



FACULTAD DE PSICOLOGÍA Y CIENCIAS SOCIALES

**Educación emocional y rendimiento académico en alumnos de
2° año de secundaria de un colegio secundario de la ciudad de
Tarapoto**

Estudiante: Perez Cordova, Mary Ann

Legajo: 26197

Director/es: Dra. Pozo, Lorena

Trabajo Final de Integración para acceder al título de Lic. en
Psicopedagogía (Ciclo Complementario).

2025

FORMULARIO DE AUTORIZACIÓN PARA LA PUBLICACIÓN DE OBRAS EN EL REPOSITORIO DIGITAL INSTITUCIONAL DE LA UFLO UNIVERSIDAD

RIUFLO - *Repositorio Institucional de la Universidad de Flores* - fue creado para gestionar y mantener una plataforma digital de acceso libre y abierto para la difusión de la creación intelectual de la Universidad de Flores.

El autor cede a la Universidad de forma gratuita pero no exclusiva, los derechos de reproducción, de distribución y de comunicación pública de su obra, a través del **RIUFLO**. Por lo tanto, la Universidad adopta para los ítems allí depositados la Licencia Creative Commons atribución - no comercial 4-0 internacional que siempre requerirá que se cite la fuente y se reconozca la autoría. De solicitar otras limitaciones, el autor podrá detallarlas en forma expresa o a través de la elección de otro modelo de Licencia.

Autorizo la publicación de la obra en el RIUFLO (seleccionar una opción):

A partir del día de la fecha de aprobación del TFI [x]

A partir de otra fecha, especificar: ... / ... / ...

Lugar y fecha: 3/04/2025

Firma y aclaración del autor:

The image shows a handwritten signature in black ink on a light-colored rectangular stamp. Below the signature, there is a faint, illegible stamp or text. The signature appears to be 'M. J. ...'.

Índice

RESUMEN	5
ABSTRACT.....	6
INTRODUCCIÓN	7
Delimitación del Objeto de Estudio.....	7
Planteo del problema o Justificación	7
Objetivos.....	9
Hipótesis	9
ESTADO DEL ARTE.....	10
MARCO TEÓRICO.....	17
Inteligencia.....	17
Emociones.....	22
Tradición filosófica:.....	22
Tradición biológica:	23
Tradición psicofisiológica:.....	23
Inteligencia emocional	25
Adolescencia.....	31
Rendimiento académico.....	34
MÉTODO	39
Diseño de estudio.....	39
Participantes.....	39

Muestra	40
Criterios de inclusión y exclusión.....	40
Instrumentos.....	40
Procedimiento	43
Utilización del consentimiento informado y explicitación del contenido del mismo.....	43
RESULTADOS.....	45
Resultados Bar-on.....	45
Análisis descriptivo y correlación de las variables	49
DISCUSIÓN	54
CONCLUSIÓN.....	60
Aportes y contribuciones de la investigación	60
Limitaciones de la investigación.....	60
Líneas de investigación futuras.....	61
PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.....	62
Talleres al alumnado:	64
Talleres dirigidos a docentes.....	65
REFERENCIAS.....	71
ANEXO/S	76
Consentimiento informado.....	76
Protocolo Administrado	77

RESUMEN

La presente investigación tuvo como principal objetivo, estudiar la correlación existente entre el rendimiento académico y la inteligencia emocional en alumnos de 2° de un colegio secundario de Tarapoto, región de San Martín, ubicada en la selva peruana. La muestra estuvo conformada por 50 alumnos de 2° año de secundaria de una institución privada. El diseño del **estudio** fue de tipo no experimental, descriptivo-correlacional. Los instrumentos utilizados para evaluar las variables fueron, el Inventario de Inteligencia Emocional Bar-On ICE: NA utilizado para una población entre 7 y 18 años que cuenta con 60 ítems, adaptado para Perú por Ugarriza y Pajares (2003) empleado para medir la inteligencia emocional que se basa en un protocolo que incluye cinco dimensiones: intrapersonal, interpersonal, manejo del estrés, adaptabilidad y estado de ánimo general.

Los resultados obtenidos señalan que la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico es multidimensional y cambia de acuerdo con el área estudiada. En tanto manejo de estrés funciona como un predictor positivo para áreas comunicativas, la alta flexibilidad de la dimensión adaptabilidad podría tener un impacto negativo en áreas con estructura como desarrollo personal. Asimismo destacan que es menester contar con formaciones que tengan en cuenta la heterogeneidad de las dimensiones de la inteligencia emocional.

ABSTRACT

The main objective of this research was to study the correlation between academic performance and emotional intelligence in second-year students at a secondary school in Tarapoto, San Martín region, located in the Peruvian jungle. The sample consisted of 50 second-year secondary school students from a private institution. The study design was non-experimental, descriptive-correlational. The instruments used to assess the variables were the Bar-On Emotional Intelligence Inventory (ICE: NA), used for a population between 7 and 18 years of age, and consisting of 60 items. Adapted for Peru by Ugarriza and Pajares (2003), this emotional intelligence is measured based on a protocol that includes five dimensions: intrapersonal, interpersonal, stress management, adaptability, and general mood.

The results indicate that the relationship between emotional intelligence and academic performance is multidimensional and varies according to the area studied. While stress management acts as a positive predictor for communicative areas, the high flexibility of the adaptability dimension could have a negative impact on structured areas such as personal development. They also emphasize the need for training that takes into account the heterogeneity of intelligence dimensions.

INTRODUCCIÓN

Delimitación del Objeto de Estudio

En el presente estudio se analiza la relación entre la educación emocional y el rendimiento académico de alumnos de 2° año de secundaria de un colegio secundario de la ciudad de Tarapoto ubicada en la selva Peruana.

Planteo del problema o Justificación

La educación tradicional, lejos de incluir la educación emocional o al menos tenerla en cuenta en la elaboración del currículo, la desplazó afianzando su objetivo principal: la transmisión de conocimientos y la disciplina. (Abramowski y Sorondo, 2023). Uno de los pedagogos más importantes que realizó críticas a la escuela tradicional fue Freire (1992) que planteaba la “educación bancaria” en referencia a la verticalidad de la relación de roles en la educación. En la misma, el docente se presenta como el portador del saber y les brinda a los “educandos” ese conocimiento “de esta forma, la educación se transforma en un acto de depositar en el cual los educandos son depositarios y el educador quien deposita” (p, 51).

Es así como, en la actualidad, el rendimiento académico sigue siendo sinónimo de éxito escolar. En el pasado, el desempeño estuvo relacionado a factores únicamente cognitivos, no obstante, nuevos estudios han demostrado que el desarrollo de aptitudes socioemocionales tiene relevancia a la hora de aprender y en cuanto al desarrollo de relaciones sociales en el contexto escolar. (Fernández y Extremera, 2005)

La inteligencia emocional, según Goleman (1995) está vinculada a la capacidad para ser conscientes de las propias emociones, percibir y comprender las de los demás y tolerar las presiones y frustraciones regulándolas. Según Shapiro (2008) los niños que poseen

inteligencia emocional son capaces de establecer relaciones saludables, afrontar eficazmente los retos de la vida y afrontar de forma óptima el estrés, asumiendo así mejores nuevas experiencias que contribuyen al bienestar general de la persona, tanto a nivel personal como social. Dentro de este marco, Bisquerra (2011) comprende, que las emociones pasan a ser el aspecto más importante que facilita los aprendizajes en la educación por lo que recalca la importancia de incluir programas de educación emocional dentro de los contenidos escolares.

Aunque las pruebas empíricas de la importancia de la inteligencia emocional dentro del aula están expuestas, en el ámbito peruano y más específicamente en Tarapoto son escasos los estudios que examinen esta correspondencia. Cabe decir que en muchas instituciones el rendimiento académico tiene un rol fundamental sin contemplar la educación de habilidades emocionales para lograr tal fin. (Ministerio de Educación del Perú, 2019).

Es por esto, que el siguiente estudio se realiza con el fin de ahondar sobre la realidad peruana acerca de la relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de 2° año de un colegio secundario privado de Tarapoto esperando que el análisis brinde evidencia empírica al respecto para una posterior reflexión sobre la importancia de incorporar proyectos educativos de inteligencia emocional en los colegios para contribuir en el bienestar integral de los alumnos.

Objetivos

General:

- Estudiar la correlación existente entre el rendimiento académico y la inteligencia emocional en alumnos de 2° de un colegio secundario de Tarapoto.

Específico:

- Conocer el grado de inteligencia emocional en el que se encuentran los estudiantes
- Examinar los resultados académicos de los alumnos en las áreas de matemáticas, comunicación, desarrollo personal.
- Evidenciar qué dimensiones de la inteligencia emocional repercuten significativamente en las áreas del rendimiento académico.

Hipótesis

Se evidencia la relación entre la educación emocional y el rendimiento académico de alumnos de 2° año de entre 13 y 14 años de un colegio secundario de la ciudad de Tarapoto.

ESTADO DEL ARTE

La inteligencia emocional y su conexión con el rendimiento académico se han investigado en reiteradas oportunidades a lo largo de los últimos años. Asimismo, diversos autores han afirmado que las emociones no solo influyen en el bienestar de los estudiantes, sino que también impactan sobre los componentes del aprendizaje. Tal es, en la disposición para aprender y retener información, así como en su motivación para participar activamente en su proceso de educación. Sin embargo, algunas investigaciones tienen reservas al asegurar la conexión entre ambos constructos.

Tal es el caso de la investigación Chambi y Richard (2018), realizada en Perú, que tuvo como objeto de estudio establecer la relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico en alumnos de enseñanza básica de una institución educativa de la selva peruana. El estudio fue de tipo descriptivo correlacional, no experimental, de corte transversal y, para medir la inteligencia emocional, se aplicó el Inventario de Inteligencia Emocional de Baron ICE NA, adaptado en Perú por Ugarriza y Pajares (2003), y se tuvieron en cuenta las notas de las áreas de comunicación y matemática para evaluar el rendimiento académico. 235 estudiantes de entre 8 y 13 años integraron la muestra y no se encontró relación significativa entre las variables inteligencia emocional y el rendimiento académico, en el área de comunicación, sin embargo, en matemáticas se establece una relación significativa. En referencia a las dimensiones de la inteligencia emocional, la intrapersonal, adaptabilidad, manejo de estrés no tuvieron relación significativa con el rendimiento académico, no obstante, si tuvieron relación la inteligencia interpersonal y el rendimiento académico en el área de matemáticas.

En tanto, el estudio realizado por Kaltenbrunner y Vallejos (2019), en Perú, establece como objetivo determinar la relación entre el constructo de inteligencia emocional y el

rendimiento académico en estudiantes de tercer año de secundaria, con una muestra de 126 estudiantes entre hombres y mujeres y el inventario utilizado fue adaptado a la realidad de Lima Metropolitana de Bar-On ICE:NA. Tanto los datos surgidos del test como las puntuaciones recogidas de registros oficiales de SIAGIE (Sistema de Información de Apoyo a la Gestión de la Institución Educativa) se correlacionaron a través del programa SPSS 24. Las conclusiones establecieron que existe una correlación alta en cuanto a la relación entre el rendimiento académico y la inteligencia emocional, así como en la relación entre el componente manejo del estrés y el rendimiento académico. Asimismo, se concluyó que existe una correlación significativamente moderada entre el rendimiento académico y los componentes intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad y estado de ánimo general.

En relación con la problemática expuesta, Díaz y Rendos (2019) realizaron una investigación cuantitativa, con un diseño descriptivo- correlacional, con la finalidad de establecer la relación existente entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico y determinar si existen diferencias según el sexo en adolescentes de 16 a 18 años de edad. La muestra contó con 156 adolescentes (50 varones y 106 mujeres) y para realizar la medición de la inteligencia emocional se empleó el Trait Meta Mood Scale con una adaptación de Fernández et al. (2004) Asimismo, se tomaron en cuenta el promedio de notas del trimestre en el que se aplicó la escala de inteligencia emocional para evaluar el rendimiento académico. En dicha investigación, se concluyó que no se encontró una correlación significativa entre inteligencia emocional y rendimiento académico en los adolescentes de 16 a 18 años de edad de la ciudad de Paraná.

Bajo esta temática se encuentra el trabajo llevado a cabo por Usán y Salavera (2021), el cual tuvo como muestra a 3512 estudiantes de 18 centros educativos. Se analizó la relación entre la motivación escolar, la inteligencia emocional y el rendimiento académico, utilizando como instrumentos de análisis la Escala de Motivación Educativa (EME-S) en una versión

reducida y adaptada a la población española, por Fernández et al. (2004). El rendimiento académico se cuantificó a través de la nota media de los alumnos. Los resultados mostraron correspondencia entre motivaciones escolares intrínsecas e inteligencia emocional, en mayor medida que con las extrínsecas y la falta de motivación. Sin embargo, no se concluyó que exista conexión de modo negativa entre la motivación extrínseca con la falta de motivación ni con los componentes de la inteligencia emocional y el rendimiento académico. Es decir, los alumnos con motivación hacia el conocimiento y el deseo por el aprendizaje, que presentan disposición para regular sus estados emocionales y limitado o nulos niveles de falta de motivación a la institución escolar predicen un rendimiento académico mayor.

Por su parte, la investigación de tipo descriptivo y correlacional denominada “Inteligencia emocional y rendimiento académico: un enfoque correlacional”, desarrollada por Morillo (2022), analizó la posible relación que existe entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en estudiantes universitarios del idioma francés. Se analizaron dos grupos; en el primero la muestra fue de 273 estudiantes (217 mujeres y 56 hombres), y en el segundo participaron 207 estudiantes (154 mujeres y 53 hombres). La inteligencia emocional se analizó mediante el Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24) y, para el rendimiento académico, la calificación promedio de las prácticas de laboratorio. Los resultados revelaron la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en todos los métodos o casos analizados; si bien hubo una ligera relación negativa, esta no fue significativa. Es decir, que un cambio de la inteligencia emocional no necesariamente genera cambios directos del rendimiento académico.

Más adelante, Gutiérrez (2022), en Perú, llevó a cabo un estudio con enfoque cualitativo que tuvo como objetivo analizar los aportes académicos para el desarrollo de la inteligencia emocional en los adolescentes entre los años 2016 y 2021; la metodología utilizada fue la revisión sistemática de nivel descriptivo en la que se buscó bibliografía

relacionada con el estudio, mediante la guía PRISMA. Se analizaron artículos publicados analizando varios factores, como el perfil del estudiante, el cognitivo y la autorregulación emocional y aspectos tales como género, edad, estrés, ansiedad, autoestima, motivación y TDAH relacionados a la inteligencia emocional adolescente. Los resultados apuntaron a que el desarrollo de la inteligencia emocional en la adolescencia es tan importante, como lo es el desarrollo cognoscitivo. Es decir, que es la única forma de constituir individuos exitosos en el plano académico, laboral y afectivo.

Dentro de este marco se encuentra el trabajo realizado por Fontanillas et al. (2022) en el que se indagó la relación entre las variables de la inteligencia emocional y las calificaciones obtenidas por los y las estudiantes en las materias instrumentales básicas. La muestra fue de 976 participantes de cinco centros educativos de educación secundaria. El rendimiento académico se evaluó con las calificaciones media global de todas las materias del curso y los resultados se categorizaron en rendimiento académico bajo y los de rendimiento académico normotípico. Para la medida de la Inteligencia Emocional y sus dimensiones se ha utilizado la escala EQ-i: YV (Bar-On y Parker, 2000). En este caso, el coeficiente de correlación es muy débil ($\rho < .25$) en las diferencias existentes entre ambos grupos de rendimiento académico con la inteligencia emocional y sus dimensiones. Lo que motiva a realizar nuevos estudios en profundidad. Sin embargo, también se demuestra que los y las estudiantes con altas calificaciones en la materia de matemáticas presentan altas puntuaciones en todas las dimensiones de la inteligencia emocional, mientras que en la materia de lengua española y literatura no se evidencia esta correlación en las dimensiones intrapersonal e impresión positiva. El estudio también confirma que los y las estudiantes con calificaciones de sobresaliente obtienen puntuaciones y correlaciones significativas positivas en todas las dimensiones de la inteligencia emocional.

En tanto, una investigación cualitativa más reciente realizada por Chávez y Salazar (2024), se propuso determinar cómo la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico podría mejorar las prácticas educativas. En este caso se analizaron 50 artículos seleccionados de acuerdo con criterios de relevancia y pertinencia que arrojaron como resultado que los factores emocionales tienen una influencia significativa en el rendimiento académico. Los autores ponen el foco en la importancia de establecer modificaciones en el currículum que incluyan elementos de la educación emocional. Es clave no solo para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes, además para mejorar su bienestar personal.

Del mismo modo, la investigación realizada en Ecuador por Olavarría et al. (2024), titulada "La influencia de la educación socioemocional en el rendimiento académico de los estudiantes", tuvo por objetivo determinar el impacto de los programas de educación socioemocional en el rendimiento académico de los estudiantes de diferentes niveles educativos, con el fin de destacar la importancia de estas habilidades en el desarrollo integral de los estudiantes y promover su inclusión sistemática en el currículum escolar. La muestra fue conformada por 120 estudiantes de una Unidad Educativa de Babahoyo. El estudio tuvo un enfoque cuantitativo con diseño pre-experimental. Para la recopilación de la información se utilizó como técnica la encuesta y como instrumento el cuestionario; para procesar la información se utilizó el software Microsoft Excel e IBM SPSS Statistics. Algunas de las conclusiones fueron que la educación socioemocional tiene un impacto positivo significativo en el rendimiento académico de los estudiantes. Asimismo, los programas de educación socioemocional colaboran a mejorar, no solo las habilidades emocionales y sociales, sino también las competencias académicas, lo cual se refleja en mejores calificaciones y un rendimiento general más alto.

Asimismo, el trabajo realizado en España por García (2021) analizó la influencia de la inteligencia emocional y la resiliencia en el rendimiento académico en adolescentes. Para ello realizó una revisión sistemática en que se analizaron 10 trabajos seleccionados utilizando dos bases de datos: Scopus, Science Direct y ProQuest, realizados entre los años 2010 y 2021. Sus resultados establecieron que existe una relación proporcional en la que la inteligencia y la resiliencia si influyen en el rendimiento académico, es decir, que al contar con mayor grado de inteligencia emocional, desarrolla mayor capacidad de resiliencia que mejora el rendimiento académico debido a que la regulación emocional influye en su manera de actuar en la escuela.

Por su parte, Hidalgo y Párraga (2024), en la investigación denominada “Educación Emocional y el Desempeño Académico de los Estudiantes de la Básica Superior” realizada en Ecuador se centraron en examinar cómo las habilidades emocionales impactan en el rendimiento académico de los estudiantes en una Unidad Educativa. La misma tuvo enfoque mixto y utilizó el método cuantitativo para recopilar y analizar datos, y los cuestionarios para evaluar las habilidades emocionales de los estudiantes, así como sus calificaciones académicas y otros indicadores de rendimiento. Sus resultados arrojaron una conexión significativa entre la competencia emocional y el desempeño académico, mostrando que al contar con una mayor capacidad para manejar sus emociones tienden a obtener mejores resultados en sus estudios. Además, se identificaron áreas específicas de la educación emocional que influyen positivamente en el rendimiento académico, como la gestión del estrés, la empatía y la autoconciencia.

Finalmente, el estudio realizado por Nóbrega et al. (2023), en el que participaron 251 alumnos/as de primaria de Madeira, Portugal, con un enfoque cuantitativo correlacional exploratorio de corte transversal, centrado en la persona, a diferencia de la mayoría de los estudios, con el fin de lograr la comprensión holística del individuo, tuvo por objetivo

conocer y describir los perfiles de inteligencia emocional y las competencias sociales y explorar su relación con el desempeño académico. Los instrumentos utilizados fueron la Prueba de Comprensión Emocional TEC, adaptado y validado para la población portuguesa por Franco et al. (2020) y el Inventario del Cociente Emocional de Bar-On. EQi, adaptado y validado para la población portuguesa por Candeias y Rebocho (2007). Las competencias sociales fueron evaluadas por medio de la Prueba Cognitiva de Inteligencia Social (PCIS) y la Prueba de Evaluación de Competencias Sociales (PACS), ambas diseñadas y validadas para la población portuguesa por Candeias (2007, 2008). Para evaluar el autoconcepto de los/as alumnos/as, fue utilizada la escala de autoconcepto de Piers-Harris Children's Self-Concept Scale 2 - PHCSCS-2, validada para la población portuguesa por Veiga (2006). También fue evaluada la inteligencia fluida con las matrices progresivas de Raven, escala coloreada, PCR, validada por Simões (2000). Se concluyó que los perfiles caracterizados por un conjunto mínimo de habilidades emocionales y sociales con una elevada autopercepción de competencias presentaron mejor desempeño académico en portugués. Estos resultados destacan la necesidad de tomar en cuenta cómo se asocian las habilidades de los/as alumnos/as y el modo en que ellos evalúan sus competencias.

MARCO TEÓRICO

Inteligencia

La Real Academia Española define a la inteligencia, en primer lugar, como la “Capacidad de entender o comprender” (s.f.).

Ahora bien, el concepto de inteligencia se fue desarrollando a lo largo del tiempo por diversos autores e investigadores. Inicialmente, Galton (1882) concibe la inteligencia como unifactorial, heredada y genética, de esta manera inmodificable por la educación, mide las diferencias individuales a través de la evaluación de las respuestas motoras a los estímulos sensoriales. Por otro lado, Binet y Simon (1909) crean el concepto de edad mental, descubriendo facultades independientes y diferentes en cada persona, a partir de 30 pruebas miden en CI y suponen que el rendimiento de un niño con retraso corresponde al de un niño normal de edad inferior, variando de esta manera el tiempo necesario o la velocidad para lograr el aprendizaje. Por otro lado, Catell (1971) más tarde, intenta integrar posiciones genetistas y ambientalistas, desarrollando su teoría de dos factores: una capacidad hereditaria de percibir las relaciones (a la manera de energía mental de Spearman) y otra inteligencia resultado de la cultura y educación del individuo (inteligencia cristalizada). Por último, Coll y Onrubia (1995), desde una actitud crítica, plantean que las teorías psicométricas y factorialistas no logran comprender de qué se tratan las “aptitudes” medidas por los tests y sus conexiones con el aprendizaje y el rendimiento escolar (González y López, 2021).

Cabe considerar, por otra parte, que la inteligencia desde un abordaje psicológico, remite a una alteridad fundante entre el hombre y el resto del universo, es decir que se establece una diferencia fundamental entre “un orden cultural y un orden natural”. Por consiguiente, la inteligencia, connotada como intelecto, razón y entendimiento, ubicaría al hombre en un lugar de comprensión y dominio de lo natural, planteándose la necesidad de reflexionar filosóficamente sobre las características de la subjetividad humana. A partir de un

enfoque diferencial, Yela (1987) se pregunta si la inteligencia es una aptitud o un conjunto de ellas. Parte de observar las características de las personas, las aptitudes que muestran. El enfoque general, intenta abordar la inteligencia desde el punto de vista de los procesos y mecanismos relacionados con la conducta inteligente. El enfoque Evolutivo busca los orígenes filogenéticos de la Inteligencia y reconstruye el proceso ontogenético de su constitución (Baquero, 1997).

Por lo tanto, es a fines del siglo XX que se llega a construir una visión dinámica de la inteligencia, “como un potencial”, considerando a la misma, desde un punto de vista más flexible. Dinámica, en tanto no se la considera algo fijo e inmutable sino modificable a lo largo de la vida, influyendo sobre la inteligencia la oportunidad de mejorar los procesos mentales. Además, la inteligencia requiere de un interés y desarrollo multidisciplinario para abordar su estudio, ya que deja de ser un concepto uniforme. Considerarla de esta forma, produce efectos sobre los modelos educativos que se construyen (Velázquez y López, 2021).

Desde una mirada psicológica, Piaget (1972) plantea que la explicación de la inteligencia se apoya en la biología o en la lógica. Es decir, la inteligencia en sus primeros momentos evolutivos depende de funciones elementales como la percepción y la motricidad, luego con los de las operaciones conceptuales logra mayor grado de complejidad de los intercambios a distancia. Asimismo, la inteligencia, como intercambios funcionales entre mundo exterior y el sujeto, supone dos aspectos esenciales y dependientes uno del otro: uno afectivo y el otro cognoscitivo. La adaptación será “como un equilibrio entre asimilación y acomodación que es como decir un equilibrio de los intercambios entre el sujeto y los objetos” (p 20). Cabe señalar que para Piaget (1972), toda conducta desplegada hacia el exterior o interior, como el pensamiento, se presenta como una adaptación o readaptación.

La inteligencia entonces es el equilibrio al que se arriba luego de adaptarse gradualmente tanto desde lo motor y el pensamiento, así como en la manera que se asimila el propio organismo con relación al entorno (Piaget, 1972)

Dentro de este marco, se destaca la mirada de Pomar (2003) que resalta a la inteligencia como la variable interviniente en el proceso educativo, en general y en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en particular. En tal sentido, plantean 4 ejes fundamentales de la inteligencia: su definición, el origen, la naturaleza y la estructura y, a estos se suma la medición de esta. Asimismo, caracteriza a la inteligencia como: multidimensional, modificable, dinámica, situada y sostenida en un sustrato neurobiológico y un sustrato ambiental. Basándose en las conclusiones de la Conferencia Internacional de la Enseñanza para la Inteligencia se enfatiza la posibilidad de aprender a ser inteligente. Este cambio requiere la modificación de las posición docente acerca de la inteligencia, como igual a rendimiento académico, equivalente al éxito escolar, como imposible de modificarse en la escuela y como variables involucradas en el aprendizaje y no en la enseñanza. A partir de la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1983), destaca la importancia de dar las mismas oportunidades a todos los alumnos, manipulando y conociendo materiales de todas las áreas. Esta orientación necesita organización del aula y formación docente adecuada.

Además, la inteligencia puede configurarse desde el proceso educativo, estableciendo la posibilidad del éxito a partir de beneficiarse de las potencialidades y, remediar y compensar las debilidades. Junto a Hernández (2000), plantea que el bienestar efectivo, las vivencias, las acciones y las necesidades que regulan los procesos mentales y es a partir de esta idea, que los educadores pueden actuar sobre la inteligencia emocional de los estudiantes. De la misma forma, presenta el concepto de creatividad como una faceta de la inteligencia y por lo tanto considera importante que se favorezcan en el contexto educativo

posibilidades creativas de los estudiantes y desarrollar la creatividad a partir de buscar entornos más creativos y desempeñando modelos de rol creativos desde la infancia.

Con relación a la idea anterior, las dos tareas tradicionales de la escuela son la de proporcionar herramientas básicas para la vida en una sociedad determinada y la de consolidar principios, valores y conductas. Es por esto que la educación y las escuelas, en la actualidad, deberían asumir la responsabilidad de favorecer la creación de nuevos conocimientos. Es decir, si bien la educación se relaciona directa y recíprocamente con la inteligencia, esta debe ser considerada como una capacidad desplegada desde el desarrollo y moldeada por el ambiente. Por lo tanto, el papel que desempeña el docente es fundamental, debiendo ser activo respecto a contribuir a la actualización de las capacidades en cada contexto, más allá de considerar las condiciones dadas por el desarrollo. Para ello se deberá ofrecer contextos inteligentes, propiciando interacciones positivas desde el punto de vista de lo motivacional, social, emocional y afectivo, con una mirada integral del ser humano. (Pomar, 2003).

En definitiva, la inteligencia es uno de los conceptos que más controversias ha generado a lo largo de la historia, ya sea por la escuela psicológica que lo aborde o el autor que lo desarrolle, y es por eso que, sin dudas, tiene un papel destacado en la psicología. Más allá de las definiciones que se han otorgado a la inteligencia, es necesario concebir a la inteligencia humana como "una estructura intelectual y no como la suma de sus partes". En este sentido, la afectividad debe considerarse como un elemento que se entrelaza con la inteligencia en el desarrollo psicológico y cognitivo y no como una dimensión aislada (Martínez-Otero, 2002).

Ahora bien, en el siglo XX la educación escolar se caracterizó por apuntar a la acumulación de datos que en su mayoría no servían para aplicarlos en la práctica, no aportándole conocimientos que le sirvieran en la vida diaria. En estos tiempos de avances

tecnológicos y científicos tan veloces, la enseñanza debería orientarse a favorecer que los alumnos desarrollen “habilidades en la resolución de problemas, toma de decisión, razonamiento crítico y reflexión creativa”. Lo fundamental ya no sería memorizar sino aprender a utilizar los conocimientos adquiridos para relacionarse mejor con los otros y adaptarse a situaciones nuevas. En consecuencia, las nuevas concepciones sobre la inteligencia valorizan los programas tendientes a “aprender a aprender” apuntando a que las personas le den importancia al esfuerzo y a “la adquisición de recursos y estrategias para potenciar lo que produce el cambio” (González y López, 2021, p. 175).

En este sentido, Gardner (2003) en su obra "Estructura de la mente" plantea la teoría de las inteligencias múltiples, desafiando la noción tradicional de inteligencia como un constructo único y medible a través del coeficiente intelectual (CI). La teoría redefine la inteligencia como un conjunto de habilidades diversas que permiten resolver problemas y crear productos culturalmente valiosos

En efecto, tal como plantea Baquero (1997), los discursos y las prácticas de la educación y la psicología están muy relacionados y constituyen un nuevo campo, poniendo el foco en la necesidad de la intervención de profesionales en prácticas psico-educativas, que dispongan de elementos teóricos y prácticas técnicas específicos, accediendo a un nuevo plano de observación. En tal sentido, es preciso crear diseños precisos que midan las diferencias de cada sujeto para apuntar al manejo de las características de la población con la posibilidad de evaluar la inteligencia como desempeño individual del sujeto ejecutando tareas en tiempos determinados. Si bien no siempre permiten adelantar la perspectiva de fracaso o éxito escolar, en general sí se observa, aunque no se comprende del todo, una correlación

Emociones

Las emociones, en el decir de Maturana (1990), son disposiciones corporales y están en la base de todas las acciones que se enlaza con la razón, pensar ambos conceptos como distintos y apartados uno del otro conlleva a menospreciar la emoción sin notar que la razón se construye en los cimientos de esta. Por consiguiente, “no es la razón lo que nos lleva a la acción sino la emoción”.

Desde la perspectiva más general, en el estudio de las emociones existen diferentes tradiciones (Bisquerra, 2019):

Tradición filosófica:

Las emociones han interesado desde la antigüedad. Desde Grecia se la ha identificado con la metáfora “amo-esclavo”, donde la primacía de la razón y el control queda del lado del amo y las emociones y pasiones le corresponden al esclavo. Por ejemplo, para Platón la sociedad debe educar a los jóvenes, enseñándoles a encontrar el placer en los objetos correctos. Desde la psicopedagogía, para ello, los centros educativos deberían ser lugares agradables para los alumnos, donde se transmita lo emocionante que puede ser la ciencia, el arte o la cultura. Para Aristóteles, las emociones pueden afectar tanto a las personas que llegan a alterar su juicio; se acompañan de placer o dolor y llevan a la acción. Para él, la motivación básica en las personas es la búsqueda de la felicidad, equiparando felicidad con virtud.

Más adelante, en el siglo III se hablaba más que de emociones, de pasiones y estas constituían el pecado. Es así como durante la edad media se consideró que la parte de la razón en el alma debía luchar contra la concupiscencia (deseos y apetitos). Por ejemplo, Descartes, entre 1596 y 1650, traza un puente entre la filosofía escolástica y la filosofía moderna, traza una distinción entre mente y cuerpo y la glándula pineal como la unión entre ambas. En este caso, la emoción producirá las conductas irracionales. En cambio, Spinoza, en 1678 el

hombre es cuerpo y mente de forma inseparable y que los sentimientos están en la base del comportamiento ético.

En el siglo XVIII, con Rousseau (1712-1778), hay una visión más optimista sobre la humanidad y aparece la política apoyando la búsqueda de la felicidad y de los derechos. Posteriormente, en el siglo XX, autores de la talla de Husserl, Heidegger, Sartre, etc. le dan gran valor en sus estudios, a las emociones. En el existencialismo, la angustia vital, será un concepto central de dicho pensamiento filosófico.

Tradición biológica:

Se inicia con Darwin (1872), quien consideraba a la emoción como fundamental en la adaptación del organismo a su medio a lo largo de la filogénesis, desde este punto de vista la emoción se activa directamente sin pasar por la cognición. Zajonc (1985) desde la teoría biológica plantea que la emoción no requiere cognición, considerando a las respuestas afectivas activadas por los procesos subcorticales y el procesamiento de las informaciones a nivel superior, relacionado con el pensamiento, es posterior a la emoción.

Tradición psicofisiológica:

Se destacan dos teorías contrapuestas: la periférica y la centralista. La primera, de James-Lange (1885) destaca el tipo de respuestas reguladas por el Sistema Nervioso Autónomo (SNA) ante la experiencia emocional. La centralista, representada por la Teoría de Cannon Bard enfatiza la acción dependiente del Sistema Nervioso Central (SNC).

Para Freud (1930), creador del psicoanálisis, que si bien no conceptualiza sobre las emociones se ocupa de ellas en su Teoría sobre las pulsiones abordando los daños que las éstas pueden causar sobre el psiquismo humano y cómo abordarlo en un tratamiento psicoterapéutico a través de la clínica psicoanalítica.

Por otro lado, Bisquerra (2019) repasa diversos enfoques en el estudio de las emociones como es el caso del conductismo representado por el modelo E-R (estímulo-respuesta), donde la respuesta es el comportamiento observable. Para este marco teórico la emoción pierde importancia, siendo el aprendizaje el interés fundamental. Sin embargo, para los modelos conductuales las emociones pueden aprenderse (Watson y Rayner, 1920), a través de la observación de niños, distinguen tres emociones básicas: miedo, ira y amor. Y trabaja sobre la posibilidad de experimentarlas o suprimirlas por medio de condicionamientos. En relación con este tema, las emociones cumplen una función importante en la adaptación del individuo al medio, tal como fue señalado por Darwin, y esto se aprecia claramente con relación al miedo. La función de la adaptación es importante en lo que implica la filogénesis pero también es importante considerarla en la ontogénesis, cuando las personas tienen que relacionarse en procesos donde intervienen las emociones. Además, sirven como información ante señales determinadas y participan en las relaciones sociales. Tienen lugar en la toma de decisiones, aportan motivación y por lo tanto afectan nuestro desarrollo personal y nuestro bienestar.

Cabe considerar, por otra parte, como señala Ibáñez (2002), que en el ambiente áulico, las emociones que guían a los estudiantes serán fundamentales para el desarrollo de los aprendizajes, es totalmente opuesto el resultado si el alumno está molesto o aburrido que si se encuentra interesado y motivado, como ha sido constatado en numerosos estudios sobre el tema. Es por esto, la importancia de revalorizar las emociones en la educación escolar ya que será determinante a qué formación acceden los futuros profesores, reflexionando acerca de sus emociones en relación con el docente y a sus pares, qué emociones despiertan determinadas situaciones, cuáles son las más frecuentes y cómo intervienen las motivaciones. Desde esta perspectiva, el autor indica se ha verificado que el que se reconozcan las emociones en la dinámica interna mejora la interacción dentro de las aulas facilitando el

aprendizaje. En consecuencia, tener en cuenta las percepciones que los estudiantes poseen de la interacción en el aula al realizar el diseño de las evaluaciones permite ajustar y mejorar las prácticas docentes. Se comprende entonces, que las emociones pasan a ser el aspecto más importante que facilita los aprendizajes en la educación. Emociones positivas llevan a la realización de acciones que promueven el aprendizaje, en cambio emociones negativas no ayudarán a llegar a un buen resultado.

Por último es conveniente resaltar que desde la perspectiva psicopedagógica, se clasifica a las emociones desde el punto de vista de la educación emocional.

- Emociones negativas, tales como: miedo, ira, tristeza, asco, ansiedad y vergüenza;
- Emociones positivas: alegría, amor, felicidad;
- Emociones ambiguas: sorpresa.

Se incluye también a las emociones estéticas, importantes en el ámbito de la educación (Bisquerra, 2019).

Inteligencia emocional

Salovey y Mayer (1997), en su investigación sobre inteligencia emocional, fueron pioneros en estudiar el concepto describiéndolo como:

“la capacidad para razonar sobre las emociones y hacer uso de ellas para mejorar el pensamiento. Esto incluye las habilidades para percibir emociones con precisión, para acceder y generar emociones como ayuda al pensamiento, para comprender las emociones y el conocimiento emocional, y para regular reflexivamente las emociones de modo que promuevan un desarrollo emocional e intelectual". (Fernández y Extremera, 2005, p. 68)

Es decir, se integran capacidades emocionales y cognitivas que repercuten aspectos no solamente académicos, sino además en lo social y personal ya que se desarrollan capacidades

para la autorregulación, la resolución de conflictos y las habilidades interpersonales esenciales para el aprendizaje”. Más adelante, Goleman (1995) acuñó el concepto vinculándolo a diversos contextos de la vida y remarcó su importancia no solo al bienestar personal asociándolo al ámbito profesional y las relaciones interpersonales. En efecto, remarcó su importancia igual o por encima del coeficiente intelectual integrando la “automotivación, la empatía y la gestión de relaciones” al concepto de inteligencia emocional ampliando su práctica a la educación y las organizaciones.

Shapiro (2008) define la inteligencia emocional como la capacidad de identificar, comprender y gestionar los sentimientos propios y ajenos, así como contar con habilidades para interpretar los sentimientos de los demás y actuar en consecuencia de forma adecuada. Este concepto, estudiado frecuentemente en psicología, destaca la importancia de las emociones en el desarrollo del carácter, las relaciones interpersonales y el bienestar general.

Otro aspecto importante sobre inteligencia emocional es el papel del inconsciente. Según Freud (1900), el inconsciente influye a las emociones y comportamientos por procesos de los que no somos conscientes. Estos, pueden manifestarse a través de los sueños, actos fallidos o síntomas físicos. Es por esto, que explorar y comprender los contenidos del inconsciente favorece el desarrollo de una mayor inteligencia emocional. Al tomar conciencia de nuestras emociones reprimidas y conflictos internos, podemos trabajar en su resolución y alcanzar un mayor equilibrio emocional. Otro de los componentes más importantes de la visión de Freud es la idea de que la mente humana se divide en tres partes: el Ello, el Yo y el Superyó. El Ello representa los impulsos y deseos básicos, el Yo actúa como mediador entre los impulsos del Ello y las normas sociales, y el Superyó representa la voz de la conciencia y los valores morales. De allí que la inteligencia emocional se desarrolla a través del equilibrio entre estas tres partes de la mente. Cuando el Yo es capaz de controlar y canalizar

adecuadamente los impulsos del Ello, y el Superyó no es demasiado rígido, se logra un equilibrio emocional saludable.

La inteligencia emocional desde la mirada de Shapiro (2008), no es innata ya que se desarrolla con estrategias y experiencias adecuadas desde la infancia. A través de educar las capacidades emocionales y sociales se puede lograr que los niños sean más capaces de manejar el estrés emocional. Niños propensos a la irritabilidad y la ira, con la enseñanza pueden aprender a reconocer y controlar estos sentimientos. Ya que es con educación emocional que los niños cambian la química de su cerebro, enseñando formas de controlar el funcionamiento de estos. Por ejemplo, la serotonina es una sustancia química de las denominadas neurotransmisores, que al enviar mensajes al cerebro producen las reacciones emocionales en el cuerpo. Podemos entrenar nuestro cerebro para producir serotonina naturalmente. Elevados niveles de serotonina están asociados a la disminución de la agresión y la impulsividad. Es posible guiar a los hijos, según Shapiro (2008), hacia el desarrollo de hábitos que aumenten su inteligencia emocional, privilegiando los juegos como forma de actividad fundamental en los niños.

Científicos hablan de la parte pensante del cerebro, la corteza, diferenciándose de la parte emocional del cerebro, el sistema límbico; la inteligencia emocional es la relación entre estas dos áreas. La corteza si bien constituye la parte pensante permite, además, tener discernimiento respecto a lo que sentimos y a que hacer en relación con los mismos. El sistema límbico se encuentra alojado dentro de los hemisferios cerebrales y tiene la función de regular las emociones y los impulsos (González y López, 2021).

Los niños nacen con predisposiciones emocionales específicas pero como su sistema de circuitos cerebrales tiene cierto grado de plasticidad, puede aprender nuevas capacidades emocionales y sociales que crearán nuevas vías nerviosas. El desarrollo del cerebro se observa en la medida que los niños cambian con la edad en sus aspectos físico, cognoscitivo

y emocional. Es por todo esto que es importante enseñarles desde la educación, a reconocer y comunicar sus sentimientos y emociones, lo que los hará menos vulnerables frente a los demás y tendrán mayores posibilidades de satisfacer sus necesidades básicas (Morillo-Guerrero, 2022).

En definitiva, los niños que poseen inteligencia emocional son capaces de establecer relaciones saludables, afrontar eficazmente los retos de la vida y afrontar de forma óptima el estrés, asumiendo así mejores nuevas experiencias que contribuyen al bienestar general de la persona, tanto a nivel personal como social. El concepto de control emocional al que alude Shapiro (2008), nos lleva a pensar acerca de algunas consideraciones al respecto pero desde el psicoanálisis.

Freud (1968), plantea la oposición entre exigencias pulsionales y las restricciones de la cultura es irremediamente hostil, siendo el odio como un resto que no puede ser reabsorbido por ningún pacto social. En este sentido Freud, no era muy optimista, y planteaba no de muy buen grado que “el hombre no es una criatura tierna y necesitada de amor que sólo osaría defenderse si se le atacara, sino por lo contrario, un ser entre cuyas disposiciones instintivas también debe incluirse una buena porción de agresividad.” (p. 35). Las tendencias agresivas afectan nuestra relación con los semejantes. Obligado por la sociedad y su cultura y considerando la necesidad de integrarse a la misma, el niño debe esforzarse por oponer barreras a estas tendencias. Este proceso lleva al sujeto a la constitución del Superyó, que cumplirá la función de conciencia moral.

Vivir en sociedad supone la exigencia de soportar frustraciones y sacrificios, hacer sustituciones en aras de ideales culturales. Lo simbólico, como universo de reglas de parentesco, abre el derecho del niño a la vez que instaura una ley que le permite intercambios sociales con arreglo a regulaciones. La función de lo simbólico, como universo de reglas y palabras están presentes aun antes del nacimiento constituyendo la realidad del niño. Quien

no pueda sofocar lo pulsional se enfrentará a la sociedad, fuera de la ley. En la infancia, para poder insertarse en lo social en el momento del ingreso escolar, será menester la estructuración de los llamados diques culturales: el asco, el pudor y la compasión.

En la sociedad actual, con importantes fallas a nivel de lo simbólico, ausencia de figuras que representan la autoridad y propicien la incorporación de la ley en el psiquismo, se vuelve difícil formar parte de una comunidad enlazándose socialmente con los otros, compartiendo un determinado discurso.

Por otro lado, según los neurocientíficos como Hooper y Jeresi (1986), las emociones se controlan y transmiten a través de un sistema cerebral, dominado por el tálamo, la amígdala y los lóbulos frontales de la corteza y glándulas que envían información a todo el cuerpo. La información sensorial se canaliza a través del tálamo hacia diferentes partes de nuestra corteza cerebral, donde se le da sentido, pero no toda pasa directamente a nuestra parte pensante, una parte va a la amígdala que reside en el cerebro emocional. A partir de la información que recibe a nivel de la amígdala y del cerebro emocional, la respuesta es más rápida (Ej. secreción hormonal ante una situación estresante) que la dada por el cerebro pensante. Asimismo, neurocientíficos importantes como LeDoux (1986) diferencian la memoria emocional del cerebro, a la memoria cognoscitiva, y consideran que los traumas de la infancia pueden afectarnos como adultos, aunque no podamos recordarlos. Por ej. la sensación de ser abandonados, con relación a cuando el llanto de bebé no fue respondido adecuadamente. En este caso, las experiencias “son almacenadas en la amígdala sin el beneficio de las palabras o incluso de las imágenes conscientes.” pero de todos modos, pueden desempeñar un papel importante en nuestra forma de sentir y actuar. Por consiguiente, para ayudar a los niños a controlar sus emociones, se debe proporcionar “soluciones emocionales”. De esta manera propone educar al cerebro emocional y al cerebro pensante, ya que considera que hablar pone en marcha los centros de control en la parte

pensante del cerebro, pero produce un impacto relativamente reducido sobre el control emocional (Shapiro, 2008).

En consecuencia, el trabajo en las escuelas que brinde estrategias orientadas en la educación emocional de los estudiantes con el fin de generar contextos saludables que beneficien no solo su rendimiento académico, sino también favorecer el bienestar integral de los alumnos es fundamental (Mayer y Salovey, 1997).

Ahora bien, con relación a cómo enseñar a un niño el control emocional, Shapiro (2008) afirma que el problema emocional más común que enfrentan los niños en la actualidad está relacionado con el control de la ira. “(...) nuestra comunicación emocional no verbal es más significativa que las palabras que decimos”. Es por esto que es necesario que los niños aprendan a identificar las señales físicas resultantes de sus emociones con el objetivo de controlarse a sí mismos. Por ejemplo, si son conscientes de los cambios de su cuerpo ante la ira, al controlarla notará como cambian las sensaciones en su cuerpo al calmarse a sí mismos con los ejercicios de relajación.

Asimismo, se propone enseñar el autocontrol del cerebro emocional proporcionando una amplia variedad de experiencias que evoquen reacciones emocionales positivas. Con adolescentes agresivos, en un ámbito escolar, propone enseñar capacidades de resolución de conflictos incluyendo la negociación y mediación de pares tratando siempre de estimular la parte pensante del cerebro (Shapiro, 2008).

No existe otro aspecto de la inteligencia emocional más fascinante que las investigaciones actuales que muestran de qué manera podemos entrenar a nuestras mentes para impedir y superar la enfermedad. Este nuevo campo de la investigación sobre el poder curativo de las emociones se denomina psiconeuroinmunología, o PNI. Este término se refiere al estudio de la conexión entre la mente y las emociones: el sistema nervioso central, el sistema nervioso autónomo, y el sistema inmunológico. La premisa básica de esta

investigación es que la mente puede producir sustancias químicas que protegen el cuerpo de la enfermedad y puede, en algunos casos, llegar a invertir el proceso de enfermedad.

(Shapiro, 2008).

En tal sentido, las capacidades del CE no sólo presentan efectos inmediatos observables que vuelven a un niño más feliz y exitoso, sino que producen también efectos biológicos sutiles con consecuencias importantes a largo plazo. Tómese por ejemplo, la capacidad del CE del humor y su importancia para el éxito social de un niño. Los científicos están descubriendo ahora que el humor desempeña también un papel importante en el sistema inmunológico, y quizá debería formar parte de una receta de bienestar para cada niño (Shapiro, 2008).

Adolescencia

Rudolfo (2006), plantea que la adolescencia aparece como un fenómeno subjetivo nuevo. En la bibliografía clásica psicoanalítica, incluso, no aparecía el término adolescencia. Se podría pensar a la pubertad entonces, como una reedición de lo infantil, a lo que se le asignaba importantísimo valor, en vez de considerarla como un suplemento de lo anterior, como algo que se agrega, la emergencia de algo nuevo. Otra dificultad que se plantea para pensar la adolescencia desde el psicoanálisis es la cuestión del Complejo de Edipo y la importancia asignada a la relación con los padres, cuando en realidad lo que toma relevancia en la vida de los adolescentes es la relación con los pares y amigos.

Para Freud (1905) la aparición de la pubertad produce modificaciones en la sexualidad que se transforma y orienta la genitalidad hacia la búsqueda del objeto sexual. Hasta ese momento su pulsión sexual estaba dirigida hacia su autoerotismo. Sin embargo, ahora se encuentran dirigidas hacia un objeto sexual externo en las que las pulsiones interactúan para subordinar a las zonas erógenas por sobre el dominio de la zona genital. En

tal sentido, los diversos componentes de la constitución sexual, según se elaboren en cada sujeto puede conducir a la sublimación, que consiste en un desvío del fin sexual de la excitación sexual hacia una elevación de la capacidad de rendimiento psíquico.

Entre los ejemplos de Freud (1930) como nuevos destinos de la pulsión sexual se encuentra lo artístico y lo intelectual: sublimar consistiría en mudar el fin pulsional hacia una actividad desexualizada, intentando su realización, por ejemplo mediante tareas creativas o de prestigio social: arte, religión, ciencia, política, tecnología.

Ahora bien, la adolescencia, como refiere la antropología, se establece, en algunas civilizaciones con el paso de la niñez a la adultez rápidamente, a través de un ritual que lo marca. Sin embargo, en otras culturas con mayor complejidad, donde ser adulto implica la necesidad de aprender más cosas, el cambio se da más lentamente. En la actualidad, la adolescencia en nuestra cultura se ha ensanchado hacia adelante y hacia atrás, aumentando su duración. Asimismo, se está viendo influenciada por lo mediático, especialmente a través del uso la computadora y el celular debido a que no son meras cuestiones tecnológicas sino que afectan la función estructurante de la adolescencia quedando expuestos ante las mismas. Es así, que les llegan por estos medios, mensajes, valores, deseos, consignas, normas, ideales, juegos, etc. que también van al inconsciente (Rudolfo, 2006).

En este sentido se comprende, la importancia que adquiere en la adolescencia el vínculo con pares, y el distanciamiento de lo familiar, de ahí lo relevante del trato cordial con sus compañeros. De tal forma el espacio escolar, los intereses, los acuerdos y las vivencias diarias cobran significancia. Siguiendo a Freire (2010) en su propuesta de una pedagogía crítica en el ejercicio práctico de la tarea educativa, es ayudando a desarrollar la creatividad colectiva, la investigación, la autonomía y la liberación, es cuando se les posibilita a los alumnos a manifestar ideas y opiniones propias habilitando la comunicación de sus dudas, gustos, molestias, etc. Al mismo tiempo, es importante tener en cuenta que el adolescente se

encuentra en un momento donde comienza a pensar sobre su pasado, como niño y habrá mayores dificultades en la medida que se aleja más de las características de él como niño. Es por lo recientemente desarrollado que es indispensable que escuela y familia acompañen el proceso por el que atraviesa el alumno con una mirada de amor y comprensión entiendo a la rebeldía como parte del proceso y no se focalicen sólo en proporcionar contenidos académicos (Toledo, 2017).

Si bien es cierto que en la adolescencia, por un tiempo o siempre, no se comparten los valores de los adultos, especialmente de sus padres. Freud (1900-1953) afirma que los jóvenes están motivados por el deseo de ser grandes, “no hay deseo mayor en el niño, que el deseo de ser grande” imaginando que ser grande está ligado a la idea de grandeza, poder y libertad. Sin embargo, actualmente ocurre algo curioso, se da una inversión en donde el modelo deja de ser el grande para serlo el adolescente. Por ejemplo, los grandes quieren vestirse como adolescentes. Esto se acentúa en relación con el saber sobre lo tecnológico, ya que el adolescente tiene un saber mayor que el adulto respecto a los cambios tecnológicos y avances digitales. Por ende, la adolescencia pasa a ser el ideal, lo cual es utilizado también en la publicidad. De esta manera la función del adulto, respecto a transmitir y enseñar se ve muy cuestionada, lo que deja más indefenso al adolescente, que se sentiría más seguro, si pudiera confiar en que los grandes son los que saben más. “La adolescencia es, entonces, un acontecimiento histórico subjetivo que produce un nuevo tipo de subjetividad que tiene sus propios problemas, sus propios riesgos y su propia creatividad potencial” (Rodulfo, 1992).

Por todo lo mencionado, resulta importante que los docentes aprendan a escuchar a sus alumnos en el espacio escolar, que puedan hablar, escuchar y hacer silencio; y en ese proceso favorecer que el alumno sea capaz de comunicar lo que entendió. Es decir, a poder respetar y estar abierto a las diferencias que existen con los otros. Esto ubica al alumno en el lugar de sujeto, que participa activamente en la construcción de su actividad cognoscitiva y

no en una posición pasiva de receptor de información dada por el docente. De la misma forma, es importante tener en cuenta la dimensión ética y política generando confianza y mostrando seriedad en la tarea docente frente a los jóvenes. Es así, que la construcción del adolescente como sujeto en su vínculo con sus compañeros en el ámbito escolar, donde se puede suscitar vínculos positivos o enemistades, siendo fundamental educar para que puedan desarrollar relaciones basadas en la confianza, el respeto, tolerancia, el diálogo, etc. adquiere gran relevancia (Toledo, 2017).

Rendimiento académico

A partir de las conceptualizaciones de Goleman (1995) sobre la inteligencia emocional, se han desarrollado múltiples investigaciones que la relacionan con el rendimiento académico, sobre todo en el ámbito científico ligado a la educación que intentan señalar el efecto beneficioso de las competencias en la inteligencia emocional en la enseñanza de los alumnos a nivel integral. Desde esta perspectiva se hallaron evidencias que han establecido relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento escolar. No obstante, los resultados han sido heterogéneos además ya que las investigaciones se han centrado en cursos específicos como inglés, matemáticas y lengua lo que limita los datos para el resto del curriculum. Además, las dimensiones estudiadas en general, son la intrapersonal, interpersonal, manejo del estrés, ansiedad y adaptabilidad. sumado a la diversidad de los instrumentos y metodologías aplicadas (Aznar et al., 2019).

Para Usan y Salavera (2021), el rendimiento académico toma un papel relevante en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Garzón et al., 2010). Es por esta razón, que se define como un fenómeno multifactorial en el que podrían señalarse tres variables: la evaluación escolar, las calificaciones y el factor intelectual. (Navarro, 2015). Si bien es cierto que las notas numéricas son la referencia empleada como indicio del rendimiento académico en las

investigaciones científicas (Barca et al., 2011), no es la única manera de medirlo. Entre ellas aparecen las pruebas estandarizadas (Díaz, 2003), la cantidad de materias repetidas (Hernando et al., 2012), el tiempo dedicado al estudio (Moleda et al., 2009) y hasta una mezcla de varios señaladores.

Dentro de este marco, Navarro (2015), asocia 3 factores al rendimiento académico: la motivación, el autocontrol y las habilidades sociales, asignando importancia al desarrollo académico y contradiciendo la tendencia tradicional de explicar el fracaso escolar educativo por los factores extraescolares como la pobreza. Asimismo, propone ahondar la incumbencia de los factores intraescolares diseñando programas que conciben al estudiante de manera integral y que prevengan el fracaso escolar.

Por lo tanto, las instituciones educativas desempeñan un rol fundamental en el rendimiento académico ya que determinan la forma en que los estudiantes experimentan y abordan la tensión y las dificultades con el mundo circundante. En tal sentido, Bar-On (2006) reconoce la influencia significativa que las competencias emocionales y sociales evaluadas en el inventario de cociente emocional (ICE) tienen sobre el manejo de estrés, la adaptabilidad y las habilidades interpersonales, elementos determinantes en el rendimiento académico. Cabe destacar particularmente al miedo como emoción relevante en el ámbito escolar, que puede presentarse como miedo al fracaso escolar o la exclusión social. Para el modelo Bar-On esta emoción es capaz de influir sobre dos elementos de la inteligencia emocional. El manejo de estrés incluye altos grados de ansiedad y miedo en los estudiantes con baja capacidad para regular sus emociones, que se manifiestan en la dificultad para centrarse en tareas académicas y la incapacidad para abordar problemas durante los exámenes. Este concepto también se extiende al nivel de adaptabilidad, donde el miedo reduce la flexibilidad cognitiva y emocional del estudiante y su capacidad de coping que no le permite encontrar soluciones

para problemas o adaptarse a situaciones nuevas, como exámenes o cambios en la dinámica escolar.

De esta manera, Shapiro (2008) afirma que aquellos estudiantes que tengan dificultad en afrontar situaciones de estrés muestran desánimo y conductas disruptivas lo que resulta perjudicial para su rendimiento académico. Por el contrario, los que disponen de una gestión adecuada se mantienen enfocados en su proceso de aprendizaje lo que promueve un rendimiento exitoso. En definitiva, el resultado de su rendimiento será de acuerdo con cómo gestionan sus emociones. Los estudiantes con inteligencia emocional desarrollada responden de forma resiliente ante dificultades propias de la vida académica dado que cuentan con “competencias emocionales” que repercuten en la concentración, la resolución de problemas y el manejo de situaciones estresantes propias del contexto escolar que influyen directamente en el rendimiento académico exitoso. Por consiguiente, ofrece estrategias en la enseñanza de actividades y juegos que mejoran las capacidades emocionales y sociales, es decir la inteligencia emocional. Tener un C.E. elevado tiene tanta importancia como tener un C. I. elevado. Niños más felices y confiados tienen más éxito en la escuela. El niño puede empezar a expresar sus emociones y manejarlas más adecuadamente cuando adquiere el lenguaje. Esta posibilidad de mostrar conciencia emocional y poder hablar de los sentimientos se produce a nivel de la corteza cerebral. Si bien la capacidad de hablar sobre las emociones está integrada en el cerebro, la capacidad para hacerlo depende de su cultura y familia donde se cría. Identificar y transmitir las emociones forma parte de la comunicación y posibilita el control emocional.

A partir de los diez años de edad, puede enseñarles a escuchar en forma activa, a través de juegos donde uno habla de preocupaciones o problemas y el otro escuche y luego se intercambien los roles. Comprender las emociones de los demás, constituye una capacidad del C.E. muy importante, para poder entablar relaciones personales satisfactorias; llegando a

ser valorado por compañeros en la adolescencia y en la adultez (Shapiro, 2008). En la adolescencia, a los 17 años aproximadamente, se alcanza el desarrollo de la parte pensante del cerebro, puede hablar de sus emociones haciendo metáforas, comparaciones y articulando sensaciones físicas para describirlas.

Finalmente, en el contexto de la educación peruana, el Ministerio de Educación (2016), es el que dispone las consideraciones sobre el aprendizaje de los estudiantes en el nivel de educación secundaria. “A partir de la política pedagógica de nuestro país, expresada en el Reglamento de la Ley General de Educación, la evaluación es un proceso permanente de comunicación y reflexión sobre los resultados de los aprendizajes de los estudiantes”. El proceso realizado es formativo y se centra en las competencias, ya que el MINEDU trabaja en términos del Currículo Nacional de la Educación Básica para el rendimiento académico. Esto posibilita el enfoque a ser definido por un intento de promover el desarrollo integral de los estudiantes, en lugar de simplemente evaluar el conocimiento adquirido y transmitido a los estudiantes. Es decir, la evaluación en la escuela secundaria tiene como fin primordial contribuir al diseño de aprendizajes, al mismo tiempo, se debe aportar una evaluación de ida y vuelta regular tanto a los alumnos como a los docentes y familias, expresando en términos de niveles de logro crecientes del desarrollo de la competencia. Estos son:

- AD, logro alcanzado destacado: el estudiante supera considerablemente las expectativas de competencia anticipadas.
- A, logro alcanzado: el estudiante ha cumplido lo que se esperaba de él.
- B, logro en proceso: el estudiante ha mostrado progresos en el desarrollo de la competencia, aunque no ha llegado a cumplir lo que se esperaba de él.
- C, inicio del logro: el estudiante da muestras de un nivel de desarrollo de la competencia.

En contraposición a las normativas convencionales que fundan el modelo evaluativo en notas numéricas, este formato promueve la valoración cualitativa que identifica las fortalezas y áreas a mejorar. Asimismo, plantea el uso de estrategias como proyectos, y rúbricas que contemplan el aprendizaje integral, teniendo en cuenta el contexto. De esta manera, busca garantizar aprendizajes significativos y el desarrollo de competencias que sirvan para la vida extraescolar, en lugar de solo buscar la memorización de contenidos

MÉTODO

La investigación realizada es de tipo cuantitativa ya que se estableció la recolección de datos mediante instrumentos cuantificables con el fin de probar la hipótesis planteada (Hernández et al., 2014).

Las variables estudiadas fueron:

- Inteligencia emocional: se midió a través del instrumento de medición Bar-On ICE: NA utilizado para una población entre 7 y 18 años en su versión adaptada en Perú por Ugarriza y Pajares (2003) tomando en consideración las dimensiones estudiadas en la prueba: intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo del estrés , impresión positiva y coeficiente general.

- Rendimiento académico: se midió a través de las calificaciones de los alumnos del 2º trimestre de las áreas nodales tales son: matemáticas, comunicación y ciencias sociales.

Diseño de estudio

La investigación fue de tipo no experimental, descriptivo-correlacional puesto que no se manipularon variables y el estudio se basará en el análisis de la conexión entre la educación emocional y el rendimiento académico en una población existente (Hernández Sampieri et al., 2014).

Participantes

Los participantes fueron estudiantes de 2º año de secundaria de una institución privada de Tarapoto, ubicada en la selva peruana. Los alumnos fueron seleccionados para participar de la encuesta de forma voluntaria durante la hora de tutoría con previa autorización de los directivos y de la docente a cargo.

Muestra

El tipo de muestra fue probabilística ya que la elección de las aulas encuestadas fue aleatoria mediante un sorteo. Los alumnos incluidos en la muestra fueron 50 alumnos (2 aulas de 25 estudiantes en cada una) de 2° años de secundaria de una población total de 180 alumnos. Del total el 42% (21) fue masculino y el 58% (29) femenino. La edad de los participantes fue entre 13 y 14 años con predominio de nivel social medio- alto.

Criterios de inclusión y exclusión

Los criterios de inclusión fueron que los alumnos estén cursando de forma regular el 2° año del colegio seleccionado y tengan entre 12 y 13 años. Los alumnos que por diversas cuestiones (médicas, suspensiones) no asistían al centro educativo y los que no contaban con el consentimiento de sus padres fueron excluidos del estudio.

Instrumentos

Para evaluar la inteligencia emocional se utilizó el instrumento el Inventario de Inteligencia Emocional de Baron EQ-I: YV utilizado para una población entre 7 y 18 años que cuenta con 60 ítems, en su versión adaptada en Perú por Ugarriza y Pajares (2003) dando por resultado: Bar-On ICE: NA, utilizado para medir la IE en personas en edad escolar. El instrumento se basa en un modelo de inteligencia emocional que incluye cinco componentes principales:

Tabla 1*Operacionalización de la variable Inteligencia Emocional*

Dimensiones	Características	Escala de medición
Intrapersonal	capacidad de identificar sus emociones	
	regulación de sus emociones	
Interpersonal	capacidad de empatizar	
	posibilidad de relacionarse con los demás de forma satisfactoria	Extremadamente bajo (de 69 o menos)
	disposición de adaptación al cambio	Muy Bajo (de 70 a 79)
Adaptabilidad	flexibilidad	Bajo (de 80 a 89)
	capacidad de enfrentar los problemas con flexibilidad	Medio (de 90 a 109)
		Alto (de 110 a 119)
		Muy alto (de 120 a 129)
Manejo del estrés	capacidad de lidiar con la presión y las emociones negativas	Extremadamente alto (de 130 a más)
	habilidad de controlar sus impulsos	
Estado de ánimo general	tendencia hacia un enfoque positivo y proactivo de la vida afrontándola con resiliencia.	

Fuente: Elaboración propia en base a Ugarriza y Pajares (2005)

En cuanto a la variable rendimiento académico se tomarán en cuenta las notas del segundo trimestre recolectadas a través de la plataforma institucional “Perú School” brindada por los directivos de las áreas principales: matemáticas, comunicación y desarrollo personal.

Tabla 2*Operacionalización de la variable Rendimiento Académico*

Áreas	Competencias	Notas	Nota categorizada
	Resuelve problemas de cantidad		
	Resuelve problemas de regularidad, equivalencia y cambios		
Matemáticas	Resuelve problemas de forma, movimiento y localización	-AD, logro alcanzado	
	Resuelve problemas de gestión de datos e incertidumbre	destacado	
		-A, logro	-AD; A = 3
	Se comunica oralmente en su lengua materna	alcanzado	-B=2
Comunicación	Lee diversos tipos de texto escritos en lengua materna	-B, logro en proceso	-C=1
	Escribe diversos tipos de textos en lengua materna	-C, inicio del logro	
	Construye su identidad		
Desarrollo Personal	Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común		

Fuente: Elaboración propia en base a Ministerio de Educación (2016)

Por último, los datos se procesarán mediante el instrumento SPSS Statistics para lograr un análisis descriptivo de los datos.

Procedimiento

Inicialmente los participantes fueron convocados presencialmente, con previa autorización del director de la institución, en la hora de tutoría en donde se les informó acerca del tema del estudio aclarando que era de participación voluntaria así como del carácter de anonimato y, que deberían contar con la autorización previa de sus tutores para completar el test necesario.

Una vez completado el formulario de autorización se procedió a recolectar los datos del instrumento Bar-On en su versión reducida que fueron administradas durante la hora de tutoría en un promedio de llenado de 35 minutos y de las notas del 2º trimestre de las áreas principales: matemáticas, comunicación, ciencia y tecnología y ciencias sociales de los alumnos participantes.

Por último, una vez obtenidos los datos se procesaron mediante el SPSS Statistics relacionándolos con el planteamiento del problema y la hipótesis para luego diseñar una intervención que se deduzcan de los resultados obtenidos.

Utilización del consentimiento informado y explicitación del contenido del mismo.

El consentimiento informado se utilizó a fin de que los alumnos y tutores brinden su participación voluntaria para participar una vez comprendidos los objetivos de la presente investigación.

El consentimiento informado incluye una breve explicación acerca del estudio, así como el uso de la información del test y las notas. Además, se aclara sobre la confidencialidad de los datos, que se utilizaran con fines académicos y el carácter de voluntario del instrumento, pudiendo parar en cualquier momento sin sufrir ninguna consecuencia.

Se brindará información sobre la investigadora en caso de tener alguna duda.

Por último, para formalizar la autorización se solicitará la firma del tutor y una de la investigadora.

RESULTADOS

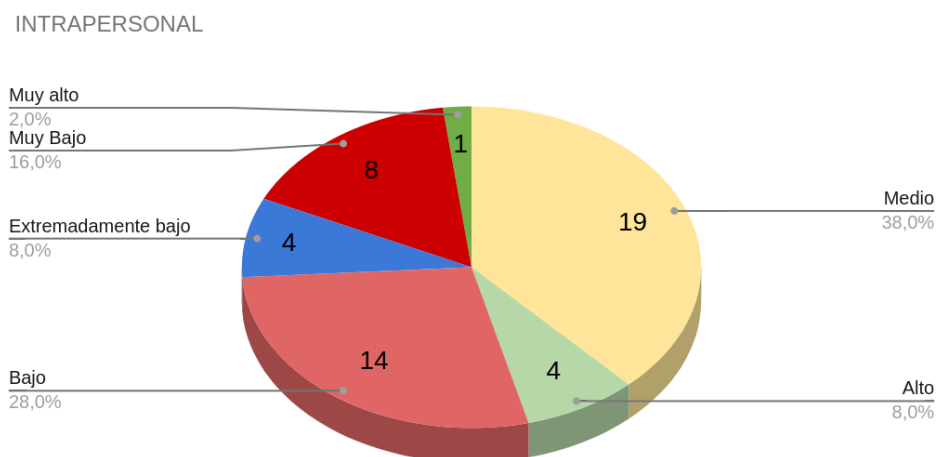
Los resultados se establecieron realizando una regresión ordinal con la función de vínculo logit analizando la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento en los cursos Matemáticas, Comunicación y Desarrollo Personal.

El rendimiento académico se asignó como variable dependiente tomando en cuenta el promedio de notas del segundo trimestre de las áreas. Asimismo, para mejorar la estabilidad del modelo se agruparon las notas A y AD ya que ambas categorías muestran el logro de los objetivos. En cuanto a la Inteligencia emocional, se utilizaron las dimensiones: intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo del estrés e impresión positiva. Se adjuntan tablas de ajuste al modelo que establece la significancia de las dimensiones del Bar-On con el rendimiento académico; tablas de parámetros estimados que revelan que dimensiones tienen significancia en el rendimiento académico y un análisis detallado de los coeficientes obtenidos.

Resultados Bar-on

Imagen 1

Niveles de la dimensión Intrapersonal

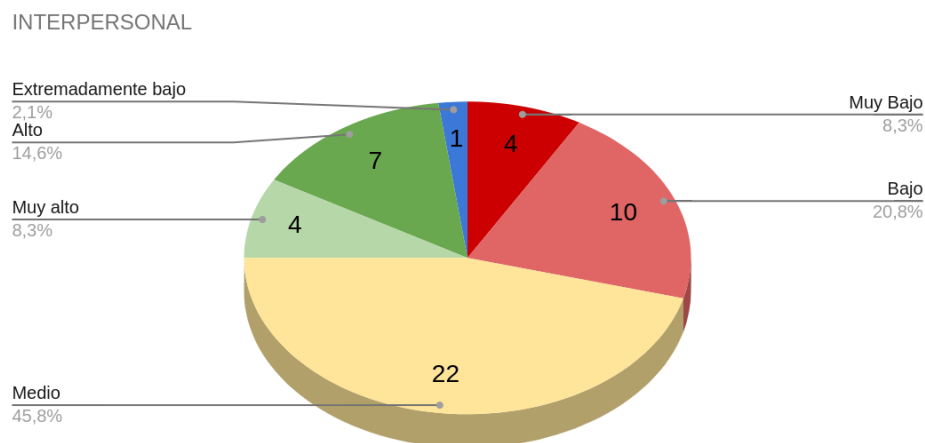


Fuente: Elaboración propia

La imagen 1 refleja que el 38% de la muestra tiene un nivel medio en la dimensión intrapersonal lo que indicaría que los alumnos reconocen, comprenden, expresan y pueden comunicar sus emociones y necesidades. Sin embargo, los porcentajes bajo, muy bajo y extremadamente bajo suman un 52% lo que supone que requerirían una mayor comprensión de sus emociones así como dificultad para expresar sus necesidades y sentimientos (Ugarriza y Pajares, 2003).

Imagen 2

Niveles de la dimensión Interpersonal

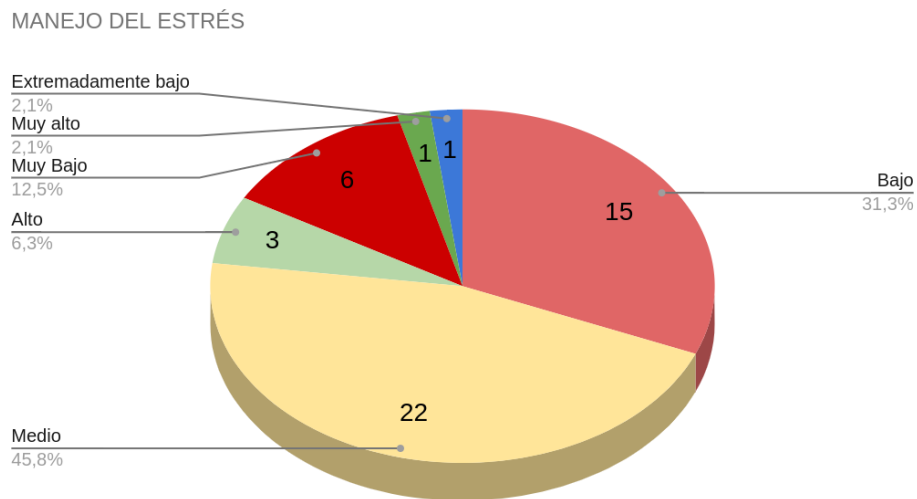


Fuente: Elaboración propia

La imagen 2 marca que más de la mitad de la población (45,8%) obtuvo un puntaje medio en función a la dimensión interpersonal, lo que indicaría que poseen capacidad de empatizar y relacionarse con los demás de forma adecuada. Asimismo, el 14,6 obtuvo un puntaje alto y 8.3% una puntuación muy alta. En contraposición, el 20,8% se posicionó en el rango bajo, el 8.3% muy bajo y el 2,1% extremadamente bajo (Ugarriza y Pajares, 2003).

Imagen 3

Niveles de la dimensión Manejo de estrés

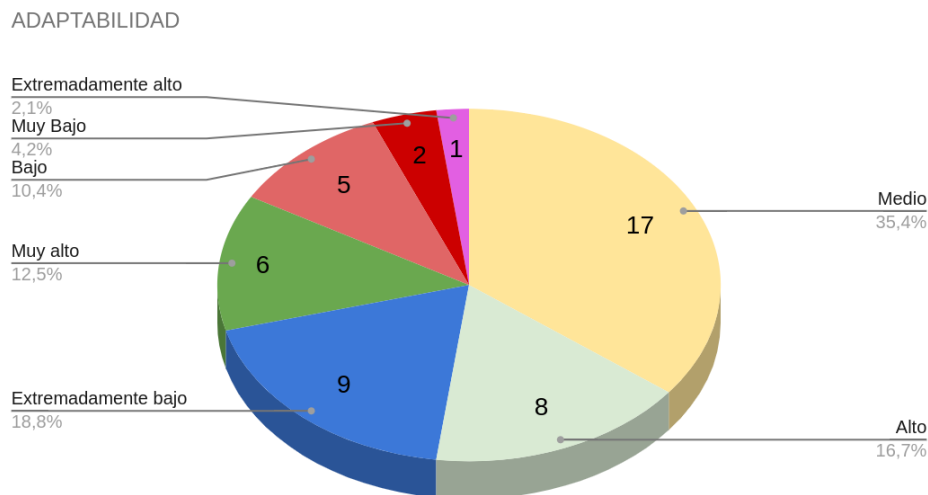


Fuente: Elaboración propia

En cuanto a la dimensión manejo del estrés, la figura 3 marca que el 45,8% de los alumnos posee capacidad de lidiar con la presión y las emociones negativas y logran controlar sus impulsos. Sin embargo, el 31,3% obtuvo un puntaje bajo, el 12,5% muy bajo y el 2,1% extremadamente bajo lo que supondría que se les dificulta lidiar con la presión y emociones negativas y no logran controlar sus impulsos (Ugarriza y Pajares, 2003).

Imagen 4

Niveles de la dimensión Adaptabilidad



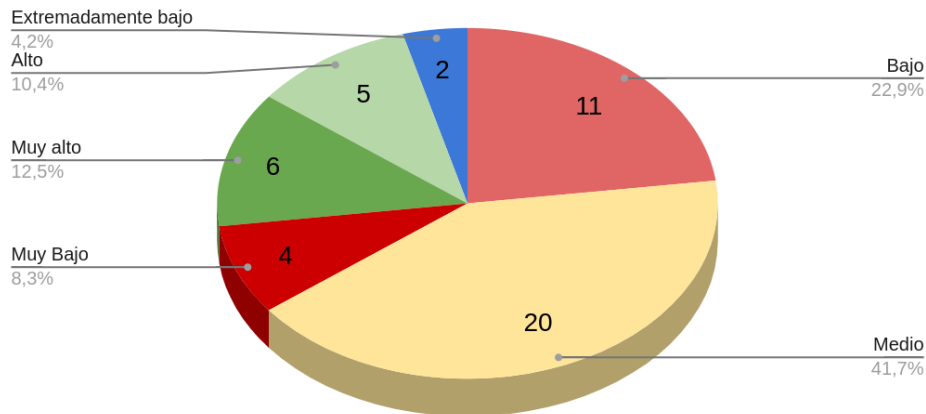
Fuente: Elaboración propia

Ahora bien, en la dimensión adaptabilidad de la inteligencia emocional, la imagen 4 representa un marcado aumento en los porcentajes de “extremadamente bajo” respecto a las otras dimensiones, alcanzando un 18.8%. En contraposición la población que obtuvo un puntaje medio fue del 35,4% y los puntajes más altos sumaron un 31,3% (16,7% alto, 12,5% muy alto y 2,1% extremadamente alto) por lo que se infiere que la mayoría de la muestra disposición de adaptación al cambio, flexibilidad y capacidad de enfrentar los problemas con flexibilidad (Ugarriza y Pajares, 2003).

Imagen 5

Niveles de la dimensión estado de ánimo general

ESTADO DE ANIMO GENERAL



Fuente: Elaboración propia

Para finalizar, en la tabla 5 se infiere que un alto porcentaje de los estudiantes (41,7%) tiene una tendencia hacia un enfoque positivo y proactivo de la vida atravesando las dificultades con resiliencia. Asimismo, 10,4% se posicionaron en la categoría alto y el 12,5% quedaron en la categoría muy alto. Sin embargo, el 22,9% se establece en la categoría bajo lo que denotaría dificultades en ver la vida de forma positiva y en el que los obstáculos se perciben con inflexibilidad y pesimismo (Ugarriza y Pajares, 2003).

Análisis descriptivo y correlación de las variables

Comunicación

Tabla 3

Tabla de ajuste del modelo - Comunicación

Modelo	-2 logaritmo de la verosimilitud	Chi-cuadrado	gl	Sig	Nagelkerke R ²
Sólo intersección	87,831				
Final	80,965	6,866	5	0,231	0,155

Fuente: Elaboración propia

Tabla 4*Tabla de parámetros estimados - Comunicación*

Variable	Estimación	Desv. Error	Wald	gl	Sig (p)	Intervalo de confianza al 95% Límite inferior	Límite superior
Intrapersonal	-0,053	0,027	3,924	1	0,048	-0,105	0,001
Interpersonal	0,005	0,27	0,032	1	0,859	-0,048	0,057
Manejo del estrés	0,084	0,032	6,793	1	0,009	0,021	0,148
Adaptabilidad	-0,019	0,02	0,988	1	0,32	0,058	0,019
Estado de ánimo general	0,042	0,036	1,352	1	0,245	0,029	0,113

Nota: La correlación es significativa en el nivel 0,05

Fuente: Elaboración propia

La tabla 3 refleja que el modelo no alcanza una significancia estadística concreta ($p > 0,015$). Sin embargo, cerca del 15,5% de la dispersión en el rendimiento académico de comunicación estaría relacionada con las dimensiones de la inteligencia emocional incluidas en el análisis.

En cuanto a los parámetros estimados, la tabla 4 muestra que la dimensión intrapersonal tiene una relación ligeramente negativa por lo que se infiere que la capacidad de identificar las propias emociones y regularlas podría relacionarse con una disminución en rendimiento académico en comunicación. No obstante, no se podría afirmar con certeza ya que la relación es marginal. Por su parte, en la dimensión interpersonal, la adaptabilidad y el estado de ánimo general no muestran una relación específica sobre el rendimiento académico en comunicación. Por el contrario, el manejo del estrés evidencia un impacto destacadamente positivo señalando que los estudiantes que regulan sus emociones y controlan sus impulsos tienen más posibilidades de obtener un mayor rendimiento académico en comunicación.

Matemáticas

Tabla 5

Tabla de ajuste del modelo - Matemáticas

Modelo	-2 logaritmo de la verosimilitud	Chi-cuadrado	gl	Sig	Nagelkerke R ²
Sólo intersección	87,831				
Final	80,965	6,866	5	0,231	0,155

Fuente: Elaboración propia

Tabla 6

Tabla de parámetros estimados - Matemáticas

Variable	Estimación	Desv. Error	Wald	gl	Sig (p)	Intervalo de confianza al 95% Límite inferior	Límite superior
Intrapersonal	0,026	0,022	1,484	1	0,223	-0,069	0,016
Interpersonal	0,000	0,024	0,000	1	0,223	-0,046	0,047
Manejo del estrés	0,017	0,023	0,535	1	0,464	-0,029	0,063
Adaptabilidad	-0,032	0,17	3,738	1	0,053	-0,065	0,000
Estado de ánimo general	0,045	0,030	2,294	1	0,130	-0,013	0,103

Nota: La correlación es significativa en el nivel 0,05

Fuente: Elaboración propia

La tabla 5, muestra al igual que en comunicación, que las dimensiones analizadas de la inteligencia emocional no explican la variación del rendimiento académico en este área. Es decir que los predictores descritos tienen un impacto limitado sobre el rendimiento académico en matemáticas.

La tabla 6 muestra que ninguna dimensión tiene relevancia en el rendimiento académico del área de matemáticas.

Desarrollo Personal

Tabla 7

Tabla de ajuste del modelo - Desarrollo Personal

Modelo	-2 logaritmo de la verosimilitud	Chi-cuadrado	gl	Sig	Nagelkerke R ²
Sólo intersección	87,317				
Final	76,780	10,537	5	0,061	0,230

Fuente: Elaboración propia

Tabla 8

Tabla de parámetros estimados - Desarrollo Personal

Variable	Estimación	Desv. Error	Wald	gl	Sig (p)	Intervalo de confianza al 95% Límite inferior	Límite superior
Intrapersonal	-0,028	0,022	1,610	1	0,204	-0,073	0,016
Interpersonal	-0,007	0,025	0,086	1	0,770	-0,056	0,041
Manejo del estrés	0,032	0,024	1,728	1	0,189	-0,016	0,080
Adaptabilidad	-0,050	0,019	7,137	1	0,008	-0,086	-0,013
Estado de ánimo general	0,044	0,031	2,022	1	0,155	-0,017	0,104

Nota: La correlación es significativa en el nivel 0,05

Fuente: Elaboración propia

En cuanto al desarrollo personal, la tabla 7 muestra que el pseudo R² de Nagelkerke fue de 0,230 lo que apunta que el modelo describiría el 23% aproximadamente de la alteración en el rendimiento académico.

Los parámetros estimados reflejan en la tabla 8 que la dimensión intrapersonal expresa una relación ligeramente negativa por lo que se infiere que la capacidad de identificar las propias emociones y regularlas podría relacionarse con una disminución leve en rendimiento académico en desarrollo personal. Sin embargo, este impacto no alcanza una

fuerte relevancia. Por su parte, las dimensiones interpersonales y el manejo del estrés no muestran una relación significativa con el rendimiento académico. En cuanto la adaptabilidad, los resultados señalaron un impacto negativo y relevante por lo que se infiere que los alumnos con mayores niveles de adaptabilidad tienen más probabilidades de obtener peor rendimiento académico. Por último, la dimensión estado de ánimo general posee una ligera significación positiva lo que apuntaría a una influencia sobre el rendimiento académico aunque no es relevante.

Conclusiones generales

Luego del análisis de la correlación de las variables inteligencia emocional y rendimiento académico se demuestra que no existe una fuerte conexión. Sin embargo se demuestra que algunas dimensiones de la inteligencia emocional influyen en el rendimiento académico tales como el manejo del estrés en lengua y la adaptabilidad en desarrollo personal.

Asimismo, se establece que las dimensiones intrapersonal, interpersonal, manejo del estrés, la adaptabilidad y el estado de ánimo general expresan diversos niveles de incidencia aunque no se encontró la correlación esperada. Sin embargo, en comunicación, la dimensión manejo del estrés mostró relevancia positiva, contrariamente a lo que reflejó la adaptabilidad en desarrollo personal teniendo un efecto negativo en el rendimiento académico.

En conclusión, la hipótesis planteada en el presente estudio se cumple parcialmente debido a la influencia de determinadas dimensiones en las áreas estudiadas, pero el modelo global no es decisivo en todas las áreas. El descubrimiento sugiere la necesidad de establecer programas diseñados a medida ya que el impacto de la inteligencia emocional en el rendimiento académico varía en cada área de estudio.

DISCUSIÓN

El tema estudiado en la presente investigación es la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en los alumnos de 2º año de un colegio de gestión privada de la selva peruana ubicado en Tarapoto, región de San Martín - Perú.

La inteligencia emocional y su relación con el rendimiento académico se ha investigado a lo largo de la historia por todo el mundo. En las revisadas para esta investigación, se hallaron múltiples hipótesis que corroboran o rechazan la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico.

Tal es el caso de Fontanillas et al. (2022) que en su investigación encontró una correlación débil que propone una profundidad en el análisis utilizando otros instrumentos de medición de la inteligencia emocional que permitan establecer un modelo explicativo. Otras, como es el caso de Díaz y Rendos (2029) y Morillo (2022) no hallaron correlación significativa entre ambas variables en su estudio realizado en adolescentes de entre 16 y 18 años de la ciudad de Paraná y estudiantes de la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD) respectivamente, no habiendo corroborado la hipótesis planteada.

Por su parte García (2021) que analizó la relación directa entre inteligencia emocional, resiliencia y rendimiento académico, reveló la existencia directamente proporcional entre las variables planteadas, por lo que a mayor inteligencia emocional y rasgos resilientes, superior rendimiento académico y mejor convivencia áulica.

Dentro de este marco de antecedentes, los resultados obtenidos en este estudio confirman la hipótesis establecida que existe una relación significativa entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico. No obstante, esta relación entre algunas dimensiones de la inteligencia emocional y algunas áreas del rendimiento académico fueron negativas, tal es el caso de la dimensión intrapersonal y su relación con el área de comunicación y, la dimensión adaptabilidad y el área de desarrollo personal también arrojó una relación negativa

aunque levemente significativa. Es decir, que una de las diferencias más marcada en base a los estudios mencionados, son las relaciones significativas pero de efecto negativo halladas en algunas dimensiones de la inteligencia emocional con respecto al rendimiento académico, sugiriendo que mayor capacidad de identificar sus emociones y regularlas no necesariamente refleja un rendimiento académico superador.

Asimismo, esta vinculación, de acuerdo con los antecedentes mencionados, se expresa de manera diversa en cada asignatura estudiada, lo que es coincidente con investigaciones previas que han estudiado la correlación de la inteligencia emocional con el rendimiento académico. Tal es el caso de los estudios realizados por Chambi y Richard (2018) y la de Kaltembrunner y Vallejos (2019), ambas realizadas en Perú, que hallaron que la dimensión manejo de estrés es crucial para el desempeño en áreas como la comunicación, que exigen aptitudes comunicativas. De la misma forma, los resultados obtenidos en la presente investigación reflejan que la dimensión mencionada impacta positivamente en el rendimiento académico teniendo mayores posibilidades de tener mejores calificaciones en el área de comunicación.

Por otra parte, la dimensión intrapersonal reveló una correlación negativa con el rendimiento académico en comunicación sugiriendo que mayor capacidad de identificar sus emociones y regularlas no necesariamente refleja un rendimiento académico superador. Este resultado, aunque no es decisivo, coincide con la propuesta por Díaz y Rendos (2019), que señalan que la capacidad de regular las emociones de forma desmedida podría impactar negativamente la motivación por estudiar ya que generaría una sobreconfianza generada por la autoevaluación excesiva.

Con respecto al área de matemáticas, el análisis no produjo impacto relevante de las distintas dimensiones de la inteligencia emocional sobre el rendimiento académico. Estos resultados concuerdan con las investigaciones de García (2021) y Nóbrega et al. (2023) que

hallaron consistencia en la ausencia de efectos claros y señalaron que en el área de matemáticas la relación con la inteligencia emocional está supeditada a otros factores como el pensamiento analítico por lo que el impacto puede ser menos directo. De tal manera que es necesario investigar otros factores que expliquen inconsistencia del rendimiento académico en matemáticas.

En cuanto a desarrollo personal, la dimensión adaptabilidad establece una conexión negativa con el rendimiento académico, por lo que se infiere que en contenidos sistematizados y estructurados, los altos niveles de flexibilidad se pueden asociar con bajas calificaciones.

De esta manera se ha reflejado en investigaciones desarrolladas por Chávez y Salazar (2024), y Olavarría et al. (2014) que destacan que en áreas que requieren precisión, una adaptabilidad excesiva podría ser perjudicial para el rendimiento académico.

Cabe destacar que en cuanto al contexto geográfico, investigaciones llevadas a cabo en Perú tales como Chambi y Richard (2018) que toma su muestra de la selva peruana, como Gutiérrez (2022) y el estudio realizado por Kaltenbrunner y Vallejos (2019), denotan confluencias y correspondencias en los resultados respecto a la relación de la inteligencia emocional con el rendimiento académico, pero todas coinciden en que la inteligencia emocional cobra un rol relevante en el desarrollo integral de los adolescentes. Por tal motivo, es importante diseñar estrategias en el currículum escolar para su desarrollo.

En consecuencia, las diferencias y similitudes encontradas en la comparación de los resultados de esta investigación con los de otros estudios, destacan la complejidad que conlleva la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico.

Tal es el caso del impacto positivo de la dimensión manejo del estrés en el área de comunicación sugiere que las intervenciones que tienen por objetivo fortalecer el control de impulsos y la capacidad de lidiar con la presiones y emociones negativas podrían favorecer el

rendimiento académico en áreas relacionadas con la comunicación. En contraposición, la correspondencia contraria hallada en la dimensión adaptabilidad para desarrollo personal, muestra que, en ciertas áreas, una disposición de adaptación al cambio podría afectar el esfuerzo o dispersar la atención.

Estos hallazgos se encuadran dentro de una discusión existente en las investigaciones al respecto. Tal es el caso de Morillo (2022) y de Usan y Salavera (2021), que destacan la trascendencia de establecer estrategias pedagógicas que desarrollen la inteligencia emocional de forma integral, teniendo en cuenta como sus dimensiones pueden impactar diferenciadamente según el contexto sobre las distintas áreas educativas.

De la misma forma, estudios de tipo cualitativa como es el caso de Gutiérrez (2022), realizado en Perú y que tuvo por objetivo analizar los aportes académicos para el desarrollo de la inteligencia emocional en los adolescentes entre los años 2016 y 2021, que invitan a reflexionar y ahondar sobre los procesos que explican la inteligencia emocional con el rendimiento académico, señalando que variaciones contextuales y personales tienen relevancia a la hora de regular esta relación.

Tal es el caso de la investigación llevada a cabo mientras transcurría la pandemia del covid-19 que tuvo efectos negativos en los hallazgos resultantes. Esto se debió probablemente al impacto directo en aspectos psicológicos y emocionales de los estudiantes debido a que el confinamiento modificó la vida cotidiana y la conducta de las personas, lo que afectó negativamente, entre otras cuestiones, los resultados en el rendimiento académico (Morillo, 2022).

Es relevante mencionar la forma en la que los estudiantes son evaluados ya que diversos tipos de producciones, como exámenes escritos, lecciones orales, trabajos prácticos, tareas, entre otros, pueden estar influenciados por la hora de la corrección con la capacidad del alumno de mantener relaciones adecuadas con el profesor (Nóbrega et al., 2023).

Es por todo esto que incluir las dimensiones que integran la inteligencia emocional en la formación de estudiantes, los ayuda a adquirir capacidades y actitudes que permiten gestionar sus emociones de manera que la mejora no solo impacta en el rendimiento académico, sino además en su calidad de vida. En tal sentido, estudios como el de Olavarría et al. (2024) que determinó el impacto de los programas de educación socioemocional de los distintos niveles académicos recomienda incluir programas continuos y sistemáticos para promover los beneficios emocionales y académicos de los alumnos es imprescindible.

Asimismo, la necesidad de promover el reconocimiento y comprensión de sus emociones está directamente relacionada con desarrollar relaciones con otros de mayor calidad, gozar de un bienestar personal integral y por ende estar motivados en el aprendizaje (Chavez y Salazar, 2022).

Además, sería necesario incluir formas de evaluación estándar para determinar cómo los alumnos con diferente perfil se desempeñan en las mismas y si la relación de la inteligencia emocional con el rendimiento académico varía. Por otro lado, ajustar el diseño de los programas para promover el desarrollo de la inteligencia emocional en cuanto duración de acuerdo con diversas edades y contextos socioculturales y, que puedan adaptarse a diversas realidades, resulta fundamental (Hidalgo y Párraga, 2024).

El presente estudio tuvo una muestra de 50 alumnos (2 aulas de 25 estudiantes en cada una) con una edad de los participantes de entre 13 y 14 años, en caso similar sucede con las investigaciones estudiadas. Sin embargo, una intervención adecuada que impliquen estrategias didácticas para trabajar en edades tempranas que promuevan el esfuerzo, el interés y la motivación en el estudio podrían reflejar los resultados en la mejoría del rendimiento académico generando constancia y compromiso en la formación académico que sean atenuantes las bajas calificaciones que llevan en el peor de los casos al abandono escolar Usan y Salavera (2021).

Por último, en relación con la población estudiada, se evidencia una marcada diferencia en cuanto a la cantidad de participantes que la utilizada en los antecedentes mencionados. Tal es el caso, por ejemplo, de Kaltenbrunner y Vallejos (2019) que tuvo como muestra 126 estudiantes, Chambi y Richard (2018) conformó su población por 235 estudiantes, Díaz y Rendos (2019) integró su muestra con 156 adolescentes, por último Fontanillas et al. (2022) estableció su muestra en 976 participantes de 5 centros de educación secundaria. Esta evidente diferencia en cuanto a la muestra podría ser significativa a la hora de encontrar resultados más generalizadores para la población estudiada.

CONCLUSIÓN

Aportes y contribuciones de la investigación

En conclusión, esta investigación señala que la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico es multidimensional y cambia de acuerdo con el área estudiada. En tanto que el manejo de estrés funciona como un predictor positivo para áreas comunicativas, la alta flexibilidad de la dimensión adaptabilidad podría tener un impacto negativo en áreas con estructura como desarrollo personal. Estos resultados además de corroborar la hipótesis que afirma la correlación significativa entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico, también destacan que es menester el contar con formaciones que tengan en cuenta la heterogeneidad de las dimensiones de la inteligencia emocional.

Limitaciones de la investigación

Unas de las limitaciones más fuertes halladas en la presente investigación tienen que ver con los instrumentos utilizados ya que el uso del test Bar-on en su versión abreviada quizás limitar la información recabada. Asimismo, el uso de un cuestionario más acotado y diseñado con preguntas más abiertas hubiera sido interesante de analizar sus respuestas.

Por otro lado, la utilización de notas del segundo trimestre nos habla de un recorte que se vuelve una limitación por lo que tomar un recorte más amplio en el tiempo, por ejemplo de las notas de todo el año hubiera sido enriquecedor para la investigación.

Otra limitación encontrada fue la cantidad de la muestra, 50 participantes, no permite la generalización de la población por lo que una muestra mayor del mismo colegio o un estudio que agrupa distintos colegios hubiese dado una visión más general de la relación entre inteligencia emocional y el rendimiento académico.

Líneas de investigación futuras

Uno de los aspectos más relevantes para seguir investigando a futuro es la indagación más en profundidad de los promotores y moderadores de la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico, del mismo modo que la construcción de intervenciones que se adecuen a la particularidad de cada áreas académica y de la heterogeneidad de las aulas en cuanto a personas y estilos de aprendizajes. Asimismo sería provechoso realizar una diferenciación entre sexos a la hora de analizar los resultados para observar sus diferencias si las hubiera.

Por su parte, otro aspecto relevante al seguir investigando sería contar con datos del quehacer áulico más allá de la nota final, para evaluar más en profundidad modelos de aprendizaje relacionados con la inteligencia emocional.

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

El ser humano es a la vez físico, biológico, psíquico, cultural, histórico. Es esta unidad compleja la que está completamente desintegrada en la educación a través de disciplinas, impidiendo aprender lo que representa y significa un ser en sí mismo. Morín (2001)

En este sentido, la Educación de las emociones tiene un rol fundamental en la constitución de cada sujeto. En la tarea cotidiana se reconoce en la percepción y consideración de los alumnos/as como sujetos integrales, los cuales atraviesan por diversas emociones en el transcurso de toda su escolaridad y a lo largo de toda su vida.

En la realidad educativa, inmersa en las dificultades propias de la actualidad en la que vivimos, ciertos contenidos resultan desfasados para su abordaje y conceptos tales como la educación emocional quedan desplazados de la currícula oficial. Baeza y Bertrán (2013)

Por ese motivo, es indispensable formar alumnos con herramientas en educación emocional entendiendo la importancia que esta merece en la formación del desarrollo integral de los alumnos. Ahora bien, tener en cuenta la importancia de las emociones implica valorar y comprender las características de los vínculos entre pares en distintos contextos pensando la Institución escuela como segundo factor socializador.

Trabajar en la escuela para reconocer las emociones, descubrir cómo son expresadas y reflexionar sobre las consecuencias de sus actos es clave para favorecer un clima de aceptación y respeto. Es educar en la autoconciencia lo que permite lograr un mayor autoconocimiento. Al mismo tiempo, favorece que, cuando los alumnos crezcan puedan percibir los vínculos entre sus sentimientos, lo que piensan y valoran, lo que dicen y hacen (Bisquerra, 2019).

Como consecuencia de todo lo anteriormente mencionado, la siguiente propuesta de intervención fue diseñada teniendo en cuenta el contexto y particularidades de la población a la cual va dirigida.

Objetivos generales:

- Promover el desarrollo integral de los alumnos/as
- Adquirir un mayor conocimiento de las propias emociones y las de otros sujetos.
- Desarrollar las habilidades de vida para el bienestar personal y social mejorando las relaciones interpersonales.
- Comprender y aplicar el concepto de Resiliencia.

Objetivos específicos:

- Adquirir herramientas que permitan fortalecer en los alumnos la habilidad para regular las propias emociones.
- Reflexionar acerca de la importancia del conocimiento de la educación emocional.
- Prevenir los efectos perjudiciales de las emociones negativas.
- Desarrollar habilidades para generar emociones positivas.
- Identificar conflictos frecuentes y desarrollar posibles vías de resolución de los mismos.

Talleres al alumnado:

Gestionando mis emociones

1° Sesión: Identificando mis emociones

ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN	TIEMPO	MATERIALES
Presentación	La tutora se presenta y anticipa el recorrido de la sesión.	5 minutos	Recursos humanos
Dinámica “Corteo de emoticones”	Se colocarán las caritas con las emociones ya impresas en una caja de cartón. Cada uno de los participantes sacará una emoción y tendrá que decir alguna anécdota que le haya ocurrido de acuerdo con la emoción que le tocó.	10 minutos	Caja de cartón Caritas impresas
Introducción al tema	Se reproducirá el vídeo titulado “Las emociones en situaciones”	10 minutos	Proyectos /TV Link del video: Alike short film
Desarrollo del tema	La tutora preguntará ¿qué pueden decir acerca del video? Y se hará una lluvia de ideas que se escribirán en el pizarrón.	10 minutos	Recursos humanos Pizarrón Marcador
Reflexión	Se realiza una reflexión grupal y se realizará una síntesis del tema.	10 minutos	Recursos humanos

2° Sesión: Aprendiendo a gestionar mis emociones

ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN	TIEMPO	MATERIALES
Presentación	La tutora explica brevemente de lo que se hablará.	5 minutos	Recursos humanos
Dinámica de Rompe Hielo “Mix de emociones”	Se les proporcionará diferentes situaciones cotidianas. En grupo de 3, deberán debatir que emociones podrían estar sintiendo los personajes (hasta 3 emociones a la vez) escribiéndolas en una hoja. Diversas emociones se pegarán en el pizarrón como referencia	10 minutos	Diferentes situaciones escritas en diversas hojas Hojas con nombre de emociones y su representación gráfica en caras.
Reflexión al tema	Se reflexionará acerca de cómo antes una situación puede sentir más de una emoción.	5 minutos	Recursos humanos
Ejercicio del tema	Se les pedirá que, individualmente, escriban en una hoja situaciones de su vida que han generado sentimientos encontrados, contradictorios y/u	15 minutos	Recursos humanos Hojas Lápices

	opuestos. Luego tienen que elaborar alguna conclusión de la actividad.		
Reflexión del tema	Debatir acerca de las conclusiones desarrolladas y realizar una síntesis acerca de diferenciar nuestras emociones para luego tomar la decisión más adecuada y evitar los impulsos.	10 minutos	Recursos humanos

3° Sesión: Reconociendo las emociones de los demás

ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN	TIEMPO	MATERIALES
Presentación	La tutora explica brevemente de lo que se hablará.	5 minutos	Recursos humanos
Presentación del tema	Se mostrará un video titulado “La historia del erizo”	10 minutos	Link del vídeo: Empatía historia del erizo
Dinámica: ¿qué sentirías sí...?	Se plantean diversas situaciones y se preguntará a los participantes que harán en dichos momentos.	10 minutos	Hojas de colores Recursos humanos
Desarrollo del tema	La tutora preguntará ¿qué tal les pareció el vídeo? Y se hará una lluvia de ideas.	10 minutos	Recursos humanos
Reflexión	Tiempo de preguntas	10 minutos	Recursos humanos

Talleres dirigidos a docentes

1° Sesión: “Educación emocional y neurociencias”

ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN	TIEMPO	MATERIALES
Presentación	Presentación de las instructoras.	5 minutos	RRHH
Presentación del tema	Se les preguntará acerca de sus expectativas e inquietudes respecto del taller.	5 minutos	Link del vídeo: Empatía historia del erizo
Dinámica ¿Quién soy?	Se brindará una bolsa con distintas emociones. Cada uno sacará una emoción y a partir de ella se presentará dramatizando : quién es?	10 minutos	Bolsa Emociones escritas
Desarrollo del tema	Se presentarán los objetivos del taller a partir de la actividad anterior. Se proyectará un video disparador.	10 minutos	Proyector/TV Video: Solo Respira, los niños nos enseñan como manejar las emociones.

Reflexión	Se realizará una lluvia de ideas respecto de que generan las emociones en nuestro cuerpo, cómo las expresamos, qué sensaciones despiertan.	10 minutos
Actividad	Se realizarán una técnica de respiración: “ahora vamos a cerrar los ojos, respiremos profundamente 10 veces inhalando por la nariz y exhalando por la boca, tratemos de restarle atención al oxígeno que entra y como actúa en el cuerpo”	10 minutos
Cierre	¿Qué nos pasó con la técnica? ¿Cómo nos sentimos? Se dialogará sobre la utilidad de esta técnica de relajación: ¿Cuándo podemos utilizarla? ¿En qué puede ayudarnos? Evidenciar que herramientas se espera que hayan conocido e incorporado hoy.	10 minutos

2º encuentro “Las emociones en la escuela”

ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN	TIEMPO	MATERIALES
Presentación	Se retoman los conceptos trabajados en el encuentro previo de forma breve.	5 minutos	RRHH
Dinámica	Se les brindará una hoja oficio con el dibujo de una aula (alumnos sentados y docente al frente de espaldas). Se les pedirá que agreguen emociones a cada uno de los personajes incluyéndose a sí mismos.	10 minutos	Hojas Emociones escritas Plasticola
Reflexión	Reunidos en binas evaluarán las similitudes y diferencias en los gráficos realizados.	10 minutos	
Actividad	En grupos de 4, agregarle un emoticón a cada una de las emociones.	10 minutos	Hojas Tijera
Puesta en común	Cada grupo presentará lo trabajado a partir de las siguientes preguntas guía: ¿les costó encontrar emoticones para algunas emociones? ¿Como piensan que repercuten el reemplazo de las emociones por emoticones en la comunicación? ¿Todos los emoticones refieren a emociones? ¿Qué más representan?	10 minutos	Anotadores Lapiceras
Actividad	Se presentará un PPT desarrollando el tema: “Emociones en la escuela” que	10 minutos	Proyector/TV computadora

	aborda la diferencia entre emociones, sensaciones y estados de ánimo.		
Cierre	Se repartirá una encuesta y se aclarará que es de carácter anónimo. La misma entre otros interrogantes consultara acerca de: ¿Qué emociones surgidas por situaciones conflictivas nos superan o nos cuesta resolver como alumno? Ejemplifica	10 minutos	Encuestas Lapiceras

3º encuentro “resolución de conflictos a través de la educación emocional”

ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN	TIEMPO	MATERIALES
Apertura	A partir de lo respondido en la encuesta realizada en el encuentro anterior se abordarán los emergentes de las mismas: ¿Cómo se presentan esas emociones en el colegio? Con este fin, se presentarán situaciones de la realidad institucional.	10 minutos	
Actividad	Divididos en grupos trabajarán distintos casos a partir de algunas preguntas guía: ¿Qué ha pasado en esa situación? ¿Qué actitud/ posicionamiento tuvo cada uno frente a lo que ocurrió? ¿Identificamos la emoción surgida a partir de esa situación? ¿Se podría haber evitado? ¿Cómo podríamos trabajarlas? ¿Qué soluciones se pueden proponer?	10 minutos	
Puesta en común	A partir de lo surgido en los grupos se expondrán ante todos las conclusiones extraídas en cada caso, las conflictivas que se plantearon, las reacciones más adecuadas y efectivas para resolver las situaciones mencionadas por los alumnos en la encuesta. A medida que cada grupo expone se irán registrando los recursos utilizados para resolver los conflictos en la pizarra.	15 minutos	
Dinámica	De pie, se formará un círculo en el que enlacen con fuerza sus brazos. Previamente, se le habrá pedido que se retiren del aula a algunos participantes (cuatro o cinco) del grupo para que no escuchen las consignas e irán entrando uno a uno después de haber estado en el círculo. Uno a uno, serán introducidos dentro del círculo teniendo dos minutos para “escapar del círculo como	15 minutos	

	sea”. Al círculo, se les explica que tienen que evitar las fugas por todos los medios posibles (sin violencia) pero que llegado el caso en que una de las personas presas pida verbalmente que se les deje abandonar el círculo, éste se abrirá y les dejará salir.	
Puesta en común	Se buscará determinar cuál era el conflicto ¿cómo se sintieron los participantes? Se analizarán los métodos utilizados por cada parte, la efectividad de estos, sus consecuencias y se reflexionará acerca de nuestras acciones y actitudes. ¿Qué herramientas se pueden utilizar para resolver situaciones conflictivas de la manera más adecuada?	10 minutos
Cierre	Se dialoga acerca de cómo se sintieron en la dinámica tanto quienes estaban adentro como afuera. ¿Se sienten así cuando enfrentan un conflicto? Se les pedirá a tres participantes al azar que reflexionen: ¿Qué herramientas se llevan del encuentro de hoy?	10 minutos

4º encuentro “El valor de la Resiliencia en el aula”

ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN	TIEMPO	MATERIALES
Apertura	Se recupera lo trabajado en el encuentro previo	5 minutos	
Presentación	Se proyecta un PPT acerca de la Resiliencia y la importancia que tiene en la vida.	10 minutos	Proyector TV/Compu
Actividad	A partir de lo presentado se les brinda a los integrantes un gráfico con los distintos aspectos que conforman la Resiliencia. en grupos, se les brindará un afiche y se les pedirá que lo dividan en dos marcando: los elementos que en la escuela nos ayudan a construir resiliencia en el ambiente y aquellos que la ponen en riesgo. A continuación se les pedirá que piensen cómo se pueden transformar los elementos que ponen a la Resiliencia en riesgo en potenciales generadores de ella.	15 minutos	Gráficos
Puesta en común	Se realizará una puesta en común de lo trabajado y los resultados de la misma se irán copiando y proyectando en un padlet	15 minutos	

	comunitario realizado simultáneamente por las capacitadoras.	
Actividad	Se leerá un breve cuento: “Las dos vasijas”	10 minutos
Reflexión	se reflexionará acerca del mismo: ¿Nos sentimos identificados con lo que le ocurre? ¿Cuántas veces nos hemos sentido inútiles para ciertas tareas? ¿Qué tan autoexigente soy conmigo mismo?	10 minutos
Cierre	Se les pedirá que escriban tres cosas buenas que les haya sucedido durante la última semana, aunque tengan poca importancia. Al lado de cada comentario positivo han de responder a las siguientes preguntas: “¿por qué pasó esta cosa buena?”, “¿qué significa para vos?”, “¿qué podés hacer para que esta cosa buena se repita en el futuro?”	10 minutos

5° encuentro “Autovaloración y seguridad”

ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN	TIEMPO	MATERIALES
Apertura	Se recupera lo trabajado acerca del concepto de Resiliencia en el encuentro previo.	5 minutos	
Dinámica	Se colocan distintas imágenes en el suelo. Se les pide a los participantes que recorran en torno a las imágenes y, una vez que hayan observado todas, selecciones y tomen una que les haya llamado más la atención.	10 minutos	Proyector TV/Compu
Puesta en común	En conjunto se les pedirá que quienes se animen comenten que eligieron y por qué. Entre todos, pegamos las imágenes seleccionadas en el pizarrón y luego, pensamos: que las componen, que muestran, quiénes son, a que hacen referencia, etc.	15 minutos	Imágenes de diferentes situaciones
Desarrollo del tema	A partir de ahí se plantean los ejes del encuentro: Autovaloración y Seguridad. Se presentará un prezi desarrollando el tema.	5 minutos	
Actividad	Se entregarán fichas para que cada participante escriba en forma anónima tres pensamientos negativos frecuentes y se entregarán a las coordinadoras.	10 minutos	
Reflexión	Se leerán las fichas para que entre todos podamos revertir en positivo cada uno de estos pensamientos.	10 minutos	
Cierre	Para reflexionar y dialogar al finalizar la actividad: ¿Qué sentimos? ¿Qué emociones	10 minutos	

nos despertó cada actividad? ¿Qué tanto nos
alejamos de las emociones de nuestros
compañeros?

Cierre del taller: Se repartirá una encuesta:”¿Qué te llevaste de este taller?¿Qué cambiarías?”

REFERENCIAS

- Abramowski, A. y Sorondo, J. (2023). La crítica a la escuela tradicional desde la perspectiva de la educación emocional. *Perfiles Educativos*, 45, 161-178.
- Aznar, C., Domínguez, F. y Palomares, A. (2019). Incidencia de la inteligencia emocional en los rendimientos escolares: una revisión teórica. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 4(3), 1–21.
<https://doi.org/10.46377/dilemas.v28i1.1625>
- Baquero, R. (1997). *La pregunta por la inteligencia*. *Propuesta Educativa*, FLACSO, 8(16), 18-23.
- Bar-On, R. (1997). The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence. Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18(Supl.), 13–25.
- Bisquerra A., R (2019). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid. Ed Síntesis.
- Chávez-Martínez, A. L., y Salazar-Jiménez, J. G. (2024). Relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico en adolescentes: aportes para la práctica educativa. *RECIE. Revista Caribeña De Investigación Educativa*, 8(1), 145–165.
<https://doi.org/10.32541/recie.2024.v8i1.pp145-165>
- Díaz, N. S. y Rendos, M. V. (2019). *Inteligencia emocional y rendimiento académico en adolescentes entre 16 a 18 años de edad*. [Tesis de licenciatura en Psicopedagogía]. Universidad Católica Argentina, Facultad “Teresa de Ávila”.

- Fernández B., P., Extremera P., N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63-93.
- Fontanillas-Moneo, J., Torrijos Fincias, P. y Rodríguez-Conde, M.-J. (2022). Relación entre Inteligencia Emocional y Rendimiento Académico en la Educación Secundaria. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 33(2), 102–118.
<https://doi.org/10.5944/reop.vol.33.num.2.2022.34362>
- Freire, P. (1992). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Freud, S. (1900). *La interpretación de los sueños* (parte I) (1900). En obras completas. Buenos Aires, Amorrortu Editores. 1909. Tomo IV.
- Freud, S. (1905). *Tres ensayos sobre teoría sexual*. En obras completas (Vol. VII). Amorrortu (ed. 1978).
- Freud, S. (1930). *El malestar en la cultura*. V, en Obras completas, vol. III, Biblioteca Nueva, Madrid 1968
- García C., A. B. (2021). *Influencia de la inteligencia emocional y la resiliencia en el rendimiento académico en adolescentes*. [Trabajo Fin de Máster en Intervención en Convivencia Escolar]. Universidad de Almería.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Kairós.
- González V., L. y López A., G. (2021). Inteligencia y educación. *Revista Panamericana De Pedagogía*, (8). <https://doi.org/10.21555/rpp.v0i8.2377>

Gutiérrez Rojas, J. R. (2021). *Inteligencia emocional adolescente: Una revisión sistemática*. [Tesis para obtener el grado académico de: Doctora en educación] .Repositorio de la Universidad César Vallejo.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista, M. P. (2014). *Metodología de la investigación*. Sexta edición. Mc. Graw Hill Education.

Hidalgo Zambrano, J. A. y Párraga Obregón , S. (2024). Educación Emocional y el Desempeño Académico de los Estudiantes de la Básica Superior. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(2), 247-257.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.10398

Ibáñez, N., (2002). *Las emociones en el aula*. *Estudios Pedagógicos*, (28),31-45.

Kaltenbrunner Graf, A. E. y Vallejos Saavedra, B. J. (2019). *Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de tercer año de secundaria en una institución educativa de Fe y Alegría en San Juan de Lurigancho*. [Tesis para optar el Grado Académico de Maestra en Educación] Universidad Antonio Ruiz de Montoya.

Martínez-Otero P., V. (2002). Reflexiones psicopedagógicas sobre la inteligencia. *Pulso: revista de educación*, 25, 77-86.

Maturana, H. (1990). *Emociones y lenguaje en Educación y Política*. Centro de Educación del Desarrollo (CED) Ediciones Pedagógicas Chilenas S.A. Santiago de Chile 5ta. Edición.

Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational applications* (3–31). Basic Books.

- Ministerio de Educación del Perú. (2016). Currículo Nacional de la Educación Básica.
- Ministerio de Educación del Perú. (2019). *Educación emocional en el currículo escolar peruano*. Lima: MINEDU.
- Morillo-Guerrero, I. J. (2022). Inteligencia emocional y rendimiento académico: un enfoque correlacional. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 6(1), 73–90.
<https://doi.org/10.32541/recie.2022.v6i1.pp73-90>
- Navarro, R. (2015). Factores asociados al rendimiento académico. *Revista Runae*, 2(4), 1–10.
- Nóbrega-Santos, N., Franco, G., y Beja, M. J. (2023). Perfiles de Inteligencia Emocional y Competencias Sociales: Relación con el Desempeño Académico. *Escritos de Psicología - Psychological Writings*, 16(1), 65-76.
<https://doi.org/10.24310/espsiesepsi.v16i1.14754>
- Olavarría Sánchez, K. O., Valencia Medina, N. L., Caicedo Cangá, E., y Ocampo Gómez, A. M. (2024). La influencia de la educación socioemocional en el rendimiento académico de los estudiantes. *Ciencia Latina. Revista Científica Multidisciplinar*, 8(3), 10367-10382. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.12188
- Piaget, J. (1972). *Psicología de la inteligencia*. Buenos Aires: Editorial Psique.
- Pinedo-Chambi, D. y Richard-Pérez, S. E. (2018). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de nivel primario en una institución educativa confesional de la selva peruana. *Revista Muro de la Investigación* . 3(1)
<https://doi.org/10.17162/rmi.v3i1.1112>
- Pomar T., C. M. (2003) Una revisión sobre el tema de la inteligencia desde la perspectiva educativa. *Teoría e investigación. Faisca: revista de altas capacidades*, 10, 62-95

Real Academia Española. (s.f.). *Inteligencia*. Diccionario de la lengua española.

Rodríguez-Barboza, J. (2024). Inteligencia Emocional como Factor Determinante en el Rendimiento Académico en Estudiantes. *Revista tecnológica-educativa docente*. 2.0, 17(1), 400-411. <https://doi.org/10.37843/rted.v17i1.496>

Rodulfo, R. (1 de junio de 2006). *La clínica de la adolescencia*. Material de circulación interna de la cátedra Clínica de Niños y Adolescentes» de la Universidad de Buenos Aires. Psicopsi.

Rodulfo, R. (1992). *El adolescente y sus trabajos* (Bocetos). Estudios clínicos. El significante al pictograma a través de la práctica psicoanalítica. Paidós.

Salovey, P., y Mayer, J. (1990). *Inteligencia emocional. Imaginación, conocimiento y personalidad*, 9(3), 185-211.

Shapiro, L. E. (1997). *Inteligencia emocional de los niños*. México. Vergara Editor, S.A.

Toledo S., A. (2017). Ser adolescente en la escuela: problemas y perspectivas sociopolíticas. *Observatorio del Desarrollo Investigación Reflexión y Análisis*. 8(23): 22-34. Universidad Autónoma de Zacatecas «Francisco García Salinas

Usán Supervía, P., y Salavera Bordás, C. (2018). Motivación escolar, inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de educación secundaria obligatoria. *Actualidades en psicología*, 32(125), 95-112. <https://dx.doi.org/10.15517/ap.v32i125.32123>

ANEXO/S

Consentimiento informado

Me ha sido explicado que los miembros de la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de UFLO Universidad, desean conocer la relación de la educación emocional con el rendimiento académico de alumnos de 2° año de entre 13 y 14 años de un colegio secundario de la ciudad de Tarapoto ubicada en la selva Peruana. Mi participación en la investigación consiste en responder con sinceridad a la administración de los cuestionarios que se me entregarán a continuación.

La participación es voluntaria y en cualquier momento puedo dejar sin efecto la presente autorización, retirándome del presente acto.

Se me ha dicho que mis respuestas u opiniones serán confidenciales y sólo de conocimiento para el equipo de investigación, resguardando mi privacidad y los resultados no serán ligados a mi información que se coloca al pie del presente consentimiento.

Asimismo, se me ha explicado que los resultados globales de la investigación serán presentados en la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales y que podrán ser expuestos también en congresos y/o publicados en revistas científicas reservándose siempre mi identidad, conforme la ley 25.326.

Entiendo que los resultados de la investigación me serán proporcionados si los solicito y que en caso de que tenga alguna pregunta acerca del estudio o sobre mis derechos a participar en el mismo, puedo contactar a la Secretaría de Investigación y Desarrollo UFLO, a sinvertedes@uflo.edu.ar

Habiendo comprendido lo que se me ha explicado y aceptó participar en este trabajo de investigación.

Firma:

Firma Profesional Informante

Aclaración:

Aclaración:

DNI:

DNI:

Fecha:

Protocolo N°

Protocolo Administrado

Nombre:..... Edad:

Grado y sección:..... Fecha:

INVENTARIO EMOCIONAL BAR-ON ICE:NA

(Adaptado por Nelly Chávez y Liz pajares del Águila)

Estimados y estimadas estudiantes:

Te presentamos un cuestionario para saber cómo actúas y cómo te sientes la mayor parte del tiempo. Cada enunciado tiene cuatro alternativas para que elijas la que más te describe.

Marca el número de acuerdo con tu respuesta:

1. Muy rara vez
2. Rara vez
3. A menudo
4. Muy a menudo

Toma en cuenta que esto no es un examen, no existen respuestas buenas o malas.

		Muy rara vez	Rara vez	A menudo	Muy a menudo
1.	Me gusta divertirme.	1	2	3	4
2.	Soy muy bueno(a) para comprender cómo la gente se siente.	1	2	3	4
3.	Puedo mantener la calma cuando estoy molesto.	1	2	3	4
4.	Soy feliz.	1	2	3	4
5.	Me importa lo que les sucede a las personas.	1	2	3	4
6.	Me es difícil controlar mi cólera.	1	2	3	4
7.	Es fácil decirle a la gente como me siento.	1	2	3	4
8.	Me gustan todas las personas que conozco.	1	2	3	4
9.	Me siento seguro(a) de mí mismo(a).	1	2	3	4

10.	Sé cómo se sienten las personas.	1	2	3	4
11.	Se cómo mantenerme tranquilo(a).	1	2	3	4
12.	Intento usar diferentes formas de responder las preguntas difíciles.	1	2	3	4
13.	Pienso que las cosas que hago salen bien.	1	2	3	4
14.	Soy capaz de respetar a los demás.	1	2	3	4
15.	Me molesto demasiado de cualquier cosa.	1	2	3	4
16.	Es fácil para mí comprender las cosas nuevas.	1	2	3	4
17.	Puedo hablar fácilmente sobre mis sentimientos.	1	2	3	4
18.	Pienso bien de todas las personas.	1	2	3	4
19.	Espero lo mejor.	1	2	3	4
20.	Tener amigos es importante.	1	2	3	4
21.	Peleo con gente.	1	2	3	4
22.	Puedo comprender preguntas difíciles.	1	2	3	4
23.	Me agrada sonreír.	1	2	3	4
24.	Intento no herir los sentimientos de las personas.	1	2	3	4
25.	No me doy por vencido(a) ante un problema hasta que lo resuelvo.	1	2	3	4
26.	Tengo mal genio.	1	2	3	4
27.	Nada me molesta.	1	2	3	4
28.	Es difícil hablar sobre mis sentimientos más íntimos.	1	2	3	4
29.	Se que las cosas saldrán bien.	1	2	3	4
30.	Puedo dar buenas respuestas a preguntas difíciles.	1	2	3	4
31.	Puedo fácilmente describir mis sentimientos.	1	2	3	4
32.	Se cómo divertirme	1	2	3	4
33.	Debo decir siempre la verdad.	1	2	3	4
34.	Puedo tener muchas maneras de responder una pregunta fácil, cuando yo quiero.	1	2	3	4
35.	Me molesto fácilmente.	1	2	3	4
36.	Me agrada hacer cosas para los demás.	1	2	3	4

37.	No me siento muy feliz.	1	2	3	4
38.	Puedo usar fácilmente diferentes modos de resolver los problemas	1	2	3	4
39.	Demoro en molestarme.	1	2	3	4
40.	Me siento bien conmigo mismo(a).	1	2	3	4
41.	Hago amigos fácilmente.	1	2	3	4
42.	Pienso que soy el (la) mejor en todo lo que hago.	1	2	3	4
43.	Para mí es fácil decirles a las personas como me siento.	1	2	3	4
44.	Cuando respondo preguntas difíciles trato de pensar en muchas soluciones.	1	2	3	4
45.	Me siento mal cuando las personas son heridas en sus sentimientos.	1	2	3	4
46.	Cuando estoy molesto (a) con alguien, me siento molesto(a) por mucho tiempo.	1	2	3	4
47.	Me siento feliz con la clase de persona que soy.	1	2	3	4
48.	Soy bueno(a) resolviendo problemas.	1	2	3	4
49.	Para mí es difícil esperar mi turno.	1	2	3	4
50.	Me divierte las cosas que hago.	1	2	3	4
51.	Me agradan mis amigos.	1	2	3	4
52.	No tengo días malos.	1	2	3	4
53.	Me es difícil decirle a los demás mis sentimientos.	1	2	3	4
54.	Me disgusto fácilmente.	1	2	3	4
55.	Puedo darme cuenta cuando mi amigo se siente triste.	1	2	3	4
56.	Me gusta mi cuerpo.	1	2	3	4
57.	Aun cuando las cosas sean difíciles, no me doy por vencido.	1	2	3	4
58.	Cuando me molesto actuó sin pensar.	1	2	3	4
59.	Se cuando la gente está molesta aun cuando no dicen nada,	1	2	3	4
60.	Me gusta la forma como me veo.	1	2	3	4

Muchas gracias por tu colaboración!