



ACUERDO NO. 1998 CON FECHA DEL 07 DE JUNIO DE 2016 DEL INSTITUTO DE EDUCACIÓN DEL ESTADO DE AGUASCALIENTES

“Incidencia de la educación emocional, en la inteligencia emocional y el mejoramiento académico en estudiantes de básica primaria”

TESIS PARA: **DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

PRESENTA: **FRANCIA ACUÑA RAMÍREZ**

DIRECTOR(A) DE TESIS: **Dr. RAÚL ALEJANDRO GUTIÉRREZ GARCÍA**

ASUNTO: Carta de liberación de tesis.

Aguascalientes, Ags., 29 de abril de 2022.

LIC. ROGELIO MARTÍNEZ BRIONES
UNIVERSIDAD CUAUHTÉMOC PLANTEL AGUASCALIENTES
RECTOR GENERAL

P R E S E N T E

Por medio de la presente, me permito informar a Usted que he asesorado y revisado el trabajo de tesis titulado:

“Incidencia de la educación emocional, en la inteligencia emocional y el mejoramiento académico en estudiantes de básica primaria”

Elaborado por **Francia Acuña Ramírez** considerando que cubre los requisitos para poder ser presentado como trabajo recepcional para obtener el grado de **Doctorado en Ciencias de Educación**.

Agradeciendo de antemano la atención que se sirva a dar la presente, quedo a sus apreciables órdenes.

ATENTAMENTE



Dr. Raúl Alejandro Gutiérrez García
Director de tesis

A Quien Corresponda
Presente

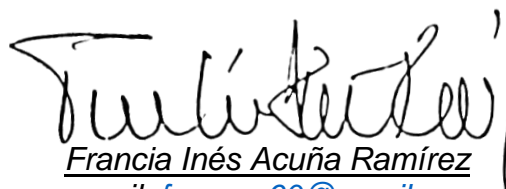
Asunto: Responsiva de integridad académica

Yo, Francia Inés Acuña Ramírez, con matrícula edco19564, egresado del programa Doctorado en Educación, de la Universidad Cuahtémoc, plantel Aguascalientes, identificado con IFE-INE o CC, N°. 52425002, pretendo titularme con el trabajo de tesis titulado:

“Incidencia de la educación emocional, en la inteligencia emocional y el mejoramiento académico en estudiantes de básica primaria”.

Por la presente Declaro que:

- 1.- Este trabajo de tesis, es de mi autoría.
- 2.- He respetado el Manual de Publicación APA para las citas, referencias de las fuentes consultadas. Por tanto, sus contenidos no han sido plagiados, ni ha sido publicado total ni parcialmente en fuente alguna. Además, las referencias utilizadas para el análisis de la información de este Trabajo de titulación están disponibles para su revisión en caso de que se requiera.
- 3.- El Trabajo de tesis, no ha sido auto-plagiado, es decir, no ha sido publicado ni presentado anteriormente para obtener algún grado académico previo o título profesional.
- 4.- Los datos presentados en los resultados son reales, no han sido falseados, ni duplicados, ni copiados y por tanto los resultados que se presentan en el trabajo de tesis, constituirán aporte a la realidad investigada.
- 5.- De identificarse fraude, datos falsos, plagio información sin citar autores, autoplagio, piratería o falsificación, asumo las consecuencias y sanciones que de mi acción se deriven, sometiéndome a la normatividad vigente de la Universidad Cuahtémoc, plantel Aguascalientes, Instituto de Educación de Aguascalientes, la Secretaria de Educación Pública, Ministerio de Educación Nacional y/o las autoridades legales correspondientes.
6. Autorizo publicar mi tesis en el repositorio de Educación a Distancia de la Universidad Cuahtémoc, plantel Aguascalientes.



Francia Inés Acuña Ramírez
e-mail: franacu60@gmail.com

Celular +57 3105679145

ÍNDICE GENERAL

AGRADECIMIENTO	5
DEDICATORIA.....	6
RESUMEN.....	7
ABSTRACT	8
INTRODUCCIÓN.....	9
CAPÍTULO I PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	12
1. Formulación del problema.....	13
1.1 Planteamiento del problema	13
1.1.1 Contextualización	13
1.2. Pregunta de Investigación	19
1.3. Justificación	19
1.3.1. Conveniencia.....	19
1.3.2. Relevancia social.....	20
1.3.3. Implicaciones prácticas.....	21
1.3.4. Utilidad metodológica.....	22
1.3.5. Utilidad teórica	23
1.4. Hipótesis	24
CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO.....	26
Teoría educativa.....	27
2.1 Inteligencia Emocional.....	31
2.1.1 Fundamentos conceptuales sobre inteligencia emocional.....	31
2.1.2 Modelos explicativos de la inteligencia emocional	37
2.1.3 Fundamentos conceptuales sobre la emoción	39
2.1.3.1 Concepto de emoción.....	39
2.1.3.2 Tipos de emociones.....	40
2.1.3.3 La respuesta emocional	42
2.1.3.4 Función de la emoción	45
2.1.4 Definición de las dimensiones de la competencia emocional	47
2.1.4.1 Percepción emocional	47
2.1.4.2 Facilitación emocional.....	48
2.1.4.3 Comprensión emocional	48

2.1.4.4	Manejo emocional o regulación emocional	49
2.1.5	Inteligencia emocional en la infancia	50
2.1.6	Beneficios de la inteligencia emocional	51
2.1.7	La educación emocional en Colombia	51
2.1.8	Efectos emocionales frente al COVID-19	53
2.1.9	Estudios empíricos en Inteligencia Emocional (IE)	54
2.2	Rendimiento Académico	58
2.2.1	Fundamentos conceptuales	58
2.2.2	Determinantes del rendimiento académico	60
2.2.3	Efectos académicos ante el COVID-19	65
2.2.4	Estudios empíricos en rendimiento académico	66
2.3	Educación Emocional	69
2.3.1	Definición de educación emocional	69
2.3.2	La educación emocional en las etapas de desarrollo	72
2.3.3	El currículo y la educación emocional	73
2.3.4	Estudios empíricos en educación emocional	74
2.4	Estudios relacionados con las variables	77
CAPÍTULO III MÉTODO		82
3.1.	Objetivos	83
3.1.1.	General	83
3.1.2.	Específicos	83
3.2.	Participantes	84
3.3.	Escenario	85
3.4.	Instrumentos de recolección de información	88
3.4.1.	Inteligencia emocional (primera variable dependiente)	88
3.4.2.	Rendimiento académico (segunda variable dependiente)	93
3.5	Procedimiento	95
3.6	Diseño del método	98
3.6.1.	Diseño: cuasi - experimental.	98
3.6.2.	Momento de estudio	98
3.6.3.	Alcance del estudio	98
3.7	Operacionalización de las variables	99
3.8.	Análisis de datos	100
3.9.	Consideraciones éticas	101

CAPÍTULO IV RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	103
4.1 Datos Sociodemográficos.....	104
4.2 Estadística descriptiva.....	106
4.3 Estadística inferencial	113
CAPÍTULO V DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	118
5.1 Discusión	119
5.2 Conclusiones.....	130
REFERENCIAS	134

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Comparativo de resultados de las pruebas PISA 2015-2018.....	15
Tabla 2. Comparativo histórico de resultados de las pruebas PISA en Colombia 2006-2018	16
Tabla 3. Grupos de familias de las emociones primarias.	41
Tabla 4. Análisis confirmatorio de confiabilidad de los instrumentos (Alfa de Cronbach)	94
Tabla 5. Resumen de operacionalización de variables.....	99
Tabla 6. Datos sociodemográficos de la muestra poblacional.	105
Tabla 7. Análisis de desviación estándar	106
Tabla 8. Variable Dependiente 1 - Resultados de la dimensión percepción emocional del THInEmE.....	107
Tabla 9. Variable Dependiente 1 - Resultados de la dimensión facilitación emocional del THInEmE.....	108
Tabla 10. Variable Dependiente 1 - Resultados de la dimensión comprensión emocional del THInEmE.....	109
Tabla 11. Variable Dependiente 1 - Resultados de la dimensión regulación emocional del THInEmE.....	110
Tabla 12. Variable Dependiente 1 – Datos agrupados Pretest y Postest de Inteligencia emocional	111
Tabla 13. Satisfacción ante el programa de educación emocional	112
Tabla 14. Variable Dependiente 2 – Frecuencia y porcentaje de Rendimiento académico	112
Tabla 15. Variable Dependiente 2 – Análisis estadístico descriptivo del RA	113

Tabla 16. Prueba de normalidad de las variables dependientes.....	114
Tabla 17. Prueba de comparación de mediciones relacionadas (Wilcoxon).....	115
Tabla 18. Estadísticos de correlación de las variables dependientes - Pearson	116

ÍNDICE DE APÉNDICES

APÉNDICE 1 - AUTORIZACIÓN TRABAJO DE INVESTIGACIÓN	144
POR LAS DIRECTIVAS DEL COLEGIO ISABEL II IED	144
APÉNDICE 2 - CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPAR EN UN ESTUDIO DE INVESTIGACIÓN.....	145
APÉNDICE 3 - TALLERES DEL PROGRAMA DE EDUCACIÓN EMOCIONAL.....	148
“EMOCIONES PARA LA VIDA”	148
APÉNDICE 4 – ENCUESTA DE SATISFACCIÓN TALLERES EDUCACIÓN EMOCIONAL PARA NIÑOS DE GRADO TERCERO Y CUARTO DE BÁSICA PRIMARIA	149

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO 1 - Árbol de toma de decisiones.....	151
ANEXO 2 - Test de Habilidad de Inteligencia Emocional en la Escuela THInEmE.....	152

AGRADECIMIENTO

A Dios, por los ángeles hechos persona que acompañan mi camino en todo momento.

A mi hija, por su acostumbrado e incondicional apoyo, paciencia y amor.

A mi familia multiespecie, por todo su calor, cariño, acompañamiento y apoyo.

A mis estudiantes que me enseñan cada día a ser mejor.

A la vida, por la oportunidad de crecer y seguir mirando hacia adelante.

DEDICATORIA

Este trabajo está dedicado a Dios quien guía mi vida,
a mi hija que es la persona que ha trazado mi destino, y lo sigue haciendo cada día,
a la vida por los tropiezos que me han fortalecido,
a todas las personas que siempre me apoyaron incondicionalmente
y creyeron en mis sueños hechos realidad.
A mis amados estudiantes que me transforman en mejor persona cada día.

RESUMEN

Tomando como base la teoría de las inteligencias múltiples, la inteligencia emocional adquiere gran importancia para la formación integral de las personas. Por ello, este trabajo pretende determinar el impacto de un programa de educación emocional, en la inteligencia emocional (IE) y el rendimiento académico (RA) de estudiantes de 8 a 12 años de edad en un colegio público de la ciudad de Bogotá, con una muestra representativa de 112 participantes, bajo un estudio cuasiexperimental con pretest – postest. Para medir la variable IE, se empleó el THInEmE; el RA se tomó del promedio de notas escolares de acuerdo con el SIEE enmarcado en el Decreto 1290/2009 del MEN. El análisis de datos, se hizo bajo la prueba no paramétrica de Wilcoxon, con base en los resultados de la prueba Kolmogórov-Smirnov. El análisis concluye que los resultados son estadísticamente significativos entre el grupo experimental y grupo control, rechazando la hipótesis nula para el grupo experimental, dado el nivel de significancia menor a 0.05:0.000 para IE y 0.011 para RA. La correlación entre variables con la prueba de Pearson es estadísticamente significativa, rechazando la H_0 dado que el sig. bilateral en cada correlación es menor a 0.05 y refieren una asociación significativa entre IE y RA. Estos resultados advierten el beneficio de la educación emocional en edad infantil sobre las variables dependientes, confirmando la importancia de formar emocionalmente a niños y jóvenes para el éxito académico, personal y profesional, revelando la necesidad de fortalecer integralmente las políticas educativas públicas.

Palabras Claves: Inteligencia emocional, educación emocional, rendimiento académico, formación integral, niños educación básica, Colombia.

ABSTRACT

Based on the theory of multiple intelligences, emotional intelligence acquires great importance for the integral formation of people. Therefore, this work aims to determine the impact of an emotional education program on emotional intelligence (EI) and academic performance (AR) of students from 8 to 12 years of age in a public school in the city of Bogotá, with a representative sample of 112 participants, under a quasi-experimental study with pretest - post test. To measure emotional intelligence, the THInEmE was used; academic performance was taken from the average of school grades in accordance with the SIEE framed in Decree 1290/2009 of the MEN. The data analysis was done under the non-parametric Wilcoxon test, based on the results of the Kolmogórov-Smirnov test. The analysis concludes that the results are statistically significant between the experimental group and the control group, rejecting the null hypothesis for the experimental group, given the significance level of less than 0.05:0.000 for IE and 0.011 for RA. The correlation between variables with the Pearson test is statistically significant, rejecting the Ho given that the sig. bilateral in each correlation is less than 0.05 and refer a significant association between IE and RA. These results warn of the benefit of emotional education in early childhood over the dependent variables, confirming the importance of emotionally training children and young people for academic, personal and professional success, revealing the need to comprehensively strengthen public educational policies.

Keywords: *Emotional intelligence, emotional education, academic performance, integral formation, children basic education, Colombia.*

INTRODUCCIÓN

El presente proyecto de investigación parte desde el panorama de algunas situaciones que enmarcan los antecedentes de la educación en inteligencia emocional (IE) y el planteamiento de nuevos retos que permitan una mayor trascendencia de los fines de la educación en la sociedad y la resignificación de la educación pública en Colombia y específicamente con la población objeto, ya que muchas veces no es visible que los estudiantes que presentan bajo rendimiento académico (RA) de forma persistente, pueden estar afectados en su diario vivir por un mal manejo de las emociones por parte de su núcleo familiar. Esto se debe a que históricamente las familias colombianas y latinoamericanas en general no son formadas en educación emocional, situación que acarrea una línea generacional de analfabetismo a la hora de reconocer y manejar las emociones dentro de los diferentes contextos de la vida cotidiana. Esta entonces es una de las razones más importantes para vincular a la escuela en la educación de la IE, beneficiando en primera medida a los niños, quienes representan futuras generaciones que pueden llegar a ser multiplicadores de una adecuada regulación emocional en medio de sus contextos cotidianos, como sus familias, motivaciones que incentivaron los avances y logros de este trabajo.

Bajo este panorama, la pregunta que orienta la presente investigación está enmarcada en determinar el impacto de un programa de educación emocional sobre el nivel de la IE y a su vez el RA de estudiantes en edad infantil de 8 a 12 años, de un colegio distrital de la ciudad de Bogotá, lo que permite analizar y demostrar la importancia de la educación emocional en la formación integral de las personas, en especial en la etapa infantil, respondiendo con ello a las necesidades de logro personal de los seres humanos, que se construyen a lo largo de la vida, pero que en la etapa infantil cobran vital importancia.

Esta pregunta de investigación conlleva al tema central de estudio al determinar de qué manera una intervención de un programa de educación emocional incide en la IE y en el RA de estudiantes de tercer y cuarto grado de básica primaria, jornada mañana del Colegio Isabel II IED, Bogotá – Colombia, partiendo que la gran mayoría de investigaciones se han realizado en diversos contextos de otros países y muy pocos a nivel Latinoamérica, más aún con población infantil, lo que motivó a verificar las teorías expuestas con población infantil en nivel de básica primaria, dando vital importancia a la educación como el instrumento social en formación integral que lleva al discernimiento de los elementos clave en el éxito escolar, profesional y personal en las personas y la formación de estos desde edad temprana.

Entonces, si la inteligencia emocional cobra gran valor a la hora de trazar el camino hacia el éxito personal y profesional de las personas, es la educación la vía para lograr este propósito desde edades tempranas en la formación de competencias emocionales en los niños, y no solo esperar a la adolescencia y adultez para fortalecer esta importante área personal. Por ello, este tipo de investigaciones brinda elementos que pueden ser integrados en la formulación de nuevas políticas públicas de educación que contribuyan a mejorar las diversas competencias del ser humano, partiendo de las competencias emocionales, perspectiva que describe la justificación del presente trabajo de investigación.

Esto conduce a la postura teórica de poder comprender que los logros académicos no garantizan el éxito profesional en las personas, sino que solo son estereotipos que las sociedades los han construido a través del tiempo a partir del término inteligencia, entendida como una característica de la mente humana, medida por instrumentos psicométricos que determinan un nivel o también es medida a partir del RA. A partir de esto, la teoría de las inteligencias múltiples convierte el término inteligencia como un conjunto de destrezas que se desarrollan a lo largo de

la vida de acuerdo con las experiencias dentro de un contexto socio-cultural (Gardner, 2016).

Así pues, se encontrarán cinco capítulos que van desde el planteamiento del problema, que contextualiza la problemática, la pregunta de investigación con su respectiva justificación y el planteamiento de las hipótesis propuestas; un amplio marco teórico donde se amplían las teorías relacionadas con la teoría educativa que sustenta el presente estudio, la IE, el RA, la educación emocional y algunos estudios relacionados con los anteriores elementos. En el capítulo del método se trazan los objetivos a seguir en el estudio, describiendo los participantes que integraron la muestra poblacional del estudio y el escenario en que se desarrolló, junto con los instrumentos empleados en la medición de las variables dependientes, el procedimiento a seguir enmarcado en diseño del método, el análisis de los datos y las respectivas consideraciones éticas que se tuvieron en cuenta. Por último, se enseñan los resultados obtenidos en la investigación, a través de los análisis estadísticos respectivos, realizando una discusión de ellos para poder llegar a las conclusiones del estudio de investigación.

CAPÍTULO I PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En este capítulo se presenta el análisis de la formulación del problema, uno de los ejercicios centrales y decisivos en este trabajo de investigación, ya que se describe de forma detallada la indagación del tema que se va a trabajar y de las posibilidades de éxito que se plantean. Esto se da gracias a una exploración realizada previamente sobre la problemática identificada en cuanto a las competencias emocionales, situación que se ha inspeccionado e interpretado para poder documentar el conocimiento que se produzca sobre este hecho de investigación.

1. Formulación del problema

1.1 Planteamiento del problema

1.1.1 Contextualización

El éxito escolar es uno de los aspectos de gran preocupación para padres, estudiantes, docentes y por supuesto las políticas educativas, no sólo en Latinoamérica sino en general en el mundo entero. Su complejidad parte desde la definición misma, ya que tiene diferentes términos donde se diferencian sólo desde la semántica, pero en definitiva se refieren a alcanzar una meta educativa a través de los procesos de aprendizaje que promueve la escuela o cualquier otro centro académico. Para el cumplimiento de estas metas en el campo educativo, se han ampliado los accesos a la educación en América Latina, pero estos esfuerzos no son los suficientes para achicar la brecha de la desigualdad socioeconómica y cultural. Siguiendo a Brunner (2013) la mitad de los niños y jóvenes en América Latina no completa la educación básica y media, mientras que la otra mitad siguen otros caminos lejanos a la educación.

Este panorama deja en descubierto el nivel de pobreza en América Latina que va de la mano con poder tener una educación de calidad, lo que da por cierto que la formación en las competencias mínimas de aprendizaje no se ha logrado a la edad promedio de 15 años, según los análisis realizados a partir de las pruebas PISA. Estas pruebas por sus siglas en inglés, corresponden a un programa que evalúa a los estudiantes a nivel internacional y es aplicado cada tres años por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). En estas, se analiza el desarrollo de las habilidades y conocimientos de los estudiantes de 15 años de edad en áreas como lectura, matemáticas y ciencias (Ministerio de Educación Nacional-MEN, 2013).

Es así como, las pruebas PISA representan los estándares de calidad de la OCDE a nivel mundial en materia de educación, evaluando no solo conocimiento y contenido, sino las competencias de los estudiantes frente a las áreas de lectura, ciencias y matemáticas. Estas mediciones en términos de competencias, son el referente que miden la educación desde parámetros de calidad en las instituciones educativas en los países que son aplicadas. Dentro de sus propósitos se encuentra el poder obtener una evidencia comparativa frente en cuanto a los resultados de los estudiantes en las áreas evaluadas, siendo esto un referente para el diseño de las políticas educativas que respaldan los organismos internacionales. Estos son algunos de los motivos por los que los sistemas educativos intentan, no sólo mejorar sus resultados, sino también lograr una mejor ubicación de sus estudiantes en puntajes más elevados dentro de esta escala PISA (Cifuentes, 2017).

Los últimos resultados de la prueba PISA que se aplicó en el año 2018 y publicado por la Revista Digital Expansión (2019), revelan los mejores puntajes en esta escala obtenidos por jóvenes de las zonas más adineradas de China (Beijing, Shanghái y las provincias orientales de Jiangsu y Zhejiang) quienes obtuvieron resultados más altos, superando en puntaje a los

adolescentes de los países más adinerados del mundo. Por ejemplo, Estados Unidos se clasifica en el tercer nivel en las áreas de lectura y ciencias y en el segundo nivel en el área de matemáticas. El grupo de pares en el Reino Unido se ubicó en el tercer nivel en las tres áreas evaluadas.

Contrario a esto, en América Latina los educandos de los países que participaron en la aplicación de la prueba fueron clasificados en el primer y segundo nivel para las áreas de lectura y ciencias, y en el primer nivel en el área de matemáticas. En el caso particular de Colombia, el nivel de aptitudes en lectura se redujo notablemente, pero aumentó en el área de matemáticas. Estos puntajes de los estudiantes colombianos estuvieron por debajo del promedio de la OCDE en estas tres áreas, puntajes muy similares a países como Albania, México, República de Macedonia y Qatar. De acuerdo con la OCDE, México tuvo una etapa de amplitud de la educación secundaria por lo que logró consistencia en los resultados de las pruebas PISA (Bos *et. al.*, 2019).

Tabla 1. Comparativo de resultados de las pruebas PISA 2015-2018

País	Puntaje referencia 600	AÑO 2015				AÑO 2018			
		Matemáticas	Ciencia	Lectura	Promedio	Matemáticas	Ciencia	Lectura	Promedio
Chile	423	444	459	442	417	447	452	439	
México	408	416	423	416	409	419	420	416	
Colombia	390	416	425	410	391	413	412	405	

Nota: Se referencian de forma comparativa los resultados obtenidos en las pruebas PISA en los años 2015 y 2018, en tres países de América Latina (Chile, México y Colombia). Si bien son resultados muy semejantes, Colombia muestra bajos resultados en matemáticas en el 2015 y 2018 y resultados similares en lectura frente a Chile y México. Elaboración propia con base en los resultados de PISA.

Desde esta perspectiva, surgen cuestionamientos de cómo influyen los análisis de las pruebas PISA en la calidad de vida de los estudiantes. Si existen políticas públicas de parte de los gobiernos encaminadas al mejoramiento de los puntajes de las pruebas PISA en los países de América Latina. Bajo el análisis de estos resultados comparativos, se puede observar cómo los estudiantes chilenos obtuvieron mejores resultados de las pruebas PISA en el año 2015 frente a los demás países de Latinoamérica, obteniendo una curva más alta en el componente de lectura, seguida por ciencias y matemáticas. Para el caso de México, sus resultados dejan ver un equilibrio en las tres áreas. En el caso de Colombia, su puntaje más alto se encuentra en lectura crítica (425) muy semejante a los demás países comparados. En general se puede decir que el componente con mejores resultados de los tres países es lectura y el más bajo es matemáticas. Con respecto a los países referentes a nivel mundial, los tres países quedan distantes en sus resultados (Bos *et. al.*, 2019).

Tabla 2. Comparativo histórico de resultados de las pruebas PISA en Colombia 2006-2018

Área	2018	2015	2012	2009	2006
Matemáticas	391	390	377	381	370
Lectura	412	425	403	413	385
Ciencias	413	416	399	402	388

Nota: Relación de los resultados de Colombia obtenidos en las pruebas PISA en últimos 5 años. Aunque no son los resultados esperados, se observa una leve mejoría en especial en el área de lectura y una constante baja en matemáticas. Elaboración propia con base en los resultados de PISA.

Estos resultados obtenidos en la prueba internacional PISA, deja ver la necesidad de fortalecer las políticas educativas desde las mismas prácticas pedagógicas, donde el bienestar es un elemento clave que debe estar presente en las metas trazadas en el campo de la educación,

determinando la dimensión personal y social que esto implica. Siguiendo a Bisquerra y Hernández (2017), la formación educativa debe ir más allá de los conocimientos, implicando el desarrollo de competencias emocionales para la vida que conllevan al bienestar, que debe partir desde los primeros años de la vida y debe estar presente en todas las etapas de la misma. De hecho, en la escuela la educación emocional es aplicable de forma transversal desde las diferentes asignaturas, lo que facilita su acceso y permanencia.

Por su parte, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) en el Foro Educativo Nacional realizado en el año 2017, destacó la importancia de la implementación de la educación emocional dentro de la formación de los estudiantes en todas las etapas escolares, promoviendo con ello la proyección de esta regulación emocional en otros entornos sociales, partiendo de los docentes como multiplicadores de la inteligencia emocional a través de la pasión por la labor de educar, donde cada vez más se encuentran con retos, desafíos y dificultades para encontrar la solución a las dificultades de sus comunidades educativas (MEN, 2017).

Es así como la Secretaría de Educación del Distrito (en adelante SED) de Bogotá (2019) ha publicado un conjunto de materiales dentro del programa “emociones para la vida” que pretende el fortalecimiento de las competencias socioemocionales de los niños y niñas que pertenecen al ciclo educativo de básica primaria de las escuelas públicas de la capital colombiana. Bajo este panorama, sería importante determinar si estas herramientas socioemocionales también están pensadas en coadyuvar en el mejoramiento de la calidad de la educación y del rendimiento académico y la frecuencia o constancia de aplicabilidad por parte de las escuelas públicas del distrito (Secretaría de Educación del Distrito, 2019).

Entonces, desde esta práctica de investigación educativa, se pretende revisar el vínculo entre la educación emocional con las competencias emocionales y el rendimiento académico (RA), de niños que actualmente cursan segundo grado de primaria (7 años de edad en promedio) y no con estudiantes adolescentes o adultos jóvenes, como lo han trabajado la mayoría de tesis en educación, reconociendo en este trabajo de investigación, que cada vez más se denota por parte de los docentes la preocupación de falta de autocontrol de los estados de ánimo de los estudiantes en esta edad escolar, que está afectando de manera importante la convivencia escolar y el RA.

Bajo esta perspectiva, haciendo una revisión de trabajos de investigación en este campo (Castaño y Páez, 2014; Cifuentes, 2017; Fernández-Berrocal y Pacheco 2002) se encontró que la integración de la dinámica enseñanza-aprendizaje con las competencias afectivas, son la fórmula motivacional para que se dé un aprendizaje significativo, lo que permite el éxito no solo escolar sino en diversos escenarios dentro de la cotidianidad de los estudiantes. A pesar de estos hallazgos, la población de estos estudios corresponde a adolescentes y adultos jóvenes, situación que deja incertidumbre sobre hallazgos en población infantil y que con el presente estudio se pueda abrir una puerta de análisis en este rango de edad.

A pesar de que la inteligencia emocional es un término que despierta intereses desde muchos campos de investigación, la evaluación de esta resulta ser un factor de difícil acceso, desde el análisis de los estudios descritos anteriormente y otros más que denotan la identificación, construcción y uso de instrumentos de medición de esta en población adolescente y adultos, y muy pocos estudios abordan este tema en población infantil.

Además de esto, es importante también tener presente que el cierre de todas las instituciones educativas desde el mes de marzo de 2020, debido a la situación epidemiológica derivada por el COVID-19, ha afectado significativamente el RA real de los estudiantes y su situación socioemocional se ha convertido en un factor preponderante para afrontar los desafíos que trae consigo esta nueva realidad. Las nuevas metodologías pedagógicas a las que se vieron obligados a asumir los docentes, generaron cambios importantes en los métodos de evaluación, mucho más al reconocer que Colombia no estuvo ni está preparada para la infraestructura tecnológica que se requiere en las metodologías virtuales, partiendo que muchos estudiantes no cuentan con la conectividad permanente que se requiere (Abadía *et. al.*, 2021).

1.2. Pregunta de Investigación

¿De qué manera una intervención de un programa de educación emocional incide en la inteligencia emocional y en el rendimiento académico de estudiantes de tercer y cuarto grado de básica primaria, jornada mañana del Colegio Isabel II IED, Bogotá – Colombia?

1.3. Justificación

1.3.1. Conveniencia

Desde hace varios años, se ha puesto a la IE en relación con el éxito personal y profesional, confiando que estos dos últimos no son el resultado de un coeficiente intelectual, sino que también se encuentra presente la autorregulación emocional, manifiesta en la mediación de las emociones a la hora de interactuar. Históricamente, tanto los procesos cognitivos como los emocionales se han trabajado y han sido vistos de forma independiente, la IE los vincula como elementos entrelazados que están manifiestos en el desarrollo integral de los seres humanos (Merchán, 2017).

Por todo lo anterior, es la educación el campo ideal para la formación de las competencias emocionales, donde a su vez estas deben hacer parte de las políticas educativas y el currículo en las instituciones. El acercamiento a esta correlación entre la IE y el éxito escolar, posiblemente permite discernir sobre la importancia de la primera a la hora de lograr la segunda, en este caso, y por ende el éxito profesional o futuro, aspectos importantes en los objetivos que se trazan desde la educación.

Entonces, el diseño de currículos más flexibles cobra gran importancia cuando se enfocan en la formación de estudiantes con competencias no solo cognitivas sino emocionales que redundaran en sus interrelaciones con el mundo que les rodea, como principios que se asocian directamente con un buen nivel de RA o éxito escolar. Por esta razón, la pedagogía debe abrir el camino a la cimentación de un proyecto de vida personal, que trascienda en la construcción de una mejor sociedad, desde los primeros años de vida (Castaño y Páez, 2014).

1.3.2. Relevancia social

A través de la historia, la sociedad ha estado preocupada por disminuir los índices de fracaso escolar, más aún en los últimos años esta preocupación ha incrementado siendo el ser humano un actor fundamental en la sociedad del conocimiento del siglo XXI. Dentro de estos análisis se ha evidenciado que los estudiantes manifiestan implícitamente problemas de aprendizaje, en ocasiones muestran signos de ansiedad frente a las formas evaluativas que los llevan muchas veces a abandonar sus procesos de formación. Todo esto se puede reunir en una lista de actitudes negativas, tales como el miedo, la ira, el asco, entre otras, que perjudican a la persona en su salud mental y afectan de forma significativa su desempeño social (Cifuentes, 2017).

Desde varios trabajos de investigación se ha indagado acerca del vínculo de la educación emocional con el éxito escolar (Castaño y Páez, 2014; Cifuentes, 2017; Fernández-Berrocal y Pacheco 2002), identificando los múltiples beneficios que causa dentro y fuera del aula. Dentro de estos beneficios se encuentran las habilidades sociales de calidad, la satisfacción personal de sus logros, entre muchos otros. De la misma forma, estos estudios también demuestran que los programas de educación emocional mejoran la salud mental, reduciendo de forma importante la ansiedad y la depresión.

La implementación de un programa en educación emocional, entonces da respuesta a esta necesidad de adquirir y fortalecer las competencias emocionales en los estudiantes desde la escuela pensando en su bienestar físico y mental que brinde una mejor calidad de vida a toda la comunidad educativa. La escuela entonces se ve enfrentada al reto de subsanar esta demanda social de una formación integral de las personas que vincule su formación emocional dentro del currículo de formación académica, teniendo en cuenta que a pesar que existe legislación que respalde la educación emocional en Colombia, en la práctica es invisible.

1.3.3. Implicaciones prácticas

Desde épocas pasadas, con el nacimiento del capitalismo existió una ruptura entre la razón y la emoción generando grandes cambios culturales que el hombre llamó modernidad. La educación tuvo partido en esto, tanto así que actualmente está reproduciendo la tradición donde las personas son privilegiadas por la racionalidad y se desprecia de alguna manera la afectividad como una característica débil del sujeto. De hecho, la razón y la emoción aún son consideradas características contrarias y en muchas ocasiones la emocionalidad está en una escala inferior al ser considerada un aspecto primitivo, menos inteligente y de alguna forma, peligroso para el raciocinio (Simpson, 2008).

Tal vez, esta sea la razón que explica por qué en Colombia la educación emocional no sea tenida en cuenta dentro de los Proyectos Educativos Institucionales y el currículo de las instituciones educativas, dado que una adecuada regulación emocional al interior de la comunidad educativa propicia ambientes de empatía, solidaridad y demás aspectos sociales positivos que conlleven a todos los actores a un sentir, pensar y actuar en común no sólo para sí mismo sino para todos los que le rodean. A pesar de ello, pero a su vez bajo los escasos lineamientos de los entes en educación en Colombia, se traza el propósito de formar en educación emocional a un grupo de estudiantes en edad infantil de tercer y cuarto grado de básica primaria jornada mañana, de un colegio del sector público, bajo la pretensión de mejorar su rendimiento académico y a la vez fortalecer su formación integral en las dimensiones del sentir, pensar y actuar.

1.3.4. Utilidad metodológica

Este trabajo de investigación, busca comprobar la correlación empírica de la IE sobre el RA en el contexto escolar, bajo un paradigma positivista de enfoque cuantitativo y un diseño cuasiexperimental con pre test y post test, tomando como punto de partida los diferentes estudios que se han venido realizando frente a la educación emocional en la escuela y que han arrojado importantes resultados, pero que en Colombia no se ha desarrollado en su plenitud, ya que la mayoría de la población de los estudios abordados es adolescente o adulta joven, mientras que la población del presente estudio de investigación es infantil perteneciente a escolares de tercer y cuarto grado de básica primaria.

Entonces, a partir de los conceptos básicos de inteligencia para entrar a la IE y así poder entender un poco más el RA, conociendo la población objeto desde una caracterización

sistemática de los sujetos y sus entornos sociales y familiares, este panorama se convierte en el insumo para implementar el programa de educación emocional “emociones para la vida”, que la SED (2019) ha dispuesto para las instituciones educativas. Se tomaron como fuentes de información diferentes escritos teóricos sobre este tipo de inteligencia, el rendimiento académico y la educación emocional, en contraste con diversos trabajos de investigación que dan cuenta de la relevancia del trabajo propuesto, dando así un impacto importante en la población objeto, bajo el análisis de los resultados encontrados al correlacionar las variables descritas con los resultados obtenidos.

Estos resultados serán de gran relevancia para la comunidad educativa y se espera que, para la educación pública en general, teniendo en cuenta que no se han adelantado estudios semejantes con la población objeto del presente estudio, brindando aportes significativos no solo para el avance de formación integral de los y las estudiantes participantes, sino para los docentes como agentes multiplicadores de la práctica del programa de educación emocional. Otro dato relevante es el tipo de población ya que, haciendo una revisión de estudios semejantes, se encontró que la mayoría de estos son enfocados a población adolescente y adulta joven en etapa de educación media o universitaria, no se encontraron estudios semejantes con niños menores de 12 años, estudiantes de educación pública en América Latina.

1.3.5. Utilidad teórica

La sociedad actual está sumergida en ilimitados estereotipos, que se han construido con el tiempo y la historia. Algunos de ellos apuntan a valorar un ideal de ser humano inteligente, considerado así por sus conocimientos matemáticos o como se ve actualmente, a través de coeficientes intelectuales que no son más que una cifra que solo da luz de una de las tantas capacidades realmente de los que dispone cada persona. Desde varias profesiones, se tiende a

pensar que las personas con mayor coeficiente intelectual son mucho más inteligentes que las personas que no obtienen los mismos resultados, sin embargo, es evidente que en el Siglo XXI atraviesa una crisis de poder comprender que los puntajes académicos no son fundamentales para alcanzar el éxito profesional (Cifuentes, 2017).

Traído a la escuela, muchos estudiantes que no levantaron la mano para participar en el aula ni trajeron buenas notas académicas, terminan obteniendo grandes logros profesionales en la vida sin necesidad de tantos méritos académicos. Esto puede llegar a significar que los resultados académicos no son garantía del éxito en la vida cotidiana de esta era, no es el seguro hacia la felicidad, ni una estabilidad emocional con las personas del entorno, con la familia, la pareja, los amigos, y de hecho los coeficientes intelectuales no certifican una buena salud mental para la vida.

Siguiendo a Fernández-Berrocal y Pacheco (2002) se puede analizar la importancia de reconocer y manejar apropiadamente las emociones en la vida cotidiana de una persona, vistas estas como las habilidades que poseen las personas para el procesamiento de toda la información que llega del entorno, y la regulación emocional que se tenga para poderlo comprender. En general, la IE ayuda a comprender que esta depende no sólo de su existencia, sino del tipo de personalidad que cada uno posee, entendiendo que las personas no son una sumatoria de partes sino la integralidad de todo lo que se pueda ser.

1.4. Hipótesis

Ho. El impacto de la implementación de un programa de educación emocional no favorece el incremento en la inteligencia emocional y en el rendimiento académico de los estudiantes de tercer y cuarto grado de básica primaria del Colegio Isabel II IED, jornada mañana.

Hi. El impacto de la implementación de un programa de educación emocional favorece el incremento en la inteligencia emocional y en el rendimiento académico de los estudiantes de tercer y cuarto grado de básica primaria del Colegio Isabel II IED, jornada mañana.

A manera de conclusión, el planteamiento del problema de investigación brinda una construcción más elaborada de la percepción inicial dando un significado a la misma desde el conocimiento. Esto plantea el reto de delimitar la teoría desde donde se pueda analizar la situación identificar y a su vez ayude a plantear el procedimiento a seguir, siendo el planteamiento del problema de esta investigación el eje central del trabajo contiguo y la claridad con que se determine este, traza el camino a seguir bajo la metodología que permita dar las respuestas más acertadas. La rigurosidad que se ha seguido en este apartado lleva una línea que se desarrolla en los siguientes capítulos y que constituyen el logro de un acercamiento a la realidad bajo la mirada del método científico.

CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO

En este capítulo se muestra una revisión bibliográfica como fase conceptual del presente trabajo de investigación, intenta ampliar un panorama de conocimiento de teorías y trabajos empíricos que se han realizado frente a la importancia de la IE en la escuela y su relación con el RA en diferentes etapas del desarrollo del ser humano, haciendo énfasis en la población infantil, queriendo profundizar con ello en el objeto de investigación planteado en el apartado anterior.

Teoría educativa

El concepto de inteligencia siempre se ha dado como una característica de la mente humana y de los instrumentos que así lo determinan a partir de la psicometría, dándole gran importancia al éxito académico como elemento fundamental para demostrar el nivel de inteligencia. En contraste a esto, Gardner (1995) refiere que no solo se requiere de lo intelectual para lograr el éxito en la vida, por ello propone ver el término “inteligencia” como una capacidad que a su vez contiene diversas destrezas que se pueden desarrollar a lo largo de la vida, y a pesar de que no niega los antecedentes genéticos, afirma que las inteligencias se activan o inhiben dependiendo de las oportunidades del contexto socio-cultural y la educación.

Lo importante es no seguir un sistema tradicional, que considera la inteligencia como esa herramienta que ayuda a las personas a resolver problemas matemáticos fácilmente, si no tener presente que son siete inteligencias modulares, que llevan consigo competencias muy independientes unas de otras. Las inteligencias múltiples planteadas por Gardner (1995) entonces son adaptativas en cada persona de acuerdo con su contexto y cultura. Estas son: inteligencia musical, inteligencia lógico-matemática, inteligencia espacial, inteligencia lingüística, inteligencia cinestésico-corporal, inteligencia intrapersonal e interpersonal. Estas inteligencias son inherentes a todos los seres humanos en diferente medida y se hace necesario conocer cada

una de ellas en cada sujeto para poder predecir o garantizar un éxito personal y/o profesional. Por esta razón tienen la misma validez e importancia, situación que no es tomada en cuenta en el entorno escolar tradicional.

Es así como las emociones pasan a ser un elemento primordial ante los procesos de aprendizaje, explicado a partir del sistema límbico o “cerebro emocional” que desde las neurociencias tanto hipocampo como amígdalas, sufren conexiones y desconexiones cuando las personas se enfrentan ante situaciones de estrés o miedo, que hace que el sujeto emita juicios de valor sesgados por estas percepciones y conlleve a alteraciones importantes en el desempeño cognitivo de las personas. Esto explica las afectaciones en la calidad de aprendizaje, ya que de ello depende los procesos atencionales del individuo que dependen en gran medida de las demandas corporales y emocionales frente a las diversas situaciones del diario vivir de este (Fernández-Berrocal y Ramos, 2005).

A partir de la definición de inteligencia de Gardner (1995), como la habilidad para resolver problemas y crear nuevos productos valiosos en ambientes culturales, haciendo énfasis en la “naturaleza dinámica del intelecto”, con base en pruebas biológicas y antropológicas el autor presenta juicios de valor que determinan una inteligencia, partiendo desde las facultades de la persona, posibles lesiones cerebrales, capacidades de codificación de un sistema simbólico, las inteligencias que se desarrollan desde la escuela y las que no. Teniendo en cuenta esto, se puede afirmar que las inteligencias son expresadas al momento de ser enfrentados a tareas o contextos específicos, por esta razón, Gardner (2016) asegura que no existen las inteligencias puras y a su vez estas, son evaluables a partir de la observación tanto de los sujetos considerados expertos en alguna destreza, como los que no lo son, observando en estos últimos la habilidad para tomar decisiones al enfrentarse a situaciones desconocidas.

Ampliando mejor la teoría de las Inteligencias Múltiples (IM), se encuentra una estrecha relación entre la inteligencia y el ámbito, pero se debe tener presente que los ámbitos requieren de un conjunto de inteligencias y tan solo una inteligencia es aplicable a una amplia gama de ámbitos culturales. Evolutivamente, en la etapa de socialización del ser humano los vínculos se trazan entre el individuo y los ámbitos de su cultura; cuando se logran las destrezas, cobran importancia los campos como constructo sociológico, de tal manera que es el campo el que evalúa el desempeño y de ello depende las oportunidades de éxito. Esta triada que Gardner (2016) define entre inteligencia, campo y ámbito, aclara mucho más algunas incógnitas de la IM y abre el camino al estudio sobre la creatividad.

Específicamente, en la IE se vinculan actividades referentes a la automotivación, referida a emplear el sistema emocional para mantener en marcha los procesos. Por ello desde el contexto de las inteligencias múltiples, la IE permite que se usen las emociones intencionalmente para guiar el comportamiento y analizar la influencia de este en procura de mejores resultados. En ese sentido y desde la interconexión que hay con las demás inteligencias que define la teoría de inteligencias múltiples, Gardner (1995) propuso vincular la inteligencia interpersonal y la inteligencia intrapersonal como cercanas a las competencias sociales, donde la inteligencia interpersonal es construida desde la capacidad las personas de sentir los diferentes estados de ánimo, motivaciones, temperamentos e intenciones y ayuda al sujeto a la lectura de las intenciones y deseos de otros. Por otro lado, la inteligencia intrapersonal favorece el conocimiento de las características internas de las demás personas y la apertura a una emocionalidad propia con toda la gama de sentimientos, discriminando las diversas emociones e identificándolas con su nombre para acudir a ellas cuando se requiera interpretar y orientar la propia conducta (Salovey y Mayer, 1990).

Se plantean entonces cinco áreas fundamentales de las habilidades que se deben tener para lograr una adecuada inteligencia emocional: 1) el autoconocimiento emocional, que refiere reconocer los sentimientos cuando se presentan; 2) control emocional, concebido como la capacidad de sobrellevar los propios sentimientos y adaptarlos a las situaciones; 3) automotivación, la capacidad de conducir las emociones en pro de lograr un objetivo específico o encontrar una solución; 4) reconocimiento de emociones ajenas que conlleva al término empatía, a partir del autoconocimiento emocional, reconociendo necesidades de los demás; 5) relaciones interpersonales, se refiere a la capacidad de relación con los demás, generando sentimientos nuevos. Dentro de estas, las tres primeras habilidades se ubican dentro de la inteligencia intrapersonal, mientras que las dos últimas dentro de la inteligencia interpersonal enmarcadas en la teoría de las inteligencias múltiples (Romero, 2008).

En este orden de ideas y desde la teoría ausubeliana, el aprendizaje significativo se da a partir de la organización de contenidos, siguiendo secuencias lógicas desde los conocimientos y experiencias anteriores del sujeto, no solo dejándolo dentro de la capacidad intelectual sino interiorizando esta nueva construcción de conocimiento a su diario vivir. Sumado a esto no se puede olvidar la relación existente entre la emoción y el aprendizaje significativo, que pueden llevar a la persona no solo a obtener buenas calificaciones escolares, sino que permiten mejorar las habilidades sociales, la toma de decisiones bajo juicios de valor más objetivos (Díaz-Barriga y Hernández, 2010).

En efecto, el análisis de la teoría de las IM coincide con algunas corrientes pedagógicas como la escuela nueva, que ve al estudiante como un miembro activo de su propio proceso de aprendizaje poniendo mayor atención a los intereses y la espontaneidad de este, adaptando los contenidos curriculares de forma diferencial y motivacional. Otra corriente pedagógica es el

constructivismo, donde es el estudiante quien cimienta su conocimiento individual procurando un aprendizaje significativo, empleando la narrativa, la lógica cuantitativa, lo existencial, la estética y la práctica. Es así como desde las IM se encuentran diversas estrategias didácticas, para poner en práctica en la escuela conectando las experiencias de los estudiantes desde su cotidianidad con el aula (Vivas, 2015).

En conclusión, la IE nace con la teoría de las inteligencias múltiples formulada por Howard Gardner, quien plantea la existencia de al menos 7 clases de inteligencias evidenciadas en el ser humano. Es así como esta se encuentra ligada directamente con la inteligencia interpersonal e interpersonal. Se puede afirmar entonces, que contribuye a usar las emociones para beneficio y bienestar propio, guiando el comportamiento personal e influyendo en las relaciones consigo mismo y con los demás. Bajo esta premisa, la escuela es considerada un escenario de gran relevancia en el proceso de educación integral de las personas, sobre todo porque desde el desarrollo de las IM se logran potenciar las capacidades innatas de cada estudiante y esto permite comprender a los docentes la forma de pensar y actuar de ellos, para que a partir de ello se pueda enseñar con un mayor impacto.

2.1 Inteligencia Emocional

2.1.1 Fundamentos conceptuales sobre inteligencia emocional

Desde los orígenes del concepto, popularmente la inteligencia refiere necesariamente propiedades cognitivas como la memoria o la aptitud para resolver problemas. Thorndike (1920, como citó Goleman, 2015) empleó la expresión inteligencia social referirse a la aptitud de comprender y motivar a otros. Por su parte Wechsler, (citado por Salovey y Mayer, 1990) refiere la existencia de factores que no son intelectivos que influyen sobre el comportamiento inteligente,

además de referirse por primera vez sobre los puntajes obtenidos de los test de inteligencia que requieren estos factores en la eficacia de resultados.

Estas afirmaciones no fueron tenidas en cuenta hasta que Gardner (1995), en su primera publicación en 1983, propuso que las personas requieren de diversos tipos de inteligencia y no solo de la inteligencia académica. Esta teoría advierte de la existencia de la inteligencia lingüística, inteligencia lógico-matemática, inteligencia espacial, inteligencia musical, inteligencia corporal o cinestésica, inteligencia intrapersonal, inteligencia interpersonal, inteligencia naturalista. En este sentido, todas las personas poseen en diversa medida cada una de estas inteligencias y es lo que permite al ser humano a enfrentarse a las situaciones de la vida cotidiana. A pesar de esto, Gardner (2016) afirma que posiblemente existan más inteligencias sin descubrir y que siguen escondidas bajo el nombre de una sola inteligencia.

En esta misma línea, Goleman (2015), habla de la inteligencia emocional como aquella habilidad para identificar sentimientos y emociones en sí mismo y en los demás, lo que conlleva a las personas a lograr un mejor manejo de sus relaciones interpersonales y consigo mismo. Desde esta perspectiva, los sentimientos forman parte de la gama de información que requiere el ser humano para su funcionamiento adaptativo, hasta el punto de relacionarlos con el éxito profesional, familiar, social, entre otros. La formación de autoconciencia emocional es un determinante para el éxito en la vida diaria.

Es así como la inteligencia emocional puede ser ubicada dentro de la inteligencia interpersonal, una de las inteligencias múltiples clasificadas por Gardner (1995), dónde se manifiesta a través del nivel de entendimiento que el individuo tenga hacia los demás y la interacción que este pueda realizar con todos los que le rodean. En este sentido, la IE integra la

capacidad para poder percibir y expresar la comunicación gestual, con rasgos faciales, tono de voz, postura y capacidad de respuesta. Estas habilidades son notorias en personas que han marcado un gran éxito profesional dentro de la sociedad actual, demostrando el disfrute en la realización de sus labores, la capacidad de trabajo en equipo y las grandes habilidades en la negociación con su grupo de pares y jerarquías superiores e inferiores.

Existen básicamente tres modelos dominantes de Inteligencia Emocional (IE). El primer modelo está dado por Salovey y Mayer (1990), quienes dieron a conocer este término por primera vez y abrieron nuevos caminos, al afirmar que el ser humano tiene la suficiente facultad para poder percibir, dar valor y poder manifestar las emociones propias y las que lo rodean. Igualmente, las personas poseen habilidades de reconocimiento emocional, comprendiendo cada emoción y así poder regularlas. Traza diferencias con las demás teorías, cuando sustenta la habilidad del ser humano para transformar información proveniente de las propias emociones y de los que lo rodean, empleando esta información para orientar su propio pensamiento y comportamiento, como sucede en los procesos de adaptación.

El segundo modelo es el de Bar-On (2006), quien abre de forma importante la investigación al respecto, aportando la matriz multifactorial de relaciones emocionales y competencias sociales, donde deja evidencia de las habilidades de los seres humanos para reconocer, comprender y manejar emociones, aspectos que facilitan su relación con los demás, adaptación al cambio y resolución de problemas. Este modelo ha demostrado mayor consistencia y estabilidad en el tiempo, demostrando su capacidad para predecir aspectos del comportamiento humano, lo que beneficia a padres y docentes en la labor de formar a los niños y jóvenes para que sean personas emocional y socialmente más inteligentes.

El tercer modelo y muy conocido, es el de Goleman (2015), quien afirma que las capacidades racionales de las personas no son las más importantes a la hora de lograr la superación personal y un crecimiento psicológico a través de la evolución física y estructural del cerebro, lo que llevaría al liderazgo esencial con máxima amplitud del tema. Es su teoría afirma que gran número de los elementos en los modelos de IE, se ajustan a las esferas genéricas de autoconciencia, autogestión, conciencia social y gestión de las relaciones (Goleman, 2015).

En efecto, la IE vista desde una inteligencia intrapersonal en la teoría de las inteligencias múltiples, también muestra la necesidad de construir una propia percepción que permita la organización y dirección de la vida de las personas. Este enfoque debe llevar necesariamente a factores como la autodisciplina, la autocomprensión y la autoestima, desde el punto de partida del autoconocimiento, construido sobre la reflexión de fortalezas y debilidades propias para poder alcanzar las metas trazadas en la vida. Esta capacidad de autorreflexión permite el control de pensamientos y sentimientos propios que conducen a la persona hacia la eficacia y la eficiencia frente a las diversas situaciones cotidianas, permitiendo la actuación de las destrezas personales en el control de los sentimientos y las respuestas emocionales, que permiten la regulación de la actividad mental y por ende el comportamiento (Gardner, 1995).

A su vez, Sánchez-Teruel y Robles-Bello (2018), evidencian los diversos estudios que se encuentran acerca de la IE que reflejan una escasa evidencia científica al respecto, desde su propia definición que es muy variada y hasta contradictoria hasta la medición de la misma, donde varias pruebas psicotécnicas solo reflejan el progreso de las habilidades emocionales que la persona evidencia, más no dan cuenta de su práctica en la vida cotidiana, como lo hacen los cuestionarios de autoeficacia emocional. De igual manera sucede con estas pruebas a la hora de determinar las habilidades cognitivas, factor importante en el estudio de la información emocional.

Berrocal y Díaz (2016) entienden la inteligencia emocional como el inicio de la salud y la felicidad que ayuda a las personas a manejar episodios de estrés y ansiedad con mayor eficacia, afrontando las situaciones cotidianas con menor desgaste psicológico y mayor disfrute de la vida. De esta manera y si bien la adquisición de esta inteligencia se debe dar a lo largo del ciclo vital, es en la escuela donde se deben dar las habilidades emocionales básicas, que permiten los procesos de adaptación social y psicológica de los estudiantes, alcanzando un bienestar emocional que le van a ayudar a alcanzar los logros académicos, personales y profesionales en un futuro.

Las emociones causan sensaciones inmediatas en las personas, no siempre agradables, pero siempre indican que los seres humanos son portadores de vida y que en ocasiones son las circunstancias las que lo alejan de la realidad, atrapando sus capacidades de interacción con el entorno. Esto solo indica la gran complejidad a la hora de comprender las emociones, que permite la aparición de tres formas de respuesta: el estado mental subjetivo (sentirse bien o mal), el impulso de actuar ya sea con aproximación, evitación, llanto, y los cambios corporales o fisiológicos manifestados en sudoración, aumento de ritmo cardiaco, entre otros, siendo las emociones un medio efectivo de comunicación no verbal (Berrocal y Díaz, 2016).

Desde la propuesta teórica acerca de la inteligencia emocional de Salovey y Mayer (1990), nace un referente de investigación sobre la facultad que tienen las personas para adaptarse social y emocionalmente, usando el aprendizaje y la experiencia de la cotidianidad. Esta teoría la define como esa capacidad de los seres humanos que les permite percibir, usar, comprender y manejar sus emociones de manera eficaz, haciendo uso de la percepción y expresión emocional (encargada de reconocer las emociones y poder verbalizarlas), facilitación emocional (genera sentimientos que permiten el pensamiento), comprensión emocional (logra integrar las

sensaciones internas y reconoce los cambios emocionales) y regulación emocional (modera las emociones negativas y positivas).

Recientes estudios de neurología, confirman que el estado de ánimo y las acciones de quienes lideran un grupo, generan un gran efecto en las personas, lo que conlleva a pensar también en el papel emocional que juega el líder en la motivación y que afecta notoriamente el clima, positiva o negativamente al interior del grupo de personas que lidera y que a su vez trasciende a campos personales y familiares, promoviendo factores de interacción psicosocial como la empatía y el autocontrol, permitiendo relaciones sociales con mayor armonía (Goleman *et. al.*, 2016). En el logro de estas metas, se encuentra que estudiar esta inteligencia bajo factores sociales, personales, familiares y profesionales, resulta muy compleja en América Latina, por su gran diversidad, donde los resultados de la IE serán igual de diversos si adicional se tienen en cuenta las brechas generacionales, de género y cultura, factores que desde los estudios psicológicos han abierto debates y nuevos estudios dando como resultado modificaciones teóricas y prácticas (Herrera *et. al.*, 2017)

Es así como las personas que presentan buen nivel de IE, logran sintonizar sus emociones para que estas puedan ayudar en la toma de decisiones. Esto permite la automotivación y la perseverancia hacia los logros personales, con un control apropiado de los impulsos y regulación de los estados de ánimo, que facilita la empatía y confianza en los demás. Esto activa la autoconfianza en las personas, activando la compasión propia y hacia su entorno inmediato. Dentro de esta inteligencia, se encuentra el autoconocimiento emocional, el autocontrol emocional, la automotivación, la empatía y las relaciones interpersonales (Rangel, 2014).

Para Leite *et. al.* (2019), los sujetos con elevados índices de IE, presentan un mejor manejo de sus vidas en cuanto a la efectividad, ajuste de metas y objetivos a la realidad social y su propia realidad, además de mejores estados de salud física. Esto hace que las personas con alto nivel de esta inteligencia no solo desarrollen, sino que logren conservar su autonomía frente a los propósitos de la vida y crecimiento personal, factores de protección ante las enfermedades mentales, convirtiendo a la IE en un objetivo potencialmente ambicioso en los programas de intervención psicosocial.

En resumen, este barrido conceptual conlleva a una gran responsabilidad de poder asumir con integridad el manejo de las emociones propias, ya que, si se pudiese contrastar las diversas teorías planteadas frente a la IE, se podrían evidenciar coincidencias en su acrecentamiento a lo largo de la vida, lo que supone que esta inteligencia no es propia únicamente de alguna etapa de desarrollo. Esto se evidencia en habilidades como la empatía, la automotivación, el autocontrol, el autoconocimiento emocional, que permiten a una persona un mejor nivel de relación con las demás personas sin importar los rangos de edad (Rangel, 2014).

2.1.2 Modelos explicativos de la inteligencia emocional

Como consecuencia de las diversas definiciones que existen sobre la IE, surgen los modelos que la explican, encontrando los modelos mixtos, modelos de habilidades y otros modelos explicados por García y Giménez (2010): en primer lugar, están los modelos mixtos de la inteligencia emocional que tienen en cuenta las competencias emocionales de Goleman y las habilidades socioemocionales descritas por Bar-On, también tienen en cuenta tanto los factores de motivación y de personalidad del sujeto. A este grupo también pertenecen los modelos de autoeficacia emocional. Otro grupo de modelos explicativos son los modelos de las habilidades en

esta inteligencia. Estos últimos no tienen presente la personalidad como rasgo, sino que vinculan las habilidades específicas y las habilidades integrativas que describe Fernández-Berrocal y Ruiz (2008). A los modelos explicativos también se vincula el modelo integrativo definido por Salovey y Mayer (1990), también llamado de “las cuatro ramas de la inteligencia emocional” que reúne el mayor interés de este grupo de patrones de capacidades de esta inteligencia y está orientado al tratamiento emocional de la información y al análisis de este, en otras palabras, en cómo interactúan los procesos cognitivos de las personas y sus emociones.

Un tercer grupo de modelos explicativos de la IE, vinculan tanto factores de la personalidad como habilidades cognitivas del sujeto. Dentro de estos modelos se encuentran: el modelo de Cooper y Sawaf que es empleado en el campo de las organizaciones empresariales bajo 4 lineamientos: 1) educación emocional, rapidez emocional, profundidad emocional y alquimia emocional. El modelo definido por Bonano, trae el término de autorregulación emocional como herramienta de afrontamiento de las emociones de manera intuitiva. Para ello nombra tres categorías: regulación de control, regulación anticipatoria y regulación exploratoria. Es así como las personas traen consigo un grado de inteligencia emocional que se debe autorregular para ser más eficientes en este aspecto. Dentro de muchos más modelos que vinculan la personalidad con habilidades cognitivas, se encuentra el modelo de Barret y Gross (como citó García y Giménez, 2010) que a pesar de que tienen en cuenta los anteriores modelos, vinculan a su teoría procesos como: la selección de la situación, modificación de la situación, despliegue atencional, cambio cognitivo y modulación de la respuesta.

Para finalizar, dentro de estos modelos explicativos de la IE, Cifuentes (2017) afirma que los modelos mixtos son los que han recibido más críticas ya que se enfocan tanto en rasgos del comportamiento del sujeto como factores de personalidad, adicionando variables como los

procesos cognitivos. Por su parte los modelos explicativos basados en la habilidad están enfocados en los procesamientos emocionales de la información y en estudiar las habilidades que se relacionan con el mismo. Desde el análisis teórico, se describen los más importantes y relevantes para los aportes hacia la educación emocional.

2.1.3 Fundamentos conceptuales sobre la emoción

2.1.3.1 Concepto de emoción

Determinar el concepto de emoción resulta ser una tarea muy compleja, dado que el término emoción se ha utilizado en diversas situaciones para nombrar acontecimientos que pueden tener o no un origen emocional, y la dificultad de lograr identificar si al mencionar la palabra emoción contiene o no un origen emocional. Fernández-Berrocal y Ramos (2005) menciona a la emoción como el término menos conocido dentro de los procesos cognitivos básicos de las personas, tanto así que existen un sin número de definiciones para poderla comprender y de allí se desprende un nuevo campo de la psicología: la psicología de la emoción.

Salovey y Mayer (1990) hablan que la emoción es la reacción responsorial que conlleva al sujeto al nivel fisiológico, cognitivo, motivacional y experiencial. Por su parte Goleman (2018) se refiere a la emoción como una combinación entre sentimientos y pensamientos bajo las estaciones biológicas, psicológicas y las predisposiciones a la acción como principal característica. Para Fernández-Berrocal y Ramos (2005), las emociones son la respuesta a través de los sentidos ideas o recuerdos traducidos en un estado de ánimo que se expresa con gestos actitudes y otras formas.

Además, algunos aspectos que se deben tener en cuenta para definir el término emoción son, de acuerdo con Vivas *et. al.* (2006): la complejidad del proceso de la emoción desde su multidimensionalidad con las diversas respuestas neurofisiológicas, motoras y cognitivas; la estrecha relación entre emoción y cognición, ya que es necesaria la emoción en el buen desempeño de la razón; el último aspecto es la necesidad de ampliar el conocimiento emocional por considerarse un elemento valioso en la supervivencia. En resumen, la emoción se compone de elementos neurofisiológicos y biológicos innatos, filogenéticos e involuntarios, además de otros mecanismos cognitivos como los sociales, culturales e interpretativos.

De acuerdo con Fernández-Berrocal y Ramos (2005), es importante identificar los momentos en que el concepto de emociones es utilizado en psicología, permitiendo con ello a distinguir las emociones de los estados de ánimo, ya que la mayoría de ocasiones se suelen confundir. El primer caso es el síndrome emocional, que es experimentado durante una emoción: ira, tristeza. El segundo es el estado emocional, que es la respuesta representativa ante un síndrome emocional (ira o tristeza). El último es la reacción emocional que conforma las respuestas conductuales que se manifiestan ante un estado emocional: expresiones faciales, cambios fisiológicos, entre otros.

2.1.3.2 Tipos de emociones

Siguiendo a Goleman (2018), las emociones junto con otras variables hacen que exista una gran variedad de ellas, que han llegado a tener mutaciones y matices, lo que las hace más sutiles de identificar y nombrar. La discusión es amplia a la hora de definir las emociones primarias y secundarias, es más, la discusión muchas veces se da solo reconociendo si existen las emociones primarias. Para aclarar estas discusiones, el autor propone clasificar algunas familias de emociones (Tabla 3).

Tabla 3. Grupos de familias de las emociones primarias.

Ira	Furia, ultraje, resentimiento, cólera, exasperación, indignación, aflicción, acritud, animosidad, fastidio, irritabilidad, hostilidad y, tal vez en el extremo, violencia y odio patológicos.
Tristeza	Congoja, pesar, melancolía, pesimismo, pena, autocompasión, soledad, abatimiento, desesperación y, en casos patológicos, depresión.
Temor	Ansiedad, aprensión, nerviosismo, preocupación, consternación, inquietud, cautela, incertidumbre, pavor, miedo, terror; en un nivel psicopatológico, fobia y pánico.
Placer	Felicidad, alegría, alivio, contento, dicha, deleite, diversión, orgullo, placer sensual, estremecimiento, embeleso, gratificación, satisfacción, euforia, extravagancia, éxtasis y, en el extremo, manía.
Amor	Aceptación, simpatía, confianza, amabilidad, afinidad, devoción, adoración, infatuación, ágape (amor espiritual).
Sorpresa	Conmoción, asombro, desconcierto.
Disgusto	Desdén, desprecio, menosprecio, aborrecimiento, aversión, disgusto, repulsión.
Vergüenza	Culpabilidad, molestia, remordimiento, humillación, arrepentimiento, mortificación y contrición.

Nota: Familias de emociones. Se relacionan los matices emocionales a partir de las emociones primarias. Elaboración propia con base en Goleman (2018). *Por qué es más importante que el cociente intelectual*. P. 331.

Por su parte, Sosa (2008) explica las variadas clasificaciones de las emociones a partir de ciertas características: individuales, colectivas, positivas, negativas, neutras, básicas, universales, ambiguas, complejas, entre otros. Adicional a esto, diversos autores han planteado clasificaciones de las emociones sin que muchas sean reconocidas. En el caso de Fernández-Abascal *et. al.* (2001), las emociones pueden ser: primarias, cuando presentan elevada carga genética y se pueden ser modificadas a través del aprendizaje y las experiencias; secundarias, provienen de las primarias pero son individuales para cada persona; negativas, se dan a partir de conceptos desagradables de una situación; positivas, nacen de las valoraciones agradables de una situación, dando pie a sentimientos agradables; neutras, no generan respuestas agradables ni desagradables y permiten que aparezcan otras emociones como la sorpresa.

Teniendo en cuenta a Bisquerra (2009) para clasificar las emociones se deben tener en cuenta aspectos como la especificidad para dar nombre a las emociones e identificar su familia, la intensidad que da una medida a la fuerza de percepción de la emoción y clasificándola en cuantitativa, indiferenciada o inespecífica, y la temporalidad que se referencia a la duración de la emoción. Para este autor, las emociones se pueden dividir en tres grandes grupos: emociones negativas, positivas y ambiguas de acuerdo con la favorabilidad de la emoción experimentada; grupo de emociones con base en las sensaciones y sentimientos que surjan; y las emociones primarias, que también se llaman básicas, discretas o elementales que surgen ante una situación de afrontamiento y las emociones secundarias que son conocidas también como complejas o derivadas y que surgen de la combinación de las emociones primarias.

Existe otro grupo de emociones poco nombradas, las emociones estéticas. Estas se manifiestan ante la exposición del arte y por ello son contempladas en las asignaturas que tratan la historia del arte, expresión artística, literatura o música. Para Bisquerra (2009), la educación debería perseguir el objetivo de degustar las emociones que se perciben a partir de lo estético, a partir de percibir las emociones que surgen a partir de disfrutar de un trabajo bien hecho, lo que facilitaría el surgimiento de emociones ante la satisfacción del logro, situaciones que faciliten la experiencia de emocionarse al aprender dentro del proceso de enseñanza - aprendizaje.

2.1.3.3 La respuesta emocional

La respuesta emocional de los seres humanos frente a una situación específica, está integrada por el factor neurofisiológico que son las respuestas fisiológicas del ser humano ante la exposición del estímulo y son emitidas por el sistema nervioso central, manifiestas en la respiración, frecuencia cardíaca, presión sanguínea, secreciones hormonales. El cognitivo refiere

al desarrollo del pensamiento y transformación de la información de forma consciente e inconsciente, ayuda a etiquetar la emoción experimentada y por ello a identificarla, coincidiendo así con el sentimiento. El factor conductual expresa la emoción por medio del lenguaje verbal (hablando con palabras de la emoción y en el tono de voz) y lenguaje no verbal a través de las expresiones faciales y corporales (Bisquerra, 2009).

El proceso emocional inicia con la aparición de los sentimientos como una reacción suave que conserva su ritmo y normalidad fisiológica, en el momento que aparecen las emociones la fisiología se transforma activándose la fuerza muscular y hormonal. Para Goleman (2015) es necesario aportar seguridad y amor en la infancia para que el desarrollo del ser humano se debajo un equilibrio físico y psíquico. Sin estos elementos la adolescencia se convertirá en inadaptaciones sociales con insatisfacciones afectivas, tendencias al odio o tristeza y frustraciones. Esta es la razón para fomentar una formación emocional adecuada en los niños.

A nivel neurofisiológico, las emociones se procesan en el sistema nervioso central, que está conformado por el encéfalo y la médula espinal, y sistema nervioso periférico compuesto por redes de nervios presentes en todo el cuerpo. En el sistema nervioso periférico, el autónomo emite los impulsos involuntarios y el somático faculta la movilización de todas las partes del cuerpo. Dentro del sistema nervioso periférico autónomo se encuentra el sistema nervioso simpático que cumple el papel de respuestas de excitación y respuestas de defensa (cuando las glándulas suprarrenales producen adrenalina) y el sistema nervioso parasimpático que mitiga los efectos de los estímulos que se reciben y llevan al ser humano a momentos de calma. Dentro del sistema nervioso central, el cerebro presenta tres partes fundamentales: la corteza cerebral o neocórtex, y el cerebro reptiliano o tronco cerebral. Dentro del diencéfalo, el tálamo regula gran parte de las sensaciones, el hipotálamo cumple la función de moderar el apetito, el dolor, la sed,

la agresión, el placer, y otras más, además de integrar el sistema nervioso y el sistema endocrino. Este último, controla la producción de hormonas en el cuerpo. En el hipotálamo se creía que se procesaban las emociones, pero en la actualidad se sabe que se producen en la amígdala, muy cerca de este. Y el subtálamo que recibe conexiones con la corteza cerebral motora primaria (Bisquerra, 2009).

Desde las neurociencias, las emociones son las respuestas fisiológicas del ser humano y en cambio los sentimientos son las experiencias conscientes. A partir de esto, Fernández-Berrocal y Ramos (2005) explican que las estructuras subcorticales que se implican en el proceso de las emociones son: el hipotálamo, la amígdala y el tronco encefálico; los sentimientos están ubicados específicamente en el córtex cerebral especialmente con detenimiento en la corteza del cíngulo y el lóbulo frontal. Es así como la corteza prefrontal tiene la importante función del razonamiento social y emocional, y es por esta razón que personas que presentan lesiones en la corteza prefrontal no son capaces en la toma de decisiones personales y sociales, manifiestan poca reactividad emocional y otras alteraciones del sistema nervioso autónomo.

Por su parte el hemisferio derecho cerebral, es el especialista en la gestión de la información emocional, especialmente regulando las emociones negativas y es por ello que, en la manifestación emocional del rostro, el lado izquierdo es el más expresivo. Por otro lado, el hemisferio cerebral izquierdo es quién regula las emociones positivas. El sistema límbico también está involucrado en el procesamiento y manifestación de las emociones, en este se transmiten el hambre, la sed, el deseo sexual y se dan respuestas emocionales en casos de emergencia. Esto se da gracias a las conexiones que tiene con el sistema endocrino el sistema autónomo y el sistema somático. Finalmente, las redes neuronales tienen el papel de llevar a cabo acciones frente a la exposición de algún estímulo (Bisquerra, 2009).

Se han descrito algunos procesos neurofisiológicos que intervienen ante la expresión de las emociones, reconociendo que el proceso emocional no sólo se da en la expresión externa sin tener presente los procesos internos que parten desde la percepción de un estímulo hasta las activaciones neuroquímicas que lo conllevan, y así se puedan comprender mejor los estados de ánimo de las personas. De esta forma, Fernández-Berrocal y Ramos (2005) consideran que los procesos emocionales son desencadenados desde la percepción de unos estímulos externos e internos, a partir de unos procesos de evaluación subjetiva basados en experiencias, de donde se produce la activación emocional, expresiones corporales o no verbales y otros cambios fisiológicos, como manifestaciones externas de la emoción.

2.1.3.4 Función de la emoción

Si bien varias teorías acerca de las emociones concuerdan en la función adaptativa de estas, otros autores manifiestan su desacuerdo. A pesar de esta yuxtaposición, Fernández-Berrocal y Ramos (2005) determinan que las funciones de la emoción se dividen en intrapersonales, extrapersonales, motivadoras, comunicativas y de valoración de la información. Las funciones intrapersonales ayudan a la coordinación de los sistemas de respuesta del sujeto, contribuyendo a activar el comportamiento inhibido como en el caso del miedo, brindan apoyo fisiológico a las conductas de retirada o de afrontamiento y favorecen el procesamiento de la información. Las funciones interpersonales facilitan la comunicación a través de gestos, tonos de voz, que facilitan a la vez la reacción de otras personas ante la interacción social y el control de emociones ante posibles situaciones de rechazo.

Estas funciones de interrelación permiten al sujeto anticiparse a consecuencias frente a ciertos estímulos y necesidades que se asocian a la situación. De acá surge la autorregulación

de las emociones que ayudan al sujeto a preparar una respuesta bajo una intención conductual bajo la interacción entre el sujeto y el ambiente (Scherer, 2007). Otro aspecto que se debe tener en cuenta es la sensación emocional que activa la motivación y los procesos mentales. Emociones primarias como sentir temor, triste, con ira, con asco, alegre o incluso sorpresivo, provocan reacciones necesarias para la supervivencia, bienestar y desarrollo del ser humano.

Por otro lado, algunas de las emociones sociales como sentirse avergonzado, culpable, disgustado, el amor, también son necesarias, aunque se relacionan con funciones cognitivas superiores y componentes culturales. Izard (2009) afirma que cuando el sujeto no logra una interacción entre los esquemas emocionales, sistemas neuronales y procesos mentales vinculados a la sensopercepción emocional y la cognición, se activan los pensamientos y algunas conductas que pueden caracterizar un rasgo específico de la persona.

En resumen, las emociones son complejas, multidimensionales, que se dan como respuestas de sistema neurofisiológico, motor y cognitivo. Las emociones siempre tendrán interrelación con la cognición ya que las emociones son fundamentales para el razonamiento de las personas. Preparar a la persona para su supervivencia es la función principal de las emociones, siendo los conocimientos provenientes de las experiencias emocionales el insumo para este fin, por lo que ninguna de las emociones puede ser consideradas positivas o negativas, sino que se puede determinar como adecuada o no de acuerdo con la situación. Esto hace que las emociones sean consideradas constructos sociales que dependen del espacio interpersonal del sujeto y de la cultura de este, aspectos que intervienen en la expresión de las mismas (Merchán, 2017).

2.1.4 Definición de las dimensiones de la competencia emocional

2.1.4.1 Percepción emocional

Esta competencia emocional refiere la capacidad en la identificación de las emociones de sí mismo y de los otros, también las emociones que se perciben de objetos, arte, música, narraciones, entre otros. Gracias a la percepción emocional y el vocabulario emocional que la acompañan y enriquecen la conciencia emocional, las personas interpretan emociones complejas y la relación de estas con el contexto. Esta dimensión es importante para desarrollar la dimensión de comprensión emocional más no es fundamental. Ibarrola (2013) afirma que, dentro de la etapa de desarrollo de 8 a 12 años, el sujeto evoca el recuerdo de emociones que nacieron en situaciones semejantes, contribuyendo a la conciencia emocional y al desarrollo cognitivo (imaginación), elementos fundamentales para lograr la empatía o comprender el lugar de otro, logrando tomar conciencia de las emociones ajenas.

Por su parte, García (2020) aclara que la categorización social es un proceso dinámico en la percepción emocional, donde los estímulos interactúan en el tiempo, estabilizando preceptos categóricos vinculando categorías emocionales. A partir de los hallazgos de un amplio campo de investigación, se encuentra que la percepción de otros en el sujeto, presume la intersección de categorías sociales como estímulos emocionales. En este sentido, en la relación que el sujeto establece con su entorno y con sí mismo se atribuyen categorías conscientes e inconscientes. Con esto, se puede entender que las personas dependen de las categorizaciones que se construyen de forma no consciente a la hora de percibir el mundo.

2.1.4.2 Facilitación emocional

La dimensión de facilitación emocional permite al sujeto sacar provecho de la información emocional que ha obtenido, para optimizar los procesos cognitivos que contribuyen en las habilidades para la solución de problemas, procesos de razonamiento, toma de decisiones y realización de manifestaciones creativas. Dicho de otra manera, la facilitación emocional se evidencia por la habilidad que muestra la persona para producir sentimientos en razón a su pensamiento. Tanto la dimensión de percepción emocional y la facilitación emocional, integran la inteligencia intrapersonal, evidenciando las habilidades emocionales consigo mismos y no necesariamente en sintonía con la inteligencia interpersonal (Merchán, 2017).

De acuerdo con Goffman (2001), las emociones inciden sobre el sistema cognitivo y la toma de decisiones; se dan más fácilmente por los estados afectivos, que contribuyen a su vez en organizar por prioridad los procesos cognitivos básicos y centrar la atención en situaciones que se consideran más importantes. Este proceso define la manera en que la información asimila y se procesa, para después confrontar al sujeto a la situación real. Es por esta razón que los estados emocionales condicionan de una u otra manera la forma de ver las situaciones y, por ende, la forma en que se adelantan las tareas. Esto explica que las personas que presentan variaciones en su humor muestran mayor creatividad que las personas que presentan estados de humor más estables.

2.1.4.3 Comprensión emocional

La comprensión emocional como dimensión de la inteligencia emocional, reúne todas las habilidades que tiene el sujeto para poder comprender la forma en que se procesa las emociones

y en cómo afectan estos procesos de la información que se recibe en el razonamiento. Esto hace que la persona tiende a colocar nombre y significado a sus emociones desde las más sencillas hasta las más complejas, comprendiendo las relaciones entre sí y su evolución dentro de los estados afectivos y emocionales. Lograr todo lo anterior, permite que se conozcan los orígenes de los estados de ánimo y poder predecir las consecuencias de las emociones propias, diferenciando las correlaciones que se establecen entre ellas y los resultados de combinarlas, dando como resultado posibles estados emocionales complejos o confusos, como en el caso de lograr distinguir entre estar irritado Vs furioso o estar furioso Vs celoso. Entonces, esta dimensión facilita la correlación de las emociones con el nivel de bienestar que se percibe en cada situación y así poder comprender mejor las relaciones interpersonales (Merchán, 2017).

2.1.4.4 Manejo emocional o regulación emocional

El control que el sujeto tenga sobre sus emociones, cobra vital importancia si se habla de inteligencia emocional y en general en el comportamiento humano. Su papel se centra en la educación y adquisición de expresiones emocionalmente inteligentes que conlleven a más y mejores opciones de acciones frente a las diversas circunstancias cotidianas del ser humano y su comportamiento en el campo de la familia, colegio, sociedad, campo laboral y relaciones de pareja, facilitando la obtención de resultados exitosos y con ello satisfacción o felicidad. Estos procesos suponen un monitoreo, evaluación y posible modificación de los estados de ánimo o emociones (Salovey y Mayer, 1990).

En síntesis, muchos de las inconvenientes que presentan los estudiantes en los colegios se pueden atribuir a un manejo inadecuado de las emociones, por tanto, las dimensiones de las competencias emocionales se convierten en el eje central para lograr los objetivos en educación

integral de los niños y jóvenes, a través de un adecuado conocimiento de sus propias capacidades y limitaciones, una buena interacción con el medio, mayor autocontrol, resumido en las dimensiones: percepción emocional, facilitación emocional, comprensión emocional y regulación emocional (Cifuentes, 2017).

2.1.5 Inteligencia emocional en la infancia

Si bien las emociones tienen fundamento neurofisiológico o en el sistema nervioso central y sus neurotransmisores, cerca de la glándula pineal en el epítalamo, se encuentra la amígdala que especialmente es la responsable del procesamiento de las emociones. Entonces se puede llegar a afirmar que lograr un equilibrio entre la inteligencia racional y emocional, es la garantía del éxito social y profesional en una persona. Bajo este panorama, y teniendo en cuenta que el desarrollo del cerebro es mucho más eficiente en los primeros años de vida, la etapa de la infancia sería el período ideal para desarrollar habilidades cognitivas y también emocionales (Goleman, 2015).

Se puede afirmar entonces que si el cerebro se desarrolla naturalmente y se brindan a los niños experiencias motivadoras y que estimulen sus emociones, se puede llegar a creer en un crecimiento integral desde todo punto de vista, no sólo potenciando sus habilidades cognitivas, sino que, al lado de las habilidades emocionales, los resultados a mediano y largo plazo serán los ideales. Esta combinación entre las habilidades cognitivas y las emocionales permitirán potenciar grandes logros que evitarán que se presenten situaciones de repitencia escolar o deserción escolar y aumenten de forma significativa la capacidad de relacionarse con su grupo de pares, consigo mismo y con otros grupos, manejando de forma adecuada sus emociones (Fernández-Berrocal y Ramos, 2005).

2.1.6 Beneficios de la inteligencia emocional

Existen diversos estudios que refieren múltiples beneficios de la IE que contribuyen a los contextos laborales y educativos, tanto en la salud y el bienestar general de las personas. Por su parte Fernández-Berrocal y Pacheco (2002) manifiestan que esta inteligencia brinda algunos de estos beneficios: favorece la empatía y habilidades sociales aumentando la motivación y el entusiasmo. Otros aportes fueron a partir de un alto nivel de empatía, que beneficia las interacciones sociales y brindan mayor satisfacción en la vida de las personas. Esto se da gracias a los programas de formación emocional que han ayudado a mejorarla en las personas y con ello contribuyen a mantener una salud mental equilibrada ya que también mejoran la ansiedad y la depresión.

Desde este panorama se puede demostrar desde varios estudios que en la etapa adolescente los niveles de adaptación psicosocial van de la mano con los niveles de percepción emocional. Lo que quiere decir que su IE es predictora de sus relaciones interpersonales. De tal forma que las personas que presentan altas puntuaciones en esta inteligencia tienen relaciones interpersonales de un alto nivel de bienestar. Nuevamente la percepción emocional predice el ajuste psicosocial en las personas. En cuanto a las relaciones de parejas, las personas con altos puntajes manifiestan mayor satisfacción en sus relaciones personales (Fernández-Berrocal y Ramos, 2005).

2.1.7 La educación emocional en Colombia

Diversos análisis sobre las problemáticas de la educación en Colombia, coinciden en que el bajo nivel académico de los estudiantes en todos los niveles de la educación en este país, es

uno de los factores de mayor relevancia. Esta situación ubica a Colombia en una posición de menor calidad de educación frente a otros países, no sólo de Latinoamérica sino del mundo. La OCDE señala, a partir de los resultados de las pruebas internacionales PISA, que a los estudiantes colombianos les falta desarrollar más su creatividad, pensamiento crítico, resolución de problemas, comunicación, colaboración y competición. Este análisis pretende dar explicación a los bajos puntajes que presenta la educación colombiana en referencia con otros países (González, 2020).

Bajo este panorama de análisis y estudios, el MEN reconoce la existencia de diversas causas que intervienen de forma significativa con el aprendizaje de los niños y jóvenes en cualquier etapa escolar: problemas personales de cada estudiante, contexto familiar y las particularidades de los entornos escolares. Esta posición, le da la razón a la UNESCO frente a la importancia de la educación emocional en sinergia con el desarrollo cognitivo, siendo así una herramienta indispensable en la prevención de las problemáticas que se originan desde la emocionalidad (García, *et.al.*, 2015).

Pese al gran volumen de investigaciones en Latinoamérica sobre las emociones y su relación en el contexto escolar, siguen siendo escasos estos en el contexto colombiano, pero en creciente aumento de publicaciones. Sin embargo, el MEN ha tenido en cuenta la evidencia empírica de estos estudios frente a la importancia de las emociones en las dinámicas de enseñanza y aprendizaje que se dan no sólo en la escuela sino en todos los niveles de formación y señala la necesidad de vincularlas a partir de algunas políticas públicas de educación que buscan el fortalecimiento de la calidad educativa desde la educación preescolar a partir de programas integrales para la primera infancia, difundiendo a través de plataformas digitales gran material sobre la formación de las competencias socioemocionales (Herrera *et. al.*, 2019).

De acuerdo con García *et. al.* (2015) otro aspecto que se consolida en la educación colombiana en pro de la educación emocional, es el sistema de convivencia escolar en la educación básica y media, que busca fortalecer las competencias socioemocionales integradas en las competencias ciudadanas plasmadas en los estándares curriculares de obligatorio cumplimiento y ligadas al índice sintético de calidad educativa, este último determinado por las pruebas de estado que aplica el instituto colombiano para la evaluación de la educación ICFES.

Para finalizar, este panorama cobra gran importancia, al dar luces de mejora a la calidad de la educación colombiana iniciando en las primeras etapas escolares hasta la culminación de su formación, donde intervienen todos los actores de los contextos educativos, es decir no sólo los maestros, sino también las familias del estudiante. Queda entonces la tarea y el reto para que en todos los niveles de educación se vinculen de una forma dinámica los elementos de la educación emocional de forma transversal, haciendo uso y potenciando las herramientas que hasta el momento se han construido desde las políticas públicas de educación (Herrera *et. al.*, 2019).

2.1.8 Efectos emocionales frente al COVID-19

A partir del primer caso de contagio por COVID-19 reportado en enero del 2020 en América, y la declaración de pandemia por parte de la Organización Mundial de la Salud (OMS) que dio como resultado medidas de restricción obligatorias y cuarentena domiciliaria, generó un cambio radical en la forma de vida de las personas. Este cambio sustancial permitió la aparición de efectos psicosociales, asociados a la percepción de incertidumbre hacia la situación, sobrecarga de trabajo e información, sobreexposición a la situación pandémica mundial, angustia frente a la especulación de información en las redes sociales, percepción de amenaza sobre la

salud de las personas y de sí mismo, cambios significativos en los ritos de duelo, ampliación de la brecha de los estratos sociales, discriminación hacia las personas con sospecha de contagio, entre otros (Lasa *et. al.*, 2020).

Estas condiciones de confinamiento y restricciones a nivel mundial que afectan el bienestar psicológico y físico de las personas, agregan diferentes fuentes de estrés que conllevan a impactos importantes a nivel emocional, como el miedo a ser infectado por este virus o presentar otras afecciones médicas, sentirse frustrado y el aburrimiento por los drásticos cambios de los hábitos y patrones que se llevaban antes de la pandemia. Siguiendo a Sprang y Silman (2013), las personas que han pasado por una pandemia a partir de cuarentena estricta, son susceptibles a presentar trastornos de estrés agudo, trastornos de adaptación y dolores generalizados, síntomas que se pueden transformar más adelante en un trastorno de estrés postraumático. Otros estudios han demostrado que las personas, en especial los niños, muestran alteraciones conductuales y emocionales a raíz del confinamiento por COVID-19, sin embargo, también se ha determinado que, al seguir con rutinas y hábitos saludables por parte de padres y cuidadores, es de esperar que los sujetos retornen a su funcionamiento normal (Lasa *et. al.*, 2020).

2.1.9 Estudios empíricos en Inteligencia Emocional (IE)

A partir del trabajo realizado por Medina e Hidalgo (2018), se puede confirmar que el concepto de inteligencia emocional que desarrolló Goleman dio pie a la apertura de un mundo de trabajos investigativos en esta en diversos contextos, y que a su vez también surgieron dudas que dieron pie a denominarla como un mito. Las revisiones literarias permiten la interpretación de los conceptos de esta inteligencia, que han surgido desde su primera aparición y de las múltiples formas de medición con las múltiples dificultades que se presentan en esta labor.

Sumado a lo anterior, el trabajo de análisis de la IE realizado por Sánchez-Teruel y Robles-Bello (2018) menciona que, se origina bajo un enfoque netamente teórico y sin la construcción previa de un instrumento de medición adecuado para esta evaluación, a pesar de esto, las publicaciones de Goleman sobre este constructo psicológico impulsaron nuevos estudios e investigaciones científicas que hacen que surja la necesidad de conocer y analizar los modelos teóricos que se emplearon en el nacimiento de la teoría de la inteligencia emocional, que al poderlos comprender haría más fácil la tarea de adaptar los instrumentos de medición a los estudios y demás variables que se deseen correlacionar con la IE.

Por su parte, Medina e Hidalgo (2018) logran evidenciar las limitaciones sobre la medición de la IE y su innumerable relación con otras variables. Mencionan la diversidad de instrumentos para calcularla, que van desde los autoinformes los cuales se basan en determinadas medidas de desempeño, las encuestas debidamente estandarizadas, los cuestionarios estandarizados que, si bien todos estos son una amplia gama de instrumentos, dificultan los análisis estadísticos de correlación entre los estudios que pretenden determinar una medida frente a la IE.

De igual manera, Sánchez-Teruel y Robles-Bello (2018), dejan en firme la necesidad de poder evaluar la IE en grupos sociales concretos, como niños y adolescentes, haciendo mucho más énfasis si estos pertenecen a una población con algún diagnóstico clínico, teniendo en cuenta que a pesar de que hay una gran producción teórica científica en este tema, son pocos los instrumentos para la medición de la IE en niños y adolescentes. En su trabajo, presentan ciertos instrumentos para determinar el nivel de esta inteligencia con un buen nivel de fiabilidad y validez, que se pueden emplear en los procesos de evaluación y/o entrenamiento de esta.

La prueba de autoinforme IEP4- infantil, empleada para estimar la IE en educandos de básica primaria, evidencia la existencia de la multidimensionalidad de este tipo de inteligencia, tomando como referencia el modelo de Mayer y Salovey, permitiendo extenderse hacia la población infantil en etapa de básica primaria. Esto surge a raíz de la dificultad para precisarla en población infantil que se encuentra en etapa de educación primaria, con base en el modelo teórico de Salovey y Mayer bajo tres habilidades emocionales que van desde evaluar y expresar las emociones de sí mismos y de los demás, regular las emociones propias y de otros, y utilizar las emociones como herramienta adaptativa. Siendo su objetivo de investigación lograr validar el instrumento IEP4-infantil (Raschella y Rodríguez-Fernández, 2021).

A pesar de que existen diversos instrumentos que cuentan con la validez y fiabilidad suficiente para evaluar la IE, se quedan cortos frente a la evaluación de esta en infantes y/o adolescentes, mucho más si se trata de población latinoamericana. Es por ello que Arrivillaga y Extremera (2020) adelantaron una revisión detallada de lecturas científicas sobre este tipo de inteligencia en la infancia y la adolescencia, enfocado en la evaluación. Si bien, este estudio refleja el empleo de una amplia variedad de instrumentos para la medición de esta en estas etapas, la discusión se centra en adecuar los instrumentos al momento evolutivo de los participantes, generando una serie de reflexiones que ayudan al diseño de nuevas herramientas de su evaluación en la población infantil y juvenil.

En la actualidad, las múltiples dimensiones que se han encontrado en la IE sufren grandes cambios y desafíos a causa de la emergencia sanitaria que atraviesa el mundo por cuenta del COVID-19, y que está confrontando a toda la población desde niños, jóvenes y adultos a nuevos retos en sus cambios de hábitos, actividades y rutinas para poder permanecer en casa, haciendo uso de la resiliencia como herramienta fundamental para poderse adaptar a esta nueva realidad

la nueva realidad que presupone permanencia en el tiempo futuro.

En un estudio de corte cuantitativo realizado por Cadena-Obregón *et. al.*, (2021), se analizaron los efectos de algunas dimensiones de la IE, dando como resultado la sugerencia de algunas estrategias para ser empleadas en casa que conlleven a mejorarlas en medio de la situación de emergencia que vive la humanidad. Esto, dado que los participantes en etapa adulta joven reflejaron la capacidad de poder identificar sus emociones, más no demostraron una estrategia adecuada para regularlas. Estos hallazgos llevan a concluir en el estudio, la necesidad de vincular procesos de educación emocional en espacios de formación universitaria y espacios laborales, mejorando así las habilidades de la inteligencia emocional en las personas.

Con relación a otras variables que puedan afectar la IE, y con referencia a la situación de emergencia por la pandemia por COVID-19, Ramos y Vargas (2021) deja en evidencia la fuerte correlación entre el estrés y sensaciones de ansiedad con las dimensiones de percepción, comprensión y regulación de esta inteligencia, especialmente en el género femenino. Este estudio afirma que las personas necesitan contenerse para mejorar su capacidad de comprensión y poder regular las emociones, estas afirmaciones son susceptibles al contexto de la muestra de estudio lo que quiere decir que se necesita ampliar los estudios en otras poblaciones y circunstancias de confinamiento por pandemia, teniendo en cuenta que el estrés es la respuesta normal del ser humano ante factores de vulnerabilidad, frustración, y muchas más frente a la situación que vive el mundo actual por el COVID-19.

Para concluir, aquellas capacidades y habilidades que involucran sentimientos, control y modificación de emociones propias y de otros implica necesariamente poseer inteligencia emocional. Entonces, las personas que son inteligentes emocionalmente logran la gestión

satisfactoria de sus emociones logrando resultados satisfactorios en las relaciones interpersonales que tengan con los demás. Este concepto se origina de la teoría de las inteligencias múltiples propuesta por Howard Gardner, quien la vincula directamente con la inteligencia interpersonal e intrapersonal, haciendo fuertes críticas a los conceptos de inteligencia del momento, evaluados bajo los test de coeficiente intelectual, afirmando que son insuficientes para identificar en todo su espectro el concepto de inteligencia. Estas apreciaciones abrieron la puerta para un sin número de nuevas teorías sobre la IE y nuevos test que aún en la actualidad siguen surgiendo. Lo cierto es que este tipo de inteligencia cobra un papel importante para el éxito o fracaso profesional y personal, basado en las relaciones humanas.

2.2 Rendimiento Académico

2.2.1 Fundamentos conceptuales

El término rendimiento escolar, muchas veces se presenta como un problema de gran trascendencia local y global, partiendo desde su conceptualización que es variada, donde en algunos momentos es denominada como aptitud escolar o desempeño académico, que solo son aspectos semánticos o sinónimos, a pesar de que en varios documentos se encuentra que la expresión “rendimiento académico” es usada en comunidades educativas universitarias, mientras que el término “rendimiento escolar” se emplea para la población escolar de básica. Lo que hay que aclarar es que este primero resulta de la interacción de aprendizaje provocado por las dinámicas propias de la didáctica docente que produce en el estudiante (Lamas, 2015).

Por su parte, Navarro (2003), explica el rendimiento escolar como los conocimientos que se demuestran en una asignatura determinada de acuerdo con el nivel académico y edad del sujeto, lo que lleva a comprender que los juicios de valor sobre el éxito escolar se dan a partir de

los procesos de evaluación aplicados al estudiante, pero no demuestran las pautas que se requieren para mejorar la calidad educativa y el aprendizaje real en los estudiantes. En este sentido, la familia, los maestros y el grupo de pares del estudiante juegan un papel importante, teniendo en cuenta la función de los valores socioculturales en los esquemas educacionales de los contextos de cada estudiante.

Por esta razón, y desde una perspectiva humanista, el rendimiento académico es manifestado por el estudiante como una expresión de su aprendizaje a través de las calificaciones escolares. Este término también se puede entender como la medición de las capacidades que muestra una persona luego de un proceso de aprendizaje que resulta de la formación educativa, un nivel de conocimiento que es demostrado por el estudiante en un campo específico de conocimiento y que es comparado con unos estándares generales ya sea de este campo de conocimiento o un promedio general de resultados, bajo similares condiciones poblacionales (Lamas, 2015).

Así pues, es importante tener en cuenta que existen múltiples investigaciones en las que se analizan los factores y conceptos referentes al rendimiento académico, de donde parte una amplia diversificación de líneas de estudio y conceptualizaciones que permitirán comprender aún más la complejidad de este concepto, pero que a su vez pretenden mostrar la importancia de este dentro del quehacer pedagógico en los campos educativos en todo nivel (Navarro, 2003).

Lo cierto es que el rendimiento escolar pretende lograr un propósito; la medición del aprendizaje. Para ello, es importante dar claridad sobre la expresión "rendimiento" como los procesos promovidos por la escuela y que conllevan a la transformación del individuo en una integridad nueva con ayuda de elementos cognitivos y de estructura. De esta manera, el RA es

cambiante con otros elementos que intervienen como los contextos sociofamiliares, ambientes, y demás aspectos que puedan determinar aptitudes y experiencias. Dentro de estos factores que inciden en esta variable, se pueden encontrar rasgos de personalidad, motivación, aptitudes, intereses personales, hábitos de estudio, habilidades sociales, entre muchas más, que pueden llevar al estudiante a un nivel académico esperado o mayor, o también a un estado escolar, también llamado rendimiento discrepante (Lamas, 2015).

El autocontrol por su parte permite explorar el factor de "locus de control propio", como punto de partida de los resultados obtenidos, que en este caso es el éxito escolar. Por su parte, las habilidades sociales involucran contextos en los que se desenvuelve el estudiante como su familia y el ambiente social, donde la escuela cobra vital importancia al brindar oportunidades de entrenamiento de técnicas, actitudes y hábitos, que permitan una adaptación efectiva y resiliente del estudiante frente a su entorno (Navarro, 2003).

Por esta razón, y con la finalidad de no llegar a una confusión epistemológica del RA como variable de estudio, para poder analizar esta variable, se deben tener en cuenta los factores de: motivación escolar, autocontrol del estudiante y habilidades sociales, que de acuerdo con Navarro (2003), presentan un vínculo significativo con esta variable. Entonces, la motivación escolar, se puede comprender como un proceso que involucra variables cognitivas y afectivas que dirigen la conducta hacia el logro de una meta.

2.2.2 Determinantes del rendimiento académico

Desde muchos estudios se han querido determinar los diferentes factores que afectan el nivel escolar de los estudiantes en cualquiera de las etapas desde la infancia hasta la juventud o

adulthood, with the aim of being able to avoid school failure at all levels. Bojorque *et. al.* (2016) talks about a multicausality in the academic results, which means that there are many variables that affect it, among which are found abilities, expectations of achievement, personality traits, genetic factors, socioeconomic factors, cultural, educational and others more.

In addition to these variables and following García *et. al.* (2015), the integrality of the human being is given thanks to its three dimensions: cognitive (thinking), emotional (feeling) and behavioral (doing), where it is important the balance of all of them. Losing this balance can imply alteration in any of these dimensions and influences directly in the others. Directly in the Colombian context, academic results have been one of the problems that most has marked the quality of education both national and international.

For its part Bojorque *et. al.* (2016), refers that some of the variables that affect the RA can be of personal and contextual type. As personal variables there are attention, intelligence, self-concept, memory and anxiety. Within the contextual variables there are the socio-environmental, such as the family, socioeconomic level, location of the residence. The institutional variables refer to the type of educational center, training of the teachers, school climate. The instructional variables take into account the contents and teaching forms under the use of technologies and methodologies. Many of these variables have been difficult to intervene at the time of designing programs to prevent school failure, for which it is necessary to have very precise data of the personal variables to design and implement programs that intervene in avoiding school failure.

La OCDE (García *et. al.*, 2015), a partir del análisis de resultados de pruebas internacionales y nacionales, los estudiantes colombianos han demostrado carecer de habilidades de creatividad, de pensamiento crítico, de capacidad para resolver problemas y emitir juicios de valor, habilidades de comunicación, colaboración y competitividad, aspectos que pueden llegar a dar una explicación de los bajos niveles educativos que han revelado las cifras de RA en Colombia en comparación con otros países.

Desde la perspectiva de Salamanca (2016), Colombia es un país caracterizado por su riqueza multicultural y territorial, que a su vez también enfrenta brechas de desigualdad social, los dos muy marcados frente a otros países de América Latina. Estas diferencias tan evidentes repercuten de manera importante en los resultados de pruebas de estado internacionales, dejando en evidencia las poblaciones de mayor riesgo y vulnerabilidad con resultados académicos y procesos de aprendizaje muy bajos. En este sentido, diversos estudios han demostrado la relación cercana que existe entre la pobreza y el bajo nivel académico.

Por otro lado, García *et. al.* (2015), sostienen que cada niño funciona de una manera única y particular de acuerdo a su propio ritmo de aprendizaje dificultades y habilidades que presenta, básicamente gracias a tres áreas del pensamiento de la información: el área receptiva que realiza la captación de los estímulos y mensajes que le llegan, el área integradora que integra y organiza los mensajes que recibe en un esquema mental, y el área expresiva que emplea la información que se acumula en el cerebro para expresar y responder frente a exigencias y tareas de su entorno.

Entonces, resulta fundamental a la hora de poder intervenir en la prevención del fracaso escolar, determinar las variables que se relacionan con el RA, ya que esto permitirá abrir camino

sobre este tema y poder explicar la importancia de las variables que lo afectan, implementando nuevas políticas educativas que permitan mejorar los niveles académicos de los niños y jóvenes, evitando fracasos que afecten la formación de su autoestima, y mejorando así su calidad de vida. Estos resultados, donde resaltan factores tanto a nivel individual como contextual en los estudiantes, dejan notar la necesidad de nuevas expectativas en educación que permitan el acceso de todas las personas al desarrollo de sus destrezas intelectuales y de autoconcepto, que permitan subir su nivel académico y lograr metas profesionales y personales. (Bojorque *et. al.*, 2016).

Sumado a lo anterior, las poblaciones que presentan altos niveles de vulnerabilidad y desigualdad son marcados por factores que afectan de manera importante el grado académico de los infantes y jóvenes como la desmotivación, deserción escolar, bajo desarrollo socioafectivo, que repercuten trascendentalmente en sus proyectos de vida, prolongando esta situación de riesgo en futuras generaciones a través de situaciones como el embarazo precoz, pandillas, drogadicción y demás problemas sociales. Para poder frenar estos fenómenos socioculturales, se debe involucrar necesariamente el fortalecimiento de la inteligencia emocional en la niñez y juventud desde la escuela (Salamanca, 2016).

En consecuencia, es importante reconocer que, en la vida escolar de las personas en cualquier etapa, el esfuerzo no es garantía del éxito y es ahí cuando las habilidades cognitivas deben permitir al estudiante un balance entre sus habilidades y esfuerzo, donde el sentirse hábil (capaz) es fundamental, reconociendo que, desde la perspectiva de los docentes, se tiene en cuenta más el esfuerzo que la habilidad. Así las cosas, el balance entre habilidades y esfuerzo se convierten en un gran riesgo para el estudiante, teniendo en cuenta que en el momento de éxito se atribuyen los resultados a las habilidades y el esfuerzo del estudiante, mientras que en

una situación de fracaso, se invierte esta percepción, ya que el gran esfuerzo invertido puede comprender poca habilidad, haciendo que el esfuerzo del estudiante juegue un papel en contra ante sus resultados académicos, sobre todo en momentos de fracaso, tratando de evitar sensaciones de inhabilidad (Navarro, 2003).

De la misma manera, Valenzuela y Portillo (2018) afirma que la inteligencia emocional conlleva a resultados asociados a calificaciones con todos los factores que intervienen y hacen parte del resultado académico final, donde cobra gran importancia el contexto interno y externo de la escuela al igual que los ambientes de aprendizaje y clima escolar, como condicionante del desempeño académico dentro de la dinámica escolar. En este sentido y de manera proporcional, en la misma medida en que los estudiantes hagan buen uso de sus emociones en los diferentes escenarios se modificará su pensamiento y se puede potenciar un buen desarrollo en toma de decisiones y sana convivencia.

Para concluir, ante estas situaciones los estudiantes pueden optar por estrategias de protección en caso de caer en situaciones de fracaso, esto es, que pueda tomar la posición de poca participación en las aulas de clase y poco cumplimiento en la presentación de los deberes escolares, evitando con ello lastimar su autoestima, mostrando poco esfuerzo. Es por esto que, al abordar el RA como variable de estudio, implica no solo comprender las interpretaciones de los estudiantes frente a los factores de habilidad, esfuerzo, actitud y aptitud, sino ampliar las perspectivas hacia otros factores multivariados que afectan de manera importante el rendimiento escolar de los estudiantes (Navarro, 2003).

2.2.3 Efectos académicos ante el COVID-19

La crisis humanitaria derivada por el COVID-19 es un hecho sin antecedentes históricos que puso a prueba los niveles de afrontamiento del ser humano y de la sociedad, obligando a todos los seres humanos a cambiar las prácticas rutinarias de saneamiento, rutinas económicas y cotidianidad laboral y educativa. Este último sector sufrió repentinamente una transformación que conllevó a las comunidades educativas a nuevos retos de transformación de la educación tradicional a una educación virtual. Dado que dentro de las medidas de bioseguridad en la mitigación de la propagación del virus SARS-CoV-2, los gobiernos a nivel mundial dieron órdenes del cierre de las instituciones educativas públicas y privadas (Organización de las Naciones Unidas, ONU, 2020).

Estas nuevas condiciones virtuales de la educación han dejado en descubierto las necesidades de acceso a la virtualidad de las poblaciones menos favorecidas, y muchos de ellos se han visto afectados en las dinámicas de enseñanza / aprendizaje, por ende, se arriesga el derecho fundamental de acceso a la educación. Por ello, esta nueva realidad de atención virtual en la educación ha dado prioridad a cambios que mejoren la infraestructura tecnológica de las instituciones educativas, en la educación tanto privada como pública, con especial énfasis en sectores rurales y sectores urbanos menos favorecidos (Cotonieto-Martínez *et. al.*, 2021).

Con base en este panorama, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF (2020), en un análisis realizado a los 127 países, determinó que el 73% de estos emplean plataformas para continuar con las actividades académicas, de tal forma que en América Latina y el Caribe este dato sube al 90%. Sin embargo, es importante resaltar que estas estrategias virtuales en la educación son efectivas sólo si se cumplen con los elementos tecnológicos en

casa y acceso a internet permanente. Esta situación se convierte en un factor excluyente dado que un gran porcentaje de estudiantes y docentes no cuentan con estos recursos tecnológicos necesarios.

Finalmente, no se pueden olvidar las habilidades sociales como factores fundamentales dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y bajo las restricciones que ha impuesto la pandemia a nivel mundial, la falta de interacción social ha afectado de manera significativa a la educación. A pesar de la situación que actualmente se sigue viviendo ante la emergencia sanitaria por el COVID-19, es necesario reconocer que, aunque es importante tener un punto de vista crítico frente a las debilidades y oportunidades de la nueva realidad, se hace necesario también asumir una actitud positiva y resiliente que permita dar reapertura progresiva y segura a las instituciones educativas al servicio de toda la comunidad educativa. Esto ayudará a ver el lado positivo de la situación, al identificar las ventajas que se puedan sacar de la situación actual, fortaleciendo las oportunidades de aprendizaje y experiencias que permitan fortalecer nuevas capacidades para afrontar experiencias futuras semejantes (Cotonieto-Martínez *et. al.*, 2021).

2.2.4 Estudios empíricos en rendimiento académico

De acuerdo con el estudio realizado por Pulido-Acosta y Herrera-Clavero (2018), existen elementos predictores del RA que facilitan la aproximación a los resultados esperados. Un primer factor predictor es la edad, que indica una mayor puntuación de inteligencia emocional a medida que esta aumenta, es decir, una relación directamente proporcional. El segundo predictor en este estudio y con puntuaciones significativas, es el género, que muestra diferencias importantes entre mujeres y hombres, donde ellas obtuvieron mayores puntuaciones que ellos, con mejores habilidades en percepción, autorregulación y empleo de las emociones con mayor eficacia.

Otro factor que incide en el RA, lo resalta Delgado *et. al.* (2019), quien afirma que los estudiantes no son educados en competencias sociales ni emocionales, lo que no les permite lograr un óptimo provecho de sus conocimientos académicos, en especial al ponerlos en práctica en un contexto. Esta situación se convierte en un factor importante a tenerse en cuenta en el momento de trazar y lograr los objetivos de formación integral y en la reducción de los índices de deserción escolar, ya que, por falta de mejores niveles de afrontamiento y adaptación al ambiente educativo, los estudiantes pueden abandonar el ámbito escolar.

A pesar de ello, no es fácil comprender el término rendimiento escolar mucho más teniendo en cuenta que a nivel histórico ha sido llevado a resultados numéricos como producto de una medición evaluación o valoración. Es por esto que Sánchez *et. al.* (2016) afirma que el término rendimiento escolar se construye desde la sociedad con base en teorías de la economía mundial, reflejadas en las políticas educativas de un país y que afectan no sólo a los estudiantes de los diferentes grados educativos, sino a los maestros y familias. No se puede considerar un término neutro apolítico o fuera de un contexto histórico, es decir descontextualizado o dotado de total objetividad. De esta manera, si se quiere lograr mejorar los resultados obtenidos en cuanto a las actividades educativas escolarizadas, se deben construir nuevas políticas educativas que se alejen de los marcos teóricos y referentes reduccionistas con un mayor sentido humano y subjetivo, que den cuenta de la complejidad de los procesos de la educación y de un aprendizaje significativo.

En este sentido, los espacios educativos ya sean de educación básica o superior, deben tener presente en sus metas de formación, espacios de desarrollo emocional, intelectual y social, que contribuyan a una consolidación de la personalidad de los estudiantes, en cualquier grado de formación en el que se encuentre. Para lograrlo, es fundamental involucrar a los docentes,

con dinámicas educativas donde la relación enseñanza-aprendizaje se dé entorno a variables emocionales, fomentando momentos motivacionales, positivos y armónicos (Delgado *et. al.*, 2019).

Ahora bien, desde la situación actual por la emergencia mundial por el COVID-19, Cifuentes-Faura (2020) reconoce que la escuela se debe apoyar en la familia mucho más que antes, para poder obtener de alguna manera los objetivos que se trazaron desde la educación antes de la pandemia. Esto se da sólo si se comparten los propósitos de la educación en las familias de forma individual haciendo énfasis en la diversidad y optando una postura ética pedagógica, con la potenciación de la corresponsabilidad bajo una educación contextualizada y que permita la continuidad del aprendizaje para todos los estudiantes de forma flexible, colaborativa y personalizada. Posiblemente, esta situación dará pie para que en un futuro se puedan analizar las estrategias pedagógicas que se llevaron a cabo para continuar con los procesos de aprendizaje durante el aislamiento por la pandemia del COVID-19, y que dio pie al aprendizaje en casa apoyándose en las familias como elementos extensores de la escuela.

Por su parte, el estudio realizado por Chacón (2020) determina la importancia de los hábitos de estudio, vistos como las actividades de refuerzo que se realizan en un determinado tiempo y espacio después de las jornadas escolares con apoyo de la familia o cuidadores, que al ser cotidianas se convierten en hábitos y que persiguen consecuencias de efectividad en el aprendizaje, logrando mayor participación en situaciones de interés del estudiante llegando a un aprendizaje significativo. Ahora bien, frente a la situación de emergencia mundial por el COVID-19, los hábitos de estudio se convirtieron en la herramienta más efectiva para poder lograr las metas académicas que se plantearon en las escuelas y que quedaron en algunos casos suspendidas y en el mejor de los casos se llevó a cabo a menor ritmo. Entonces, la capacidad de

adaptación a la nueva realidad es clave para dar continuidad a los procesos de enseñanza y aprendizaje que se venían trabajando antes de la pandemia, y que permiten mejorar el nivel académico a pesar de las circunstancias adversas por la que atraviesa el mundo.

Para concluir, el concepto de “rendimiento académico” presenta una amplia gama de estudios que dejan ver la complejidad a la hora de comprender su significado desde diversos contextos. Lo cierto es que esta variable es sensible al momento de acoger valores cuantitativos y cualitativos, pero que se deben vincular tanto habilidades, conocimientos, actitudes y valores que desarrolla el estudiante desde los procesos de la dinámica enseñanza aprendizaje. Entonces, el puntaje académico no sólo es un indicador de desempeño escolar, sino que debe ser visto de manera holística a partir de lo inductivo y deductivo de sus procesos, en especial cuando se argumenta la pretensión de la calidad educativa.

2.3 Educación Emocional

2.3.1 Definición de educación emocional

En la actualidad, los estudios sobre la IE emocional se centran en el papel que juega esta, en los ciclos vitales de las personas y en su correlación con múltiples variables presentes en el desarrollo y bienestar humano. De ahí se desprende una cercana sinergia entre la IE, los estilos de afrontamiento y el RA, lo que conlleva a reafirmar la importancia de desarrollar este tipo de inteligencia en la escuela con programas de prevención e intervención, esto, con ayuda de la psicología positiva que establece factores de entornos seguros y emociones positivas en el aula (Herrera *et. al.*, 2017).

Entonces, si bien existen diversos trabajos de investigación que atribuyen a la IE los resultados académicos, es muy difícil encontrar escalas de medición de esta variable, con validez y confiabilidad contextualizadas a los diferentes entornos de la educación en América Latina, lo que hace más difícil la correlación de la IE con el RA. Lo que sí se puede afirmar bajo los resultados de diversos estudios, es la proporcionalidad directa entre esta inteligencia y el bienestar psicológico subjetivo y material (Sánchez-López *et. al.*, 2015).

Por su parte, Cassà (2005) describe a la escuela como el contexto en donde el conocimiento y las experiencias permiten el desarrollo de las emociones. Esto significa que los integrantes de la comunidad educativa, son testigos del desarrollo integral de las personas que lo integran, es decir, no sólo los estudiantes son beneficiarios de esta construcción colectiva emocional. Ese desarrollo integral, implica la formación y ampliación de las capacidades cognitivas, físicas, lingüísticas y morales, que terminan siendo el cimiento de una gran formación afectiva y emocional. Por esta razón, la educación emocional debe contemplar un enfoque cíclico, con la estructuración de programas secuenciales que se inicien desde la educación infantil para así poder obtener resultados de gran impacto social.

Por esta razón, diversos estudios y revisiones conceptuales manifiestan la importancia de diseñar e implementar programas educativos enfocados a la formación y/o adquisición de habilidades emocionales y el fortalecimiento de la inteligencia emocional en las personas. Es así como los programas de educación emocional se convierten en la estrategia más adecuada que, si bien deben seguir una metodología rigurosa, deben ser también muy prácticos, para que contribuyan a una formación significativa; también es importante que se den desde los primeros años de la vida y debe estar presente en todo el ciclo vital para un mayor impacto. Esto implica tocar las dimensiones personales y sociales de los sujetos, y en ese sentido, las escuelas son el

espacio apropiado para poder difundir el concepto de bienestar y poderlo llevar a cabo a toda la comunidad educativa: familias, estudiantes y docentes (Bisquerra y Hernández, 2017).

Entonces, es evidente la influencia que tiene el buen manejo de las emociones en los estudiantes, lo que refleja una multidimensionalidad de la inteligencia, donde se confirman los diversos tipos de talentos o diferentes inteligencias diferentes e interdependientes. Para ello se debe ir más allá del simple coeficiente intelectual (CI) para poder identificar la inteligencia integral que conlleve a resultados de desempeño exitoso en la vida, con las metas propuestas a nivel socio personal, familiar y profesional (Sánchez-López *et. al.*, 2015).

Por otro lado, los estudios adelantados por Bar-On (2006) demuestran de forma convincente que la IE reside en áreas del cerebro diferentes a las del coeficiente intelectual (CI). En este sentido, la amígdala derecha, situada en el cerebro medio del hemisferio derecho cerebral, cobra vital importancia ya que en ella residen las emociones y de ella dependen las reacciones emotivas y los recuerdos. Esto da a entender que hay zonas cerebrales específicas, donde se da este tipo de inteligencia y que diferencia a estas capacidades humanas con la inteligencia académica (Goleman, 2015).

Finalmente, estos conceptos son importantes al decidir sobre el diseño e implementación de los programas a ejecutar, teniendo en cuenta que la educación emocional es la clave para el desarrollo integral de las personas. Esta integralidad se da gracias a la IE permite identificar y manifestar las emociones, empleándolas para dar vía al pensamiento, poder entender y razonar a través de ellas y poder regularlas en sí mismo y en los demás. Con ayuda de la psicología positiva, los alcances de este tipo de inteligencia pueden llegar a la educación emocional que contribuyan a alcanzar un mayor bienestar, personal y social (Cobos-Sánchez *et. al.*, 2017).

2.3.2 La educación emocional en las etapas de desarrollo

Al estar presentes en todas las etapas de la vida, las emociones son significativas para las personas a la hora de construir su personalidad y en la interacción social con el mundo que les rodea. Es por esto que la escuela es considerada el espacio más adecuado para el desarrollo de las emociones, donde el docente puede ser testigo del desarrollo integral de los estudiantes en sus capacidades cognitivas, físicas, lingüísticas, éticas, afectivas y emocionales. En este sentido, la educación emocional se convierte en la herramienta fundamental en cualquier etapa del desarrollo del ser humano, poniéndola en práctica con programas pedagógicos desde las etapas infantiles, de forma secuencial (Cassà, 2005).

Desde la etapa de los 6 a 12 años aproximadamente, aumentan las habilidades cognitivas con mayor desarrollo del lenguaje, esto impacta en gran medida en el desarrollo emocional del sujeto, gracias a que va de la mano con el desarrollo de la personalidad y las técnicas de socialización en esta etapa. Otro aspecto a tener en cuenta es el despertar de la conciencia y sensibilidad de los niños, donde logran la integración y diferenciación de las diversas situaciones de la realidad. Esto permite que el niño conozca mucho más su estado emocional, lo verbalice y discrimine bajo los roles culturales que haya aprendido sobre la expresión de las emociones y las habilidades que haya adquirido en cuanto a la regulación emocional, adecuándolas conductualmente a las normas sociales (Merchán, 2017).

En suma, estos ajustes sociales a las condiciones de desarrollo, se basan en diversas variables que van desde los predisponentes biológicos y genéticos, y la educación emocional que ha adquirido el sujeto desde la crianza en familia. Todo esto se verá reflejado en la forma de expresar, comprender y regular sus emociones dentro del contexto sociocultural en el que se

desenvuelva la persona. Estas variaciones del desarrollo emocional en la etapa de la infancia, afectan directamente el desarrollo evolutivo del sujeto y son clave fundamental para su desarrollo integral. Esa tal vez es la mayor importancia que tiene la educación emocional en la promoción de un adecuado desarrollo emocional y la evaluación de los desajustes que se presenten (Cifuentes, 2017).

2.3.3 El currículo y la educación emocional

Es así como dentro de los programas de educación emocional, es necesario tener en cuenta el trabajo que hay que realizar con las fortalezas personales, con actividades que hacen parte de estrategias de intervención y que se complementan entre sí: propuestas globales, específicas, planes personalizados y trabajo conjunto con familias y escuelas. De igual manera, la formación docente es esencial cuando se reconoce que la educación implica mucho más que lo que transmite la educación tradicional con sus contenidos académicos tradicionales, y la educación emocional busca el desarrollo personal y social de la comunidad educativa: un bienestar común (Bisquerra y Hernández, 2017).

Como parte de este proceso, la educación emocional aparece como el camino a la necesidad de incluir las bases de la inteligencia emocional dentro de los procesos formativos de los niños y jóvenes que asisten a los campos educativos. En este proceso de formación, se plantea el incremento de competencias emocionales que brinde un bienestar emocional individual y social, a partir del conocimiento propio y de la identificación de las emociones en las otras personas, el control de las emociones y la creación de sensaciones positivas que conllevan a asumir con positivismo las adversidades de la vida (Prieto, 2018).

De esta manera es importante sostener que la escuela es el espacio apropiado para permitir el crecimiento integral de los niños y jóvenes que asisten a ella, donde esta integralidad brinde importancia a su desarrollo social y emocional, integrando estos a la planeación pedagógica desde un contexto o realidad social del entorno. En este sentido, Herrera *et. al.* (2017) dejan abierta la invitación a continuar con estudios de los factores sociales, culturales, educativos y familiares de los contextos educativos colombianos, que permita un avance educativo que pueda cambiar las políticas públicas educativas y la calidad de educación en Colombia.

Por último, estas transformaciones educativas deben vincular los objetivos que persigue la psicología positiva, donde se encuentran nuevos conceptos como mindfulness y la resiliencia, que persiguen impacto en los contextos educativos para convertirlas en escuelas positivas y saludables. En este sentido, las escuelas son agentes protagonistas en poder cambiar a sus estudiantes hacia el positivismo y la excelencia, con el desarrollo de su autonomía consciente desde su propia inteligencia emocional (Prieto, 2018).

2.3.4 Estudios empíricos en educación emocional

Teniendo en cuenta el gran interés que la sociedad actual tiene sobre la construcción, comprensión y proyección de los sentimientos, es importante aclarar que el estudio de las emociones proviene desde la filosofía antigua y fue allí desde donde se plantearon las primeras ideas para la educación de las emociones, tomando como base la ética. Actualmente, esta tarea es competencia del campo de la psicología, lo que implica que, al no ser una ciencia normativa, no puede dirigir de manera directa la educación de los sentimientos. Siguiendo a Cardona (2017), la educación emocional debe estar orientada desde la ética, planteando que el uso de la psicología en este caso debe ser instrumental ya que en ella se estudia el funcionamiento de los

sentimientos, pero no puede ser guía de los mismos. Esta tesis se soporta en que la educación emocional debe ser un saber instrumental enmarcado por la ética que señale los fines de estos programas educativos, entendiendo las emociones como las virtudes del ser humano a la hora de interactuar con el entorno.

Por su parte Cifuentes (2017), refiere que el fracaso escolar en muchas ocasiones se debe no sólo a problemas de aprendizaje, sino a un alto índice de ansiedad, que conlleva a actitudes emocionales negativas y situaciones clínicas como la depresión. Esto se puede ver mitigado gracias a la educación emocional, que permite la formación de competencias emocionales y brinde con esto bienestar físico y mental en las personas y un bienestar social y mayor calidad de vida. En este sentido, la labor de las escuelas va encaminada a subsanar las demandas que exige la sociedad, centrándolas en el desarrollo integral del sujeto, vinculando la formación de las competencias emocionales a partir del currículo.

De igual manera, Goñi y De la Peña (2017) refieren que la escuela debe formar en habilidades emocionales y sociales que permitan el buen vivir en el marco de la educación emocional. Esta afirmación se da a partir del análisis que realiza en su trabajo de investigación sobre la evaluación de competencias ciudadanas dentro de las pruebas saber, y que refleja un bajo índice en las competencias emocionales de la población objeto de su estudio. Concluye entonces, que la escuela debe unir esfuerzos con la comunidad educativa para vincular elementos que permitan una mayor conciencia de la inteligencia emocional y su importancia en la formación integral de los estudiantes, todo esto a partir del diseño de estrategias pedagógicas que dibujen un mejor panorama a nivel social en materia de habilidades emocionales.

En cuanto a la situación de emergencia por la que atraviesa el mundo frente al contagio por el COVID-19, un estudio realizado por Reyes y Yanes (2021) deja en evidencia que las clases virtuales por las que atraviesan los estudiantes actualmente requieren mucho más que recursos pedagógicos y disciplina, de una educación emocional efectiva que permita el desarrollo de las competencias emocionales para mejorar el afrontamiento de los retos que plantea el mundo actual. De esta manera, este estudio revela la huella emocional que ha dejado esta pandemia en especial en los estudiantes de básica primaria y sus resultados reflejan los alcances que se pueden obtener con la psicomotricidad en el fortalecimiento de las habilidades emocionales, bajo los proyectos de orientación educativa transversalizado en las asignaturas y áreas que permiten la optimización del desarrollo socioemocional y psicomotriz de los niños y jóvenes.

Por otro lado, el estudio que adelantó Estupiñán *et. al.*, (2020) menciona el gran impacto que tiene la escuela sobre el crecimiento integral de los niños y jóvenes en los procesos de construcción emocional y social, y la necesidad de facultades de adaptación frente a la nueva realidad por la pandemia por el COVID-19, que permite que estos nuevos cambios reduzcan las habilidades socioemocionales y se repriman la expresión de sus emociones. De aquí se abre aún más la importancia de la educación emocional para mejorar el desarrollo de las habilidades y capacidades en la manifestación de las emociones de los niños y jóvenes que les ayuden a comprenderlas y les genere un bienestar positivo en el campo personal y social.

En conclusión, el anterior análisis conceptual sobre la educación emocional da cuenta de la importancia de fomentar adecuadamente la IE en los estudiantes en cualquier nivel de formación, lo que significa que debería estar presente en los objetivos de la educación ya sea privada o pública y en cualquier nivel. También, es importante destacar el rol de los maestros frente a la formación de las capacidades emocionales de los estudiantes a partir de su propio

desarrollo emocional, por lo que se puede llegar a pensar que las universidades de formación de maestros deben vincular esta inteligencia como una competencia de formación profesional. También es importante tener presente que la educación emocional no es sólo un tema actual, sino que tiene una fuerte fundamentación teórica y científica a partir de estudios de psicología y neurociencia que apoyan directamente las necesidades de los sistemas educativos. Estos estudios también dan cuenta del importante beneficio hacia las necesidades sociales en cuanto a la formación de ciudadanos con capacidades emocionales, que conlleven a una mejor convivencia en armonía con sí mismo y con los demás, logrando así una mejor sociedad.

2.4 Estudios relacionados con las variables

Cuando se hace referencia a la IE, es importante tener en cuenta que es necesario definir los términos “habilidades” e “inteligencia”, los cuales se encuentran una red semántica con poco equilibrio de relación entre los códigos de los dos términos, teniendo en cuenta que diversos estudios solo se enfocan en: qué enseñar y cómo trabajarlos. Los códigos que se han encontrado en las revisiones teóricas difieren en los dos términos, en los factores que los componen y en las definiciones de cada uno de estos, lo que hace que cada trabajo de investigación se deba revisar con suma precaución, identificando los códigos semánticos que trabaja, para no caer en la generalización de términos y la omisión de factores que los componen (García-Tudela y Marín-Sánchez, 2019).

Por su parte, Pulido-Acosta y Herrera-Clavero (2018), dan claridad en que las emociones no son elementos que se deban obviar, ya que permiten una adecuada reacción frente a su aparición, a pesar de ser reconocidas muchas veces como un factor de debilidad y no como esa herramienta de afrontamiento frente a las diversas circunstancias de la cotidianidad del ser

humano, lo que la sitúa como un elemento relacionado directamente con el éxito personal, académico y profesional, que además que permite alcanzar una estabilidad importante, con mejor salud mental, mayor calidad de vida, bienestar laboral y personal, en general un equilibrio interno y externo.

Para evidenciar el alcance de esta estabilidad, el estudio realizado por Delgado *et. al.* (2019), da cuenta de la sinergia entre la autoeficacia académica y la IE, en especial esta última en los factores de atención y regulación, que interviene con el logro escolar de los estudiantes en cualquier etapa. Esta evidencia empírica, refleja la trascendencia que tiene la educación emocional dentro de la formación integral de los estudiantes, que brinda al estudiante las habilidades necesarias para poder desenvolverse con éxito en las diferentes situaciones académicas y sociales que se vive en la escuela en la cotidianidad, garantizando con las competencias emocionales, un bienestar real en la comunidad educativa.

De igual manera, dentro del estudio realizado por Moreno (2018), se encuentra una alta correlación entre el RA y la IE, siendo alta la medición de esta última en los casos de alto nivel académico y viceversa. También se determina que los estudiantes adolescentes, muestran mejores puntuaciones en la medición de la IE, posiblemente por las habilidades que los niños aún no han desarrollado, como las habilidades de percepción, manejo, facilitación y comprensión de emociones. Por esta razón se determina que el nivel de IE está en función de las experiencias vividas que permiten fortalecer o no ciertas habilidades.

Entonces, es evidente el estrecho vínculo entre el RA y la IE, reflejada en el estudio realizado por Pulido-Acosta y Herrera-Clavero (2018), en el que se reconocen como variables directamente proporcionales y predictoras la una de la otra. Los puntajes estadísticamente

significativos en la media de las dos variables y en el análisis de la varianza del estudio, refuerzan la teoría de la importancia de las habilidades emocionales para resultados académicos altos. Entonces, los aprendizajes significativos se dan en asocio con la forma de adquirir habilidades emocionales y el fortalecimiento de este campo, situación que abre la necesidad de implementar programas que atiendan la formación en habilidades emocionales a fin de mejorar la calidad de la educación.

Por lo anterior, en el diseño de los programas en educación emocional, se debe tener en cuenta los cuatro posibles factores causales de una escasa IE: conductas disruptivas que aparecen, falencia en el bienestar y ajuste en los educandos, así como un aumento en los factores de riesgo sociales y personales, decremento en la calidad y cantidad de su forma de relacionarse con los demás y bajos resultados académicos y/o en la respuesta ante las exigencias académicas. Este último constituye un indicador importante, al considerar que, si existe una escasa inteligencia emocional, un bajo rendimiento académico puede generar poco interés al logro de las exigencias académicas (Páez y Castaño, 2015).

En general, sería importante valorar no solo el RA a través de las notas o valoraciones de cada asignatura o exámenes de estado, que en Colombia son realizadas por el ICFES, situación que lleva al desconocimiento de su formación emocional como persona, acorde a sus intereses o inteligencias múltiples, sino que es fundamental que en este proceso evaluativo se integren, su consolidación de habilidades emocionales y sus relaciones interpersonales, aspectos que impactan positivamente en el éxito académico, personal y profesional (Páez y Castaño, 2015).

Hablar de competencias emocionales se convierten en los nuevos retos de los docentes en la nueva era. Vilca y Mamani (2017), determinan con su estudio algunos hábitos que se

asocian al éxito académico en los escolares, y que vinculan a toda la comunidad educativa en general con la formación integral de los infantes y jóvenes que asisten a los centros de formación. Leer en familia, una alimentación adecuada, la asistencia familiar, los hábitos de estudio, la educación desde los primeros años de vida, lograr comunicarse en al menos dos idiomas y practicar una disciplina de buen descanso y sueño, son los factores encontrados en estudiantes de educación básica primaria que hicieron parte de este estudio y que presentan buenos resultados académicos.

No obstante, no se puede olvidar que la escuela tradicional trabajo enfáticamente por el desarrollo cognitivo e intelectual del estudiante, centrando su enseñanza a contenidos dirigidos y olvidando la formación afectiva y emocional del ser humano, haciendo de la educación una herramienta integral que vincule el medio ambiente lo social y lo cultural como parte del desarrollo de la inteligencia de las personas. Desde este punto entonces, la labor docente toma un nuevo rumbo en la implementación de estrategias que permitan formar personas emocionalmente competentes dentro de una sociedad (Valenzuela y Portillo, 2018).

Se puede concluir, que los estudios empíricos dan cuenta de los trabajos de investigación que se han realizado bajo la misma línea y vértices, siendo relevantes para la construcción teórica del trabajo de investigación con nuevas luces a partir de los resultados que reflejan estas indagaciones previas. Esta concienzuda revisión bibliográfica, brinda gran ayuda a la hora de la interpretación de resultados y el análisis de la información obtenida, contrastando los hallazgos de la investigación en curso con los hallados previamente en los diversos estudios. Entonces, esta revisión empírica sirve de reflexión para trabajar en nuevos trabajos de investigación que sirvan de insumo en la construcción de nuevas investigaciones y continuar con una cadena de producción científica a partir de las publicaciones.

En conclusión, el propósito de este capítulo fue dar a conocer y tratar de dar explicación teórica y empírica de los aspectos que inciden en el presente estudio de investigación, las variables dependientes de este estudio (IE y RA) y la variable independiente con las demás conexiones que puedan existir (educación emocional), dando pie a la necesidad de implementar la educación emocional en la escuela, a partir de la síntesis de información que permita más adelante realizar una valoración crítica a los resultados encontrados dentro del marco del problema de investigación planteado. Sumado a ello, se complementa cada apartado con un análisis de cada variable frente a la crisis que atraviesa la sociedad en cuanto a la emergencia generada por la pandemia por el COVID-19, tomando como referente algunos estudios que se han adelantado desde las variables del presente estudio.

CAPÍTULO III MÉTODO

Uno de los compromisos dentro del rol de ser docentes, está en la implementación y actualización de nuevas prácticas educativas que permitan al estudiante adquirir nuevos conocimientos a través de la motivación y el disfrute del quehacer pedagógico dentro y fuera del aula, lo que conlleva a que el estudiante comprenda mucho mejor su entorno inmediato, consigo mismo y con los que le rodean. Este planteamiento, traza nuevos retos frente a la necesidad de ir más allá de un conocimiento específico, dirigiendo todo al conocimiento y formación de las competencias socio-emocionales de los estudiantes, buscando la correlación entre estas y las competencias académicas dentro de la formación integral como meta general de la educación.

3.1. Objetivos

3.1.1. General

Determinar la incidencia de la implementación de un programa de educación emocional, en el incremento del nivel de inteligencia emocional y el rendimiento académico de los estudiantes de tercer y cuarto grado de básica primaria jornada mañana del Colegio Isabel II IED, que permita reconocer la importancia de la educación emocional en la formación integral de los niños y las niñas, a través de la participación de los estudiantes de 8 a 12 años de la institución.

3.1.2. Específicos

- Identificar el nivel de rendimiento académico general con base en el promedio de notas, de los estudiantes de tercer y cuarto grado de básica primaria jornada mañana del colegio Isabel II IED, enmarcado en el Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes SIEE.
- Determinar las competencias emocionales de los estudiantes de tercer y cuarto grado de básica primaria jornada mañana, del colegio Isabel II IED, por medio del Test de Habilidad de Inteligencia Emocional en la Escuela (THInEmE).

- Implementar el programa de educación emocional “emociones para la vida” de la SED (2019), para los estudiantes de tercer y cuarto grado de básica primaria jornada mañana, del colegio Isabel II IED.
- Evaluar el impacto generado sobre el rendimiento académico, con la implementación del programa de educación en inteligencia emocional, en estudiantes de tercer y cuarto grado de básica primaria del colegio Isabel II IED, jornada mañana.

3.2. Participantes

La población de tercer y cuarto grado de básica primaria-jornada mañana del Colegio Isabel II IED, la constituyen 210 estudiantes, con un rango de edad de 8 a 12 años aproximadamente. Sus condiciones sociales se caracterizan por pertenecer a estratos 2 y 3, estratos bajo y medio en la sociedad colombiana. Existen familias fluctuantes, tanto de nacionalidad colombiana como extranjera (en su mayoría venezolana), aspecto a tener en cuenta en los resultados del presente estudio (Colegio Isabel II IED, 2020).

Para el presente proyecto de investigación, se consideró una muestra representativa de 112 participantes, con 95% de nivel de confianza y 8% de margen de error, dividida a su vez en el grupo control y el grupo experimental, compuesto cada uno por 56 participantes (Cárdenas, 2018). El tipo de muestreo empleado es no probabilístico por conveniencia, tomando a los participantes de grado tercero y cuarto de primaria de la jornada mañana que asistieron presencialmente a clases y que voluntariamente los padres manifestaron su intención de participar, teniendo en cuenta la situación de alternancia y poca asistencia presencial, derivada por la crisis del COVID-19 que no facilitó la presencialidad del total de los estudiantes.

Criterios de inclusión. Participaron en la muestra poblacional, todos los estudiantes matriculados en los grados tercero y cuarto de básica primaria de la jornada mañana del Colegio Isabel II IED, Sede B, localidad de Kennedy-Bogotá-Colombia, que asistieron presencialmente al colegio y que los padres manifestaron su intención de participar.

Criterios de exclusión. No participaron en la muestra poblacional, los estudiantes que, aunque se encuentren matriculados en los grados de tercero y cuarto de básica primaria del Colegio Isabel II IED, Sede B, localidad de Kennedy-Bogotá, Colombia, no manifestaron o no autorizaron la participación en el presente trabajo de investigación.

Criterios de eliminación. Fueron eliminados de la muestra poblacional, aquellos estudiantes que, aunque autorizaron su participación y se encontraron presencialmente en el colegio, decidieron retirarse de la institución educativa o cambiaron su decisión de participación.

3.3. Escenario

El Colegio Isabel II IED, está localizado en la localidad de Kennedy de la ciudad de Bogotá – Colombia, la población de básica primaria se caracteriza por ser una población fluctuante en su matrícula, lo que genera poca estabilidad de permanencia en el colegio. Las familias de esta población se caracterizan por tener unas dinámicas particulares, predominando las familias monoparentales en su mayoría madres cabeza de hogar dedicadas a largas jornadas laborales que no les permite destinar tiempo de calidad con sus hijos. Existen casos de estudiantes con discapacidades (cognitivas, motoras, múltiples, entre otras) incluidos en la población objeto de la investigación, donde prevalece el escaso compromiso familiar en el acompañamiento médico y terapéutico que se requiere (Colegio Isabel II IED, 2019).

La comunidad educativa de la jornada mañana de la sede B del Colegio Isabel II IED, está compuesta por 430 estudiantes de preescolar y básica primaria, de los cuales 210 estudiantes pertenecen a los grados tercero y cuarto de básica primaria de la jornada mañana, con edades comprendidas entre 8 a 12 años. El equipo de docentes por jornada está compuesto por una coordinadora, una docente orientadora, una docente de apoyo (para los casos que presenten discapacidad cognitiva, física y/o motora) y 14 docentes de aula, quienes orientan las 9 asignaturas básicas estipuladas en la Ley 115 del 8 de febrero de 1994 emitida por el MEN. En la sede no hay apoyo administrativo (secretarías). Actualmente, y debido a la pandemia derivada por el COVID-19, la atención escolar se está prestando de manera alterna (presencial y virtual), donde el 50% de la población asiste de manera presencial y la población restante se está atendiendo de manera virtual desde la institución.

Valores institucionales del Colegio Isabel II IED. De acuerdo con el PEI (Colegio Isabel II IED, 2019), la institución se rige por los siguientes valores para fomentar la sana convivencia de los diversos integrantes de la comunidad educativa: responsabilidad, respeto, autonomía, tolerancia y sentido de pertenencia.

Seguendo el manual de convivencia institucional, el Colegio Isabel II IED (2019:20) define el siguiente horizonte institucional:

El Colegio Isabel II Institución Educativa Distrital, en su afán por la formación integral del/la estudiante y su desarrollo en un ámbito sano, tiene presente en cada momento de la vida de la institución los principios básicos de la convivencia social que contempla una buena comunicación como base de la autoformación personal y grupal, que nos permite la solución pacífica de los conflictos, y donde se aprende a no agredir a las demás personas, a respetar al/la otro/a en su pensar, en su forma de ser, en su individualidad. El estudiante

isabelino en el día a día aprende a vivir en comunidad, a proyectarse en grupo para la sociedad, en un ambiente agradable, promoviendo el cuidado del entorno y reconociendo que hacemos parte de la naturaleza, y es por ello que permanentemente debemos interactuar con ella y, por tanto, cuidarla y protegerla.

De igual manera, la misión del Colegio Isabel II IED (2019:21) está definida así:

Como institución educativa de carácter oficial, el Colegio Isabel II ofrece una educación formal e integral de calidad desde la primera infancia hasta la media fortalecida, a estudiantes sordos y oyentes reconociéndolos como sujetos de derechos, que responde a los requerimientos actuales de la sociedad en el uso de las tecnologías de la información, el desarrollo de habilidades comunicativas y el cuidado del medio ambiente que se evidencia en el buen desempeño para formar ciudadanos que lideren procesos de cambio en su crecimiento personal, ambiental y social mediante la vivencia de los valores isabelinos de responsabilidad, tolerancia, respeto, autonomía y sentido de pertenencia.

Por su parte, el manual de convivencia del Colegio Isabel II IED (2019:21) determina la visión de la institución educativa, como:

El Colegio Isabel II – I.E.D., será reconocido por la comunidad educativa a nivel local y distrital por el impacto de su Proyecto Formativo Integral, que promueve el compromiso para la paz, el cuidado del medio ambiente, el uso de las tecnologías de la información, el desarrollo de habilidades comunicativas, en un entorno educativo inclusivo, que se destaca por la dinamización permanente del proyecto de vida en sus estudiantes que propicie transformaciones pertinentes para el desarrollo del país (Colegio Isabel II IED, 2019).

3.4. Instrumentos de recolección de información

3.4.1. Inteligencia emocional (primera variable dependiente)

En el importante desarrollo de la sociedad actual en pleno Siglo XXI, el reconocimiento de la importancia de la inteligencia emocional cobra un papel muy importante para la comunidad científica, a pesar de esto, se encuentran un sinnúmero de definiciones sin que se determine un concepto específico de cociente emocional aceptada por la misma comunidad. Es por esta razón tal vez que no se encuentra una forma precisa de evaluar este tipo de inteligencia y se deba recurrir a instrumentos, que, si bien ya se encuentran estandarizados, no cubren el total de la población que se quiera evaluar dentro de esta dimensión (Gardner, 2016).

El Test de Habilidad de Inteligencia Emocional en la Escuela (en adelante THInEmE), es un autoinforme, construido y validado por Merchán (2017), que estima la medición de esta inteligencia en niños dentro de un rango de edad de 8 a 12 años, midiendo las escalas de nivel de percepción, facilitación, comprensión y regulación emocional con tareas de ejecución (Anexo 2). Este instrumento permite identificar a los participantes que presentan bajo nivel emocional que, junto con las escalas antes descritas, serán el punto de origen para el ajuste del programa de educación emocional “emociones para la vida” que la SED (2019) ha dispuesto para las instituciones educativas.

El THInEmE (Anexo 2), está compuesto por la recolección de datos sociodemográficos del sujeto que permite la comprensión del contexto del participante, el planteamiento de diversas situaciones cotidianas para el participante, teniendo en cuenta las edades al que va dirigido el test, para resolver preguntas al respecto de cada situación y así recoger información del nivel de

competencia emocional que se está evaluando y el nivel en el que se encuentra en cada una de las subdimensiones que se evalúan (Merchán, 2017).

Dentro de las situaciones que se plantean en el instrumento, se encuentran: salida pedagógica del curso, cambio de ciudad por situaciones familiares, evaluación de un área de estudio, concurso en la elaboración de cuentos, interacción dentro de un equipo de fútbol, trabajar en equipo en la escuela, separación de sus padres. El THInEmE cuenta con 49 ítems distribuidos uniformemente para cada estrategia o subcompetencia, partiendo del planteamiento de estas situaciones clasificando sus dimensiones y subdimensiones, pero agrupados a su vez en los cuatro bloques o subdimensiones, con respuestas de selección múltiple con única respuesta. Su aplicación puede ser colectiva o individual, con un tiempo límite de aplicación de una hora (Merchán, 2017).

Dentro de las normas de aplicación del THInEmE (Anexo 2), se encuentra la puntuación que es asignada a cada uno de los ítems, y de ello depende la puntuación total del test, y si se desea, dar puntaje una por una a las dimensiones que componen el Test. A su vez, el instrumento cuenta con unas normas de baremación, apoyado en una tabla de baremos que facilitan la interpretación de la puntuación total obtenida en el test en las dimensiones y subdimensiones. Para la interpretación de los resultados, se hace la conversión de las puntuaciones directas en percentiles, lo que facilita la interpretación del puntaje individual con respecto de su grupo de pares frente a la situación planteada, procesos que coinciden con el análisis de datos estadísticos planteado por Bizquerra (2004).

El estudio estadístico del instrumento se realizó con la ayuda del programa SPSS versión 21, realizando un análisis de calidad técnica, análisis de finalidad y consistencia interna, de

validez de contenido y de validez de constructo, construyendo un test de criterio con 49 ítems distribuidos en 7 situaciones de contexto acorde a la edad, con validez y fiabilidad apropiadas. Una primera aplicación piloto, se realiza con un test provisional bajo la evaluación de 15 expertos que valoraron la construcción de los ítems bajo los criterios de pertinencia, redacción y suficiencia. Este proceso permite la modificación del test y su aplicación a 200 estudiantes de dos instituciones educativas de Badajoz, para poder identificar dificultades en su aplicación, como el tiempo de aplicación, entre otras. A partir de esto, se identifica la necesidad de incluir imágenes como elementos ilustrativos y motivantes, que faciliten la comprensión de la información.

La fiabilidad fue definida con ayuda del Coeficiente de alfa de Cronbach, mejorando su fiabilidad al depurar ítems que presentaron puntuaciones negativas o con proximidad a cero. no se tuvieron en cuenta a los participantes con edad de 13 años, por cuanto sus puntuaciones dieron resultados anómalos en la media, por lo que el rango de edad de aplicación del instrumento es de 8 a 12 años. Luego de estos ajustes, se observa que el test final es de 49 ítems, con una confiabilidad adecuada a partir del puntaje obtenido con el Alfa de Cronbach de 0.89 (Merchán, 2017).

Para determinar la validez de constructo, se adelantaron análisis factoriales, con ayuda de la implementación de un test provisional, que permitió evidenciar que las variables agrupadas en los factores, corresponde con las agrupaciones teóricas de las cuatro dimensiones. Entonces, la validez de constructo fue determinada mediante la aplicación de la herramienta KMO (Kaiser, Meyer y Olkin, vinculando los coeficientes de correlación) y prueba de Barlett, obteniendo para este test un Chi-cuadrado de 7705,375 y un nivel de significancia de 0,000. Se acepta la hipótesis de partida por encontrarse $p < 0,05$ y ello las correlaciones son apropiadas (Merchán, 2017).

El instrumento con la prueba de esfericidad de Bartlett (mide la aplicabilidad del análisis factorial de las variables estudiadas), muestra una significación (.000), lo que representa una probabilidad de error de $\leq .001$, rechazando así la hipótesis nula, y concluyendo que las variables están relacionadas entre sí, por ende, tiene sentido el análisis factorial de la prueba. Teniendo en cuenta que las dimensiones del instrumento miden aspectos interrelacionados, el análisis factorial se realiza mediante el método de rotación Promax y sus resultados dan explicación al 26.266% de la varianza. Los procedimientos empleados para la construcción y validación del instrumento son los adecuados según Bizquera (2004), para la examinación visual de datos, detectar alteraciones y observar las frecuencias con mayor detalle. Ahora, teniendo en cuenta que la inteligencia emocional no es una construcción teórica pura, sino que está compuesta por dimensiones correlacionadas entre sí, coincide la matriz de componentes rotados en un 75% en la subdimensión de facilitación, 36,4% en la de regulación, 40% en la de comprensión y 26,6% en la subdimensión de percepción.

Merchán (2017), expone que no fue posible determinar la validez interna de la prueba, dado que no existe ninguna otra prueba con las características de este test, y que tenga validez y fiabilidad contrastadas. Se acudió a un criterio externo para la validación de criterio de esta prueba, encontrando una conexión directa y positiva entre la competencia emocional que se obtuvo por los participantes en la aplicación del test y por sus docentes quienes fueron los observadores externos. Similares resultados se encontraron con las subdimensiones que componen la prueba.

En esta validación a través del juicio de expertos, se encontró una correlación importante entre las variables IE y el género, con favorabilidad hacia el género femenino. De igual manera, con las variables edad y nivel educativo, también se encontró una correlación significativa en la

medida que avanzan estas variables. La variable rendimiento escolar por su parte, es mayor en estudiantes que puntuaron mayor inteligencia emocional. No se encontró correlación con las variables de titularidad y ubicación geográfica de la institución educativa donde se validó la prueba.

Para la aplicación del instrumento, Merchán (2017) hace las siguientes recomendaciones previas a la aplicación del THInEmE:

1. Dar lectura a instrucciones detalladas para la aplicación de la prueba haciendo uso de voz alta y solucionar las dudas planteadas.
2. Verificar que todos los estudiantes cuenten con lápiz y borrador
3. Comprobar la asistencia de los participantes
4. Facilitar el tiempo que se requiera para que los participantes realicen el test. Este tiempo puede variar según las características de cada participante. Puede oscilar de 30 a 60 minutos, más aún se debe asegurar que los estudiantes permanezcan en el salón hasta finalizar la prueba.
5. Se debe garantizar la confidencialidad y custodia de la prueba antes y después de aplicada.

Otro aspecto importante para la interpretación de los datos obtenidos una vez se haya aplicado y evaluado la prueba THInEmE (Anexo 2), es la puntuación asignada a cada uno de los ítems, que a su vez pertenecen a una dimensión y subdimensión. Esta puntuación varía entre 0, 1, 2, 3 puntos que refieren el nivel de relevancia de la respuesta y esta puntuación con lleva a una puntuación total del test.

3.4.2. Rendimiento académico (segunda variable dependiente).

El RA de los estudiantes participantes (segunda variable dependiente) se medirá a través de las notas escolares obtenidas por cada participante seccionadas por periodos escolares, de acuerdo con el SIEE del Colegio Isabel II IED, que obedece al Decreto 1290 de 2008 del MEN (2020), por el cual se dan los lineamientos para la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes en los ciclos de educación básica y media (Colegio Isabel II IED, 2019).

A partir del SIEE, Título I “*de los criterios de evaluación y promoción*” se establece la definición de evaluación en la institución educativa (Art. 5), el enfoque de la evaluación (Art. 6), los tipos de evaluación que se siguen en la institución: diagnóstica para la nivelación, del proceso y del resultado (Art. 7), sobre la promoción de estudiantes (Art. 8) y los criterios para la valoración de asignaturas (Art. 9), este último de gran importancia para la presente investigación y que a su vez este define las dimensiones en que son evaluados los estudiantes (9.1), la valoración de cada asignatura en cada periodo académico (9.2), la valoración final de cada área (9.3) y los criterios de promoción de los estudiantes al finalizar el año académico (9.4).

De acuerdo con esto, la evaluación de los estudiantes se da por las dimensiones que componen el aprendizaje: el conocer, el ser y el hacer que serán medidos por indicadores establecidos en cada uno de los periodos académicos. En esta misma medida, la valoración de las asignaturas está compuesta por una heteroevaluación y coevaluación que equivale a un 70% del promedio de las valoraciones parciales obtenidas en el periodo académico, una autoevaluación que equivale al 10% de la evaluación y la prueba Isabelina (test de conocimiento que diseña el docente) que corresponde al 20% de la evaluación. Otro aspecto importante en la evaluación es el valor porcentual de cada periodo académico, que permite valorar la puntuación al final del año académico: 1er periodo académico 20%, 2do periodo académico 25%, 3er periodo

académico 25% y 4to periodo académico 30%. De esta manera, la valoración final de cada área es el promedio de las valoraciones obtenidas en cada uno de los periodos académicos (Colegio Isabel II IED, 2019).

En el SIEE del Colegio Isabel II IED (2019:15) establece en el Título II “*de la escala de valoración institucional y su respectiva equivalencia con la escala nacional*” Artículo 12., se encuentra la escala de valoración institucional, enmarcada en la escala de valoración nacional para Colombia según el Decreto 1290 de 2008 emitido por el MEN, así:

Artículo 12. SIEE. Valoración Institucional

En todas las asignaturas y áreas para los niveles de educación básica y media en la institución se establece la valoración numérica de 1 a 5 con la siguiente equivalencia:

Desempeño superior: de 4.6 a 5.0

Desempeño alto: de 4.0 a 4.5

Desempeño básico: de 3.3 a 3.9

Desempeño bajo: de 1.0 a 3.2

Esta revisión del SIEE, permite al presente estudio de investigación familiarizarse con las formas de evaluación que la institución educativa ha implementado, contextualizando los criterios de valoración del RA como variable dependiente.

Tabla 4. Análisis confirmatorio de confiabilidad de los instrumentos (Alfa de Cronbach)

	Alfa de Cronbach	N de elementos
Test THInEmE	0.824	10
Escala de evaluación del Rendimiento Académico	0.867	2

Nota: En la tabla 4 se muestra el análisis confirmatorio de la confiabilidad de los

instrumentos aplicados para la medición de las dos variables dependientes (IE y RA). La aplicación del Alfa de Cronbach se determinó una fiabilidad de 0,824 para el instrumento de inteligencia emocional (THInEmE) y una medición de 0,867 para la escala de evaluación del RA, lo que significa que los instrumentos presentan una fiabilidad confirmatoria dentro de los rangos aceptables (Elaboración propia).

3.5 Procedimiento

Para el presente trabajo de investigación, se solicitó en primera medida la respectiva aprobación por parte de las directivas del Colegio Isabel II IED, Localidad de Kennedy, Bogotá - Colombia, específicamente ante el Consejo Académico de la institución para el año 2021, quien aprueba la presente investigación mediante Acta No. 13 (Apéndice 1), en segunda medida se buscó la aprobación de los padres de los participantes con la firma del consentimiento informado (Apéndice 2), que fueron seleccionados de forma intencional de la muestra poblacional, debido a la situación de poca presencialidad de estudiantes causada por la situación sanitaria por el COVID-19, para poder recoger la información necesaria a través de la aplicación de los instrumentos de medición. A pesar de ello, se consideró una muestra representativa de 112 participantes (53% de la población de estudiantes matriculados en tercer y cuarto grado de primaria jornada mañana), lo que representa un 95% de nivel de confianza y 8% de margen de error, dividida a su vez en el grupo control y el grupo experimental, compuesto cada uno por 56 participantes.

Luego de la aprobación de la institución y padres de familia, y teniendo en cuenta que el presente es un estudio cuasiexperimental con pretest-postest, las dos variables fueron medidas

en dos oportunidades dentro del trabajo de investigación, tanto para el grupo experimental como para el grupo control. Por esta razón, se aplicó a toda la muestra poblacional el THInEmE de Merchán (2017) (Anexo 2), para la medición pretest de la IE como primera variable dependiente. Paralelamente, los datos del RA como la segunda variable dependiente se solicitaron a la coordinación académica de la Sede B Jornada Mañana del Colegio Isabel II IED, con base en el procesamiento de notas académicas que realiza la empresa sistematizadora, en el marco del SIEE y el Decreto 1290/2009 emitido por el MEN. Para la medición pretest del RA se tuvo en cuenta el promedio total de las notas obtenidas por los estudiantes en el tercer periodo académico del año 2021.

Cabe resaltar, que las aplicaciones pretest y posttest del THInEmE, se realizaron bajo las siguientes recomendaciones que el autor expone para su aplicación (Merchán, 2017):

1. Dar lectura a instrucciones detalladas para la aplicación de la prueba haciendo uso de voz alta y solucionar las dudas planteadas.
2. Verificar que todos los estudiantes cuenten con lápiz y borrador
3. Comprobar la asistencia de los participantes
4. Facilitar el tiempo que se requiera para que los participantes realicen el test. Este tiempo puede variar según las características de cada participante. Puede oscilar de 30 a 60 minutos, más aún se debe asegurar que los estudiantes permanezcan en el salón hasta finalizar la prueba.

5. Se debe garantizar la confidencialidad y custodia de la prueba antes y después de aplicada.

Una semana después de la aplicación del pretest del THInEmE y el RA, con el grupo experimental se inició la implementación del programa de educación emocional “emociones para la vida” diseñado por la SED (2019) (Apéndice 3), estos talleres tuvieron una duración de tres semanas aproximadamente. Finalizada la fase de intervención al grupo experimental con los talleres de educación emocional, se solicitó a los integrantes del grupo experimental la valoración de esta intervención con la aplicación de la encuesta de satisfacción (Apéndice 4), que permitió conocer su percepción.

Posteriormente, y luego de un mes aproximadamente, se aplicó el postest del THInEmE (Merchán, 2017), para analizar en primera medida si los talleres en educación emocional contribuyeron a incrementar las competencias emocionales en el grupo experimental. La segunda medición del RA se hizo a través del promedio general de los estudiantes en el cuarto periodo académico, lo que permitió comprobar si de igual manera la educación emocional contribuye a mejorar los resultados de esta variable en los estudiantes que integraron el grupo experimental de la muestra de estudio, a través de un análisis correlacional de las variables, obtenido a partir del pretest-post-test, y la comprobación de la hipótesis de investigación y la hipótesis nula, para llegar a las conclusiones del estudio. Para el caso del grupo control, solo se tomaron mediciones del RA del tercer y cuarto periodo y de las habilidades emocionales en pretest-postest, lo que permite realizar análisis comparativos frente a los resultados obtenidos por el grupo experimental.

3.6 Diseño del método

3.6.1. Diseño: cuasi - experimental.

Siguiendo a Hernández-Sampieri & Torres (2018) el presente trabajo de investigación se desarrolló bajo un diseño cuasiexperimental de tipo pre test – post test, donde se midieron las dos variables dependientes del estudio con la variable independiente (Variable Independiente: educación emocional, primera variable dependiente: IE y segunda variable dependiente: RA), antes y después de realizar una serie de talleres dentro de un programa de educación emocional al grupo experimental. Estos talleres no se realizaron con el grupo control. Estos grupos estuvieron conformados por estudiantes de grados tercero y cuarto de básica primaria jornada mañana del colegio Isabel II IED, para realizar posteriormente el análisis de los resultados y confrontación de las hipótesis planteadas.

3.6.2. Momento de estudio

El momento de estudio del presente trabajo de investigación fue longitudinal, por cuanto se realizaron dos mediciones repetidas de la muestra poblacional, partiendo de un análisis de datos específico, de acuerdo con Hernández-Sampieri & Torres (2018).

3.6.3. Alcance del estudio

El alcance del estudio es explicativo ya que se busca explicar las causas del nivel de RA (variable dependiente) confrontada con las mediciones de la primera variable dependiente IE, a partir de la intervención de la variable independiente (educación emocional) (Hernández-Sampieri & Torres, 2018).

3.7 Operacionalización de las variables

Tabla 5. Resumen de operacionalización de variables

VARIABLES	INSTRUMENTOS	DIMENSIONES	INDICADORES	ÍTEMS
Dependiente 1	Inteligencia emocional	Percepción	Identificar las emociones propias y sus manifestaciones	18, 19, 28,
			Identificar las emociones en otras personas y en el arte.	20, 21, 22, 23, 24, 25, 26 y 17
			Expresar las emociones y necesidades de forma ajustada.	1, 29, 42
		Facilitación	Utilizar la información emocional para guiar el pensamiento y comportamiento	44, 47, 48
			Considerar diferentes puntos de vista en función de la emoción experimentada	9, 10, 11, 12, 13
			Los estados emocionales favorecen conductas específicas.	7, 32, 49
		Comprensión	Entender las relaciones entre las emociones y las diferentes situaciones a las que obedecen.	15, 30, 34, 37, 38 y 40
			Comprender emociones simultáneas generadas por un mismo hecho y reconocer y comprender las transiciones de unos estados emocionales a otros.	14, 16, 17, 33, 35, 36, 43
			Designar las distintas emociones y reconocer la relación entre la palabra y el significado	3, 31, 45, 46
Regulación emocional	Reflexionar sobre las emociones propias y las de los otros y reconocer su influencia.	4, 6, 41		
	Regular las emociones propias y las de los demás sin minimizarlas ni exagerarlas.	5, 8,		
	Reflexionar sobre las emociones propias y las de los otros y determinar su utilidad.	2, 39		

Dependiente 2	Rendimiento académico	Resúmenes de notas por periodo académico y consolidado final, basados en el Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes SIEE	El conocer El ser El hacer	Desempeño superior	Puntaje de 4.6 a 5.0
				Desempeño alto	Puntaje de 4.0 a 4.5
				Desempeño básico	Puntaje de 3.3 a 3.9
				Desempeño bajo	Puntaje de 1.0 a 3.2

Nota: En la tabla 5 se muestran los datos de operacionalización de las variables dependientes (IE y RA), la descripción de las dimensiones que las componen, indicadores e ítems (Elaboración propia).

3.8. Análisis de datos

Para el análisis de datos, y teniendo en cuenta que la pregunta de investigación está ligada a la formulación de hipótesis, se analizó que la pregunta de investigación conlleva a un análisis de asociación de variables. En este sentido, la elección de la prueba de estadística se realizó con base en el árbol de toma de decisiones (Anexo 1.), teniendo en cuenta que la variable dependiente 1 (IE) es de carácter ordinal y la variable dependiente 2 (RA) es de carácter escalar. La variable dependiente 1 (IE), es categorizada como variable ordinal y su normalidad se determina a través de la prueba de Kolmogórov-Smirnov, esta prueba fue elegida por tratarse de una muestra de participantes mayor a 50. Los resultados obtenidos de la prueba de normalidad, permitieron definir la elección de una prueba no paramétrica para el presente estudio, por ello fue la prueba de Wilcoxon, teniendo en cuenta que ayuda a comparar el rango medio de los grupos control y experimental, contribuyendo al cumplimiento de los objetivos propuestos. Como complemento, se aplicó la prueba de Pearson, que permite evidenciar la correlación entre las variables dependientes (IE y RA). Los análisis estadísticos se realizaron con la plataforma estadística SPSS (Juárez *et. al.*, 2013).

De igual forma, se consideró un nivel de significancia de 0.05, esto representa el 95% de confianza sobre la confiabilidad de los resultados obtenidos. Fue necesario verificar si la significancia que resultó del análisis estuvo dentro de la zona de rechazo de la hipótesis nula que se estableció por el nivel de significancia para una adecuada interpretación, conforme a la prueba estadística elegida bajo la realidad de los resultados que se obtuvieron.

3.9. Consideraciones éticas

Para el presente estudio, se pidió autorización previa a las directivas de la institución, específicamente al Consejo Académico año 2021, donde a través del acta No.13, autoriza el estudio con la población de estudiantes matriculados en el ciclo de educación básica primaria de la jornada mañana de la institución (Apéndice 1), de igual manera se informó del presente estudio y se solicitó autorización a los padres y acudientes de los participantes por ser menores de edad, autorización firmada mediante consentimiento informado en físico (Apéndice 2). Por otro lado, y siguiendo los principios éticos para investigaciones que se adelanten con seres humanos, establecidos en la declaración de Helsinki, dentro de los compromisos pactados con la institución y las familias de los participantes, se encuentra la socialización de los resultados y recomendaciones tanto para la institución educativa como para las familias, de acuerdo con los análisis y discusión de resultados del presente estudio.

Para concluir el capítulo, el diseño metodológico explica el cómo se va a realizar el proceso investigativo, describiendo de forma detallada las determinaciones metodológicas que se asumen para la recolección de la información y el análisis de resultados. Dentro de este, es importante el orden, la sistematización y el análisis de la información, siendo el orden y la

sistematización los dos pasos más importantes para que se dé un análisis válido en el trabajo de investigación. Bizquerra (2004), afirma que el reordenamiento de los datos es un paso que debe ser previo de la sistematización ya que permite la revisión de las técnicas que se van a utilizar y el establecimiento de las líneas de análisis.

CAPÍTULO IV RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

En el presente apartado, se dan a conocer los datos obtenidos luego de la aplicación de los instrumentos de recolección de información, se pretende mostrar los diversos análisis estadísticos que se han realizado para la comprobación de las hipótesis planteadas de asociación de variables, tanto en el grupo experimental como en el grupo control de la muestra poblacional, directamente relacionado con los objetivos y la pregunta de investigación; de igual manera, la interpretación de los resultados obtenidos y su contraste con la teoría relacionada.

Las interpretaciones presentadas en este apartado fueron sujetas a un margen de objetividad, evitando juicios de valor personales y centrándose en interpretaciones basadas en la teoría, bajo el margen de la pregunta de investigación y las hipótesis planteadas.

4.1 Datos Sociodemográficos

La aplicación de los instrumentos para la medición de las variables dependientes (IE y RA) se realizó de manera presencial en las instalaciones de la institución, en especial las pruebas pretest y posttest del instrumento THInEmE con ayuda de un formulario on-line, a la muestra poblacional de 112 estudiantes de grado tercero y cuarto de básica primaria de la jornada mañana. La aplicación entre una prueba y otra fue de un mes aproximadamente, reduciendo sesgos por conocimiento de la prueba. Para el caso de las dos mediciones del RA, segunda variable dependiente, se tomaron los promedios académicos del tercer (primera medición) y cuarto periodo académico (segunda medición) del 2021, emitidos por la sistematizadora VPS empresa contratada para el procesamiento de los datos académicos de los estudiantes de la institución educativa, enmarcados en el SIEE.

En la siguiente tabla, se pueden evidenciar algunos aspectos sociodemográficos de la muestra poblacional, