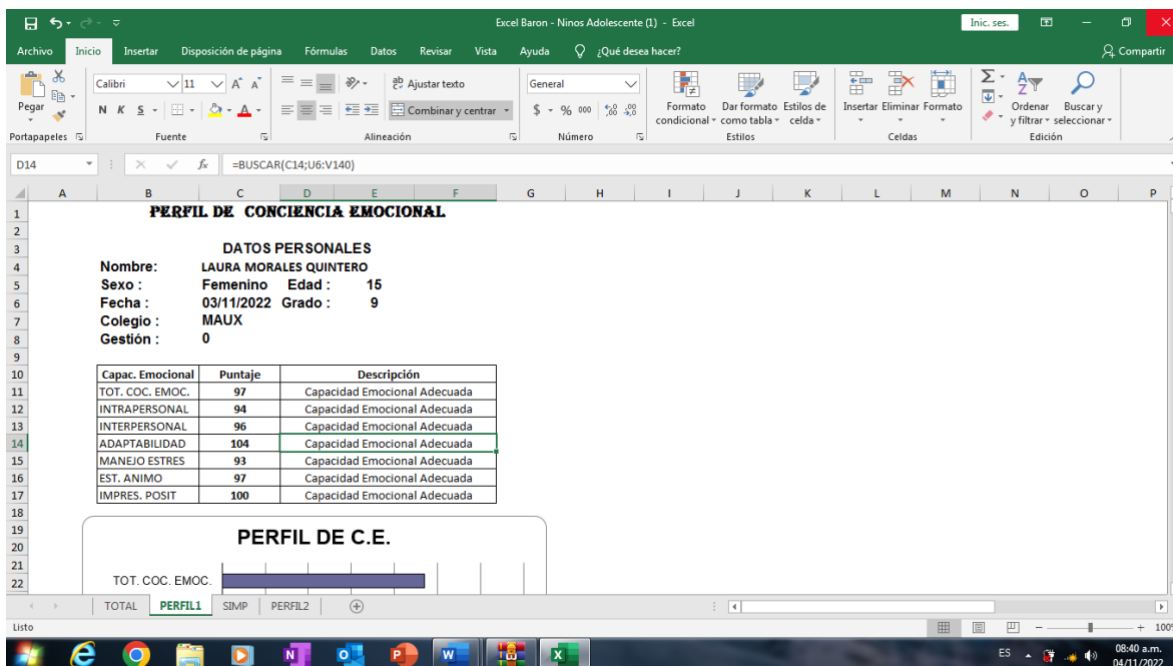
3	3	1	3	2	4	3	2	2	4
3	3	1	2	1	4	2	2	3	1
0	0	0	1	1	0	1	0	1	3

COCIENTE EMOCIONAL TOTAL	92
INTRAPERSONAL	103
INTERPERSONAL	99
MANEJO DEL ESTRÉS	110
ADAPTABILIDAD	59
ÁNIMO GENERAL	87
IMPRESIÓN POSITIVA	100

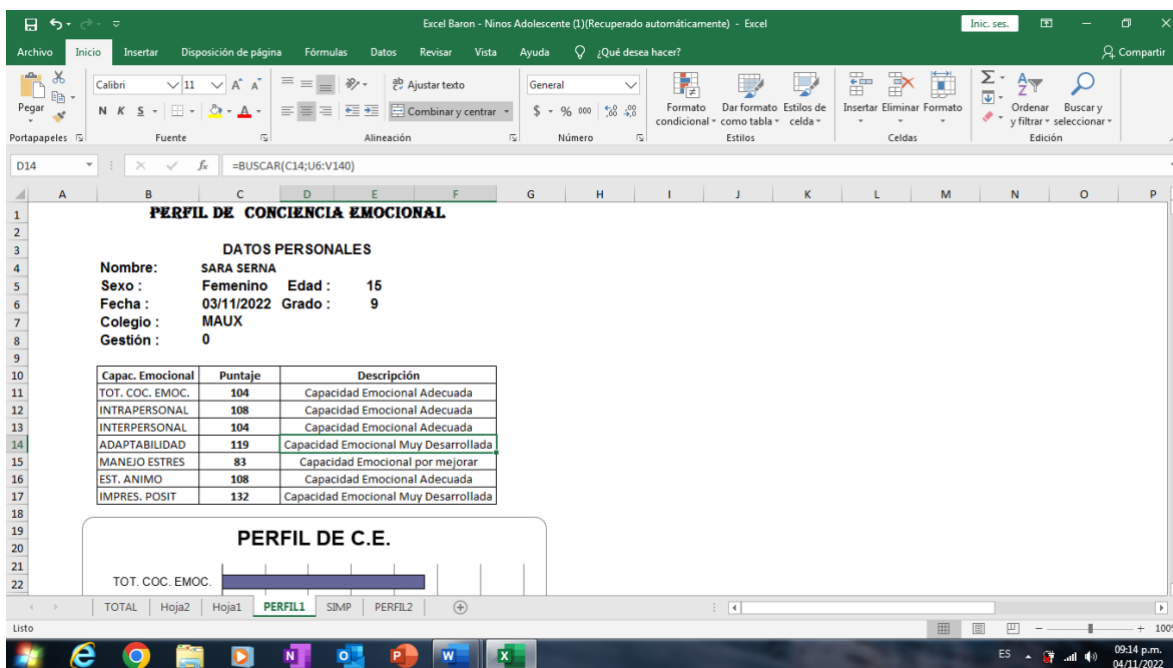
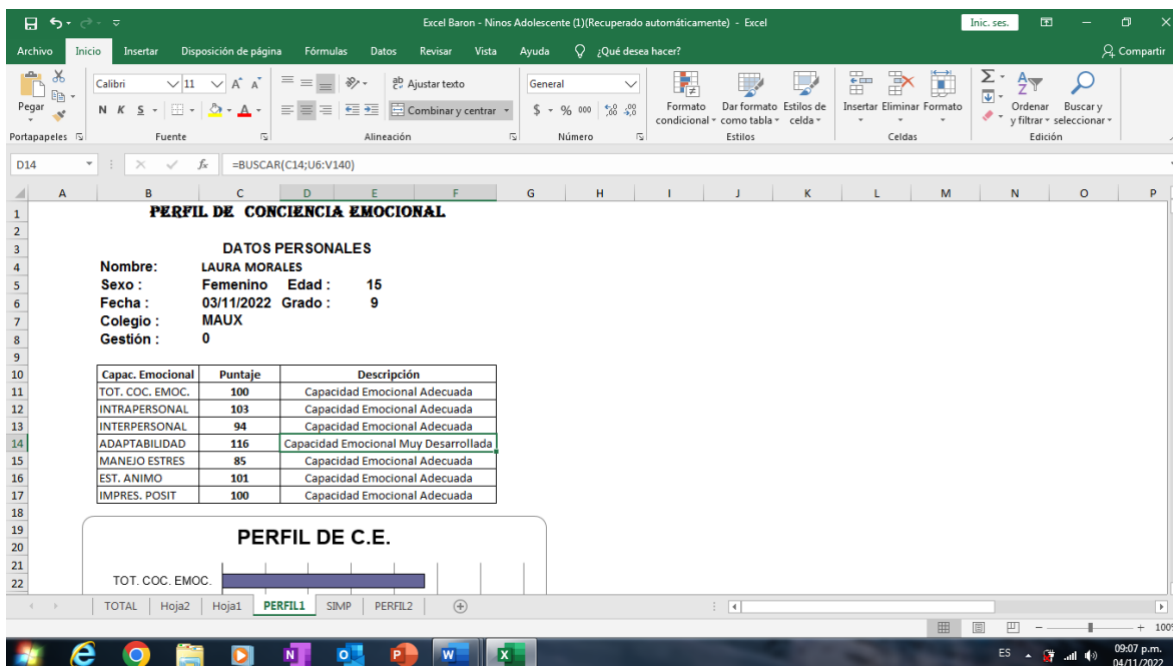
Nota. Datos obtenidos en la pre-prueba EQI: YV en el grupo control.



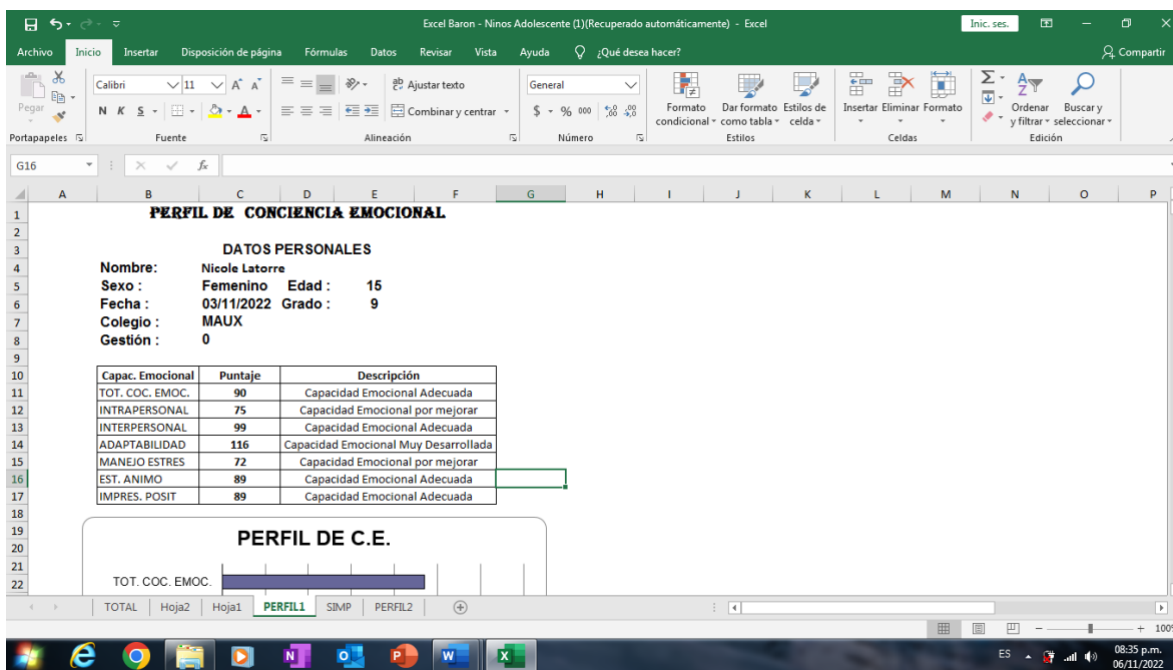
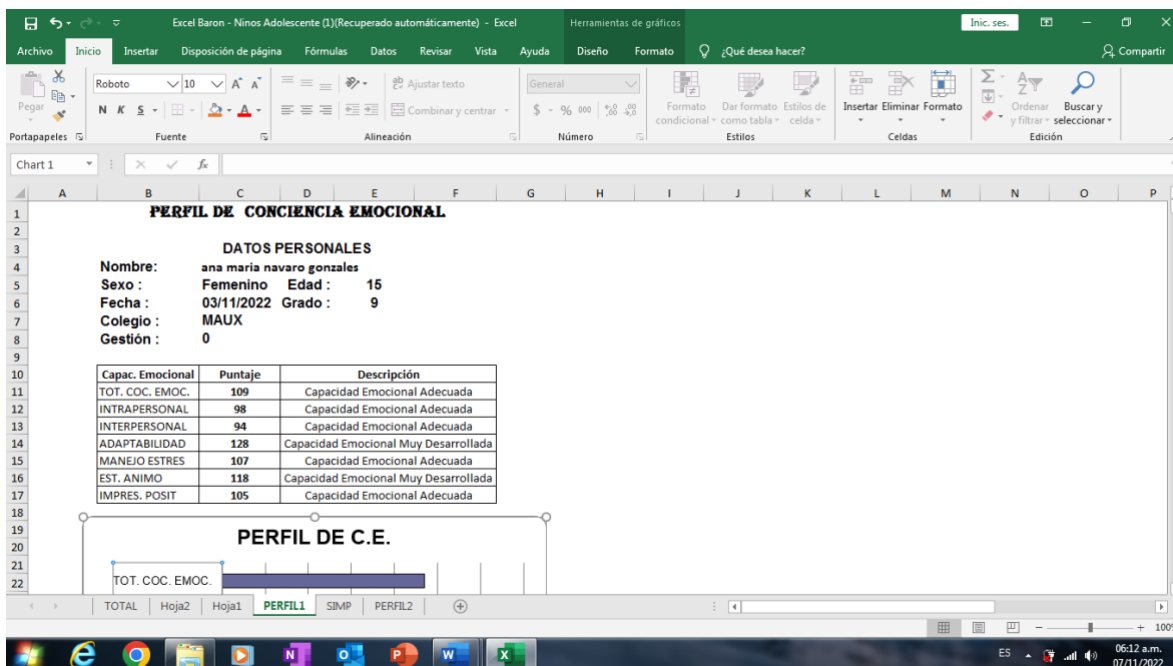
Nota. Datos obtenidos en la pre-prueba EQI: YV en el grupo control.



Nota. Datos obtenidos en la posprueba en el grupo control.



Nota. Datos obtenidos en la posprueba en el grupo experimental.



Nota. Datos obtenidos en la preprueba EQI: YV en el grupo experimental.

Anexo 6. Methodi Ordinatio

ADVERTENCIA DE SEGURIDAD Se ha deshabilitado la actualización automática de los vínculos

F71 : X ✓ fx https://www.mendeley.com/catalogue/59a0c1d0-7618-3dbe-ad9a-eb6d650e0a88

Base de dato	Número	Artículo	Link	Referencia iniç IF (SJR 2017)	Citaciones	Año de publicac	Año de búsqueda	α	IO	Observaciones
Mendeley	8	Prevención de la depresión en niños	https://www.Hernández	0	0	2014	2021	5		Revista de Psiconatología
Mendeley	9	Depresión y ansiedad en relación a	https://www.RML León	0	0	2018	2021	5		Investigación.
Mendeley	10	Pandemias, COVID-19 y Salud Me	https://www.A. Investigación	0	0	2018	2021	8		Investigación.
Mendeley	11	esteem in the adolescence.	https://www.Bermudez BE. 2017	0	0	2017	2021	5		Revista ciencias de la edu
Mendeley	12	Ansiedad y depresión en la adoles	https://www.Medware 2017	0	0	2017	2021	5		
Mendeley	13	Escalas de depresión, ansiedad y es	https://www.EV	0	0	2012	2021	5		
Mendeley	14	Ansiedad, Depresión, Estrés y auto	https://www.cuestiones	0	0	2020	2021	5		
Mendeley	15	El Cuestionario de Esquemas de Yo	https://www.Revista de	0	0	2020	2021	5		Revista de Psicopatologi
Mendeley	16	Prácticas parentales y marcadores d	https://www.Romero	0	0	2016	2021	5		
Mendeley	17	Recognition of mental health	https://www.C. Medware 2019	0	0	2019	2021	5		
Mendeley	18	Estudio psicométrico del Cuestiona	https://www.F.Olavarieta	0	0	2018	2021	5		
ResearchGate	19	Ansiedad y depresión en adolescen	https://dx.doi	0	0	2020	2021	7		Revista Boletín
ResearchGate	20	omatización, ansiedad y depresión	https://doi.o	0	0	2019	2021	8		Revista Medica Clinica
ResearchGate	21	Relación entre miedo, trastornos de	https://www.res	0	0	2020	2021	5		Las Copias Volume 31, Issue March/April 2019
ResearchGate	22	Tratamiento no farmacológico para	https://www	0	0	2019	2021	6		
ResearchGate	23	adolescencia como etapa de riesgo p	https://www.res	0	0	2018	2021	9		
ResearchGate	24	Calidad de vida relacionada con la si	https://www.res	0	0	2021	2021	8		
ResearchGate	25	Escala de Ansiedad y Depresión Hi	https://www.res	0	0	2020	2021	7		
Scopus	60	Anxiety & Stress	https://www.journals.elsevier.com/ai	0	0	2018	2021	3		
Scopus	86	Trastornos de ansiedad: propi	http://repositorio	0	0	2017	2021	9		

Fase4 Fase5,6 y 7 Fase 7 Organizada

ES 12:27 p.m. 13/04/2023

Nota. Evidencias de la búsqueda a través del *Methodi Ordinatio*.

Inteligencia emocional Base de datos.MethodiOrdinati - copia - Excel

Herramientas de tabla

Inicio Insertar Disposición de página Fórmulas Datos Revisar Vista Ayuda Diseño

¿Qué desea hacer?

Compartir

Portapapeles Fuente Alineación Número Estilos Celdas Edición

H65

	C	D	E	F	G	H	I	J	K	
	Base de datos	Número	Artículo	Link	Referencia inicial	IF (SJR 2017)	Citaciones	Año de publicación	Año de búsqueda	
2	Mendeley IE		Inteligencia emocional y	https://www.P.			0	2019	2021	7
3	Mendeley		Motivación escolar, inteligencia em	https://www.pag Salavera Bordás			0	2018	2021	7
4	Mendeley		Inteligencia emocional y resiliencia	https://www.Actualidades en			0	2020	2021	7
5	Mendeley		Coefficiente emocional en niños y ad	https://www.Buitrago, R. E., Herrera, L., & Cárdenas, R. N. (2019).			0	2019	2021	5
6	Mendeley		emocional en secundaria.	https://www.A. Gómez López M.			0	2020	2021	5
7	Mendeley		Cuestionario de competencias y hal	https://www.A. Montoya-Castilla I.			0	2020	2021	8
8	Mendeley		La medida de la inteligencia emocio	https://www.I. Etxaola Etxaniz			0	2020	2021	9
9	Mendeley		Inteligencia emocional durante la ad	https://www.P. Injoke-Riculo I.			0	2014	2021	9
10	Mendeley		Actividades extracurriculares duran	https://www.PSIENCIA. Revista			0	2015	2021	8
11	Google Acad.	95	La inteligencia emocional y su efect	http://revistas.u. Ordoñez, J. M. (2020). 0,309			4	2020	2021	8
12	Mendeley		y prevención de conductas de	https://www.Ticona Pajares			0	2019	2021	7
13	Mendeley		Inteligencia emocional en alumnado	https://www.MDC Colmenero Ruiz			0	2017	2021	7
14	Mendeley		Desarrollo de la inteligencia emocio	https://www.Kemampuan Koneksi			0	2019	2021	9
15	Mendeley		La relación entre la inteligencia emo	https://www.A. Belmonte Lillo			0	2017	2021	8
16	Mendeley		La relación entre inteligencia emocio	https://www.III Congreso			0	2011	2021	9
17	Mendeley		Relación entre inteligencia emocio	https://www.Pontificia Universidad			0	2019	2021	8
18	Google Acad.	AD28	Niveles de inteligencia emocio	http://repositori Quipe Maitre, M. D. 0,922			1	2018	2021	7
19	Google Acad.	AS29	Inteligencia emocional percibida. U	https://dialr Aguirre, Antonio. (2015) 0,701			1	2019	2021	9
20	Mendeley		La importancia de la comunicación	https://www.MFPatiño Chacón N.			0	2016	2021	9
21	Mendeley		Inteligencia emocional y rendimient	https://www.REOP - Revista			0	2019	2021	9

Fase4 Fase5 6 y 7 Fase 7 Organizada

12:29 p.m. 13/04/2023

Nota. Evidencias de la búsqueda a través del *Methodi Ordinatio*.

Musico Terapia: Base de datos.MethodiOrdin - Excel

Herramientas de tabla

Inic. ses.

Archivo Inicio Insertar Disposición de página Fórmulas Datos Revisar Vista Ayuda Diseño ¿Qué desea hacer? Compartir

Portapapeles Fuente Alineación Número Estilos Celdas Edición

E31 X ✓ ✖ Variables psicológicas y educativas para ala intervención en el ambito escolar

B	Base de dato	Número	Artículo	Link	Referencia inic IF (SJR 2017)	Citaciones	Año de publicac	Año de búsque	α	IO	Observaciones
16	Mendeley 15		Musicoterapia en educaci	https://www.L.Sabatella	0.009	0	2019	2021	8	105.216	
17	Mendeley 16		usa musicoterapia no ensino regular	https://www.CM.MH...J.Vagetti	0.001	0	2019	2021	5	1.018.616	
18	Mendeley 17		Musicoterapia y estado de flujo: Un estudio de caso avaliatório com un	https://www.Dominguez II	0.003	0	2019	2021	6	1.015.366	
19	Mendeley 18		revisão sistemática sobre a eficácia	https://www.CN	0.014	0	2018	2021	8	65.105	
20	Mendeley 19		patologias físicas e psíquicas	https://www.Martinez	0.029	0	2018	2021	9	760972	
21	Mendeley 20		Os efeitos da musicoterapia em pac	https://www.d.MELLO.MMD	0.001	0	2019	2021	8	153.171	
22	Mendeley 21		Musicoterapia con preadolescentes	https://www.L.Rajic.MDJ	0.008	0	2017	2021	9	6560633	
23	Mendeley 22		La Musicoterapia o Terapi	https://www.Marta.guerr...2017	0.006	0	2017	2021	8	#VALOR!	
24	Mendeley 23		Musicoterapia y prácticas	https://www.Palma.Lopez /Mondáchar	0.001	0	2017	2021	7	1.017.081	
25	scopus		he Effects of Art Therapy	https://hdl.ha.Perez.Ruiz et al	0.001	0	2018	2021	7	10045/78527	
26	Scopus		fectos de la arte terapia sobre	https://www.Ruiz.L.P., Juli	0.001	0	2018	2021	6	0045/78527	Revista Española
27	Scopus		Papel da musicoterapia no tre	https://scho.Pérez López, A	0.112	0	2020	2021	8	2183/27027	
28	Scopus		influencia de la arte terapia en	https://repositon.Céspedes-Bonil	0.156	0	2021	2021	9	10556483	
29	Google Acad.	m48	The Predictive Value of War/Combi	https://www.res.Carvalho, T., Cunh	0.017	0	2020	2021	5	#VALOR!	
30	Scopus					0					
31	Scopus		Variables psicológicas y educativas	https://www.Jurado.M.D.M.M., Martínez	0	0	2021	2021	5	50	
32	Scopus		usicoterapia: herramienta faci	https://repositorio.Pérez Eizaguirre, M	0	0	2018	2021	5	35	
33	Scopus		Elaboración de proyectos de	https://vbn.aau.d.Gattino, G., & Ferrari	0	0	2016	2021	5	25	
34	Scopus		Music therapy inthe reduction	https://repositorio.Tejada-Muñoz, S et al	0	0	2020	2021	5	45	
35	Scopus		Musicoterapia basado en evidencias	https://vbn.aau.d.Gattino, G	0	0	2016	2021	5	25	congreso 2016
36	Scopus		Nusicar: revista musicoterapia	https://revistas.u.Gerbaudo, N	0	0	2020	2021	5	45	ECOS-Revista Cient
37	Scopus		Murcino.evidencia.basod.interc	https://repositorio.Bonta.P.D.N.F. & do.Cruz, J	0	0	2010	2021	5	40	

Fase 7 Organizada

12:28 p.m. 13/04/2023

Nota. Evidencias de la búsqueda a través del *Methodi Ordinatio*.

Anexo 7. Instrumentos de Investigación EQI: YV, STAIC**Inventario BAR ON EQ-I: YV Inteligencia emocional**

Nombre: Grado: Edad:

Lee el enunciado y señala tu respuesta de acuerdo a los siguientes ítems

1=nunca me pasa 2=pocas veces me pasa 3=algunas veces me pasa 4=siempre me pasa

- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1. Puedo describir mis sentimientos con facilidad | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2. Tengo problemas para contar mis sentimientos a los demás | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3. Entiendo bien cómo se sienten las otras personas | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4. Me importa lo que sucede a otras personas | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5. Puedo estar tranquilo cuando estoy enfadado | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6. Me enfado con facilidad | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 7. Me siento bien acerca de mí mismo | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 8. Pienso que la mayoría de cosas que hago saldrán bien | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 9. Es fácil para mi entender cosas nuevas | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 10. Soy bueno para resolver problemas | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 11. Me gusta cada persona que conozco | 1 | 2 | 3 | 4 |

- | | | | | |
|--|---|---|---|---|
| 12. No tengo días malos | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 13. Soy sensible ante los sentimientos de los demás | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 14. Me preocupa lo que le ocurre a otros | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 15. Ayudó a la gente | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 16. Comprendo cómo se sienten los otros | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 17. Tengo buenas relaciones con los demás | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 18. Las relaciones con los demás significan mucho para mí | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 19. Mis amigos me cuentan sus intimidades | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 20. Resuelvo los problemas fijándome en las posibilidades | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 21. Pienso en las alternativas ante las dificultades | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 22. Recopiló información ante situaciones difíciles | 1 | 2 | 3 | 4 |

- | | | | | |
|--|---|---|---|---|
| 23. Afrontó dificultades paso a paso | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 24. Tengo una visión general del problema | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 25. Explotó fácilmente | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 26. Me cuesta controlar mis impulsos | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 27. Mi impulsividad me crea problemas | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 28. Tengo mal carácter | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 29. Me cuesta controlarme cuando me enfado | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 30. Soy impulsivo | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 31. Soy impaciente | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 32. Me cuesta controlar la ansiedad | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 33. Me cuesta comprender como me siento | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 34. Soy incapaz de expresar mis ideas | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 35. Tengo dificultad para expresar mis sentimientos | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 36. Me cuesta tomar decisiones | 1 | 2 | 3 | 4 |

37. Es difícil para mí luchar por mis derechos 1 2 3 4
38. Tengo pocos logros 1 2 3 4
39. Los demás deciden por mí 1 2 3 4
40. Hago amigos con facilidad 1 2 3 4
41. Tengo miedo cuando emprendo una nueva tarea 1 2 3 4
42. Mis compañeros me aprecian 1 2 3 4
43. Mis profesores sienten simpatía por mí 1 2 3 4
44. Mis padres valoran mis logros 1 2 3 4
45. Puedo consolar a alguien cuando está triste 1 2 3 4
46. La mayoría de las veces tengo la razón 1 2 3 4
47. Escucho a mis compañeros al trabajar en equipo 1 2 3 4
48. Trabajar en equipo es agradable 1 2 3 4
49. Hago amigos con facilidad 1 2 3 4
50. Mis amigos piensan que soy aburrido 1 2 3 4

51. Es fácil para mí ayudar a los demás 1 2 3 4
52. Participó en las actividades académicas con agrado 1 2 3 4
53. Pienso antes de responder cuando estoy enojado 1 2 3 4
54. He golpeado a alguien cuando estoy enojado 1 2 3 4
55. Tengo algún inconveniente para compartir mis cosas 1 2 3 4
56. Puedo expresar mis sentimientos con facilidad 1 2 3 4
57. Cuando estoy enojado me cuesta hablar 1 2 3 4
58. Pienso en los demás cuando quiero lograr algo 1 2 3 4
59. Me rio con facilidad 1 2 3 4
60. Llora con facilidad cuando me critican 1 2 3 4

Anexo 8. Formato STAI

STAI

A/E PD = 30 + =
A/R PD = 21 + =

AUTOEVALUACION A (E/R)

APELLIDOS Y NOMBRES : _____
EDAD : _____ SEXO: (V) (M) FECHA : _____
CENTRO : _____ ESTADO CIVIL : _____

A-E

INSTRUCCIONES

A continuación encontrará unas frases que se utilizan corrientemente para describirse uno a sí mismo. Lea cada frase y señale la puntuación 0 a 3 que indique mejor cómo se SIENTE UD. AHORA MISMO, en este momento. No hay respuestas buenas ni malas. No emplee demasiado tiempo en cada frase y conteste señalando la respuesta que mejor describa su situación presente

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
1. Me siento calmado.	0	1	2	3
2. Me siento seguro.	0	1	2	3
3. Estoy tenso	0	1	2	3
4. Estoy contrariado.	0	1	2	3
5. Me siento cómodo (estoy a gusto).	0	1	2	3
6. Me siento alterado.	0	1	2	3
7. Estoy preocupado ahora por posibles desgracias futuras	0	1	2	3
8. me siento descansado	0	1	2	3
9. Me siento angustiado.	0	1	2	3
10. Me siento confortable	0	1	2	3
11. tengo confianza en mí mismo.	0	1	2	3
12. Me siento nervioso	0	1	2	3
13. Estoy desasosegado.	0	1	2	3
14. Me siento muy "atado" (como oprimido)	0	1	2	3
15. Estoy relajado	0	1	2	3
16. Me siento satisfecho	0	1	2	3
17. Estoy preocupado.	0	1	2	3
18. Me siento aturdido y sobreexcitado.	0	1	2	3
19. Me siento alegre.	0	1	2	3
20. En este momento me siento bien	0	1	2	3

COMPRUEBE SI HA CONTESTADO A TODAS LAS FRASES CON UNA SOLA RESPUESTA

Ahora, vuelva la hoja y lea las instrucciones antes de comenzar a contestar las frases.

A-R

INSTRUCCIONES

A continuación encontrará unas frases que se utilizan corrientemente para describirse uno a sí mismo. Lea cada frase y señale la puntuación 0 a 3 que indique mejor cómo se SIENTE UD. EN GENERAL, en la mayoría de las ocasiones. No hay respuestas buenas ni malas. No emplee demasiado tiempo en cada frase y conteste señalando la respuesta que mejor describa su situación presente

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
21. Me siento calmado.	0	1	2	3
22. Me canso rápidamente	0	1	2	3
23. Siento ganas de llorar	0	1	2	3
24. Me gustaría ser feliz como otros	0	1	2	3
25. pierdo oportunidades por no decidirme pronto.	0	1	2	3
26. Me siento descansado	0	1	2	3
27. Soy una persona tranquila serena y sossegada	0	1	2	3
28. Veo que las dificultades se amontonan y no puedo con ellas	0	1	2	3
29. Me preocupo demasiado por cosas sin importancia	0	1	2	3
30. Soy feliz	0	1	2	3
31. Suelo tomar las cosas demasiado seriamente.	0	1	2	3
32. Me falta confianza en mí mismo	0	1	2	3
33. Me siento seguro	0	1	2	3
34. No suelo afrontar crisis o dificultades	0	1	2	3
35. Me siento triste (melancólico).	0	1	2	3
36. Estoy satisfecho.	0	1	2	3
37. Me rondan y molestan pensamientos sin importancia	0	1	2	3
38. Me afectan tanto los desengaños que no puedo olvidarlos	0	1	2	3
39. Soy una persona estable.	0	1	2	3
40. Cuando pienso sobre asuntos y preocupaciones actuales, me pongo tenso y agitado	0	1	2	3

COMPRUEBE SI HA CONTESTADO A TODAS LAS FRASES CON UNA SOLA RESPUESTA

Anexo 9. Registros Audiovisuales Aplicación de la Estrategia EMIR

Fuente: Gil. (2022). *Intervención pedagógica usando como herramienta la música para el manejo de emociones* [YouTube]. Link de acceso: <https://www.youtube.com/watch?v=GTt3hvbX7kU>



Fuente: Gil. (2022). *Intervención Propuesta Musical* [YouTube]. Link de acceso: <https://youtu.be/Rnl20AEz91E>



Fuente: Piedrahíta. (2023). *Intervención Propuesta Musical* [YouTube]. Link de acceso: <https://youtube.com/shorts/EHL2Smr7zWI?feature=share>



Fuente: Piedrahíta. (2023). *Intervención Propuesta Musical* [YouTube]. Link de acceso: https://youtube.com/shorts/hwPa-e_rwWo?feature=share



Fuente: Piedrahíta. (2023). *Intervención Propuesta Musical* [YouTube]. *Link de acceso:*
<https://youtu.be/QwIFZ2XmUx0>



Fuente: Piedrahíta. (2023). *Intervención Propuesta Musical* [YouTube]. *Link de acceso:*
<https://www.youtube.com/watch?v=QwIFZ2XmUx0>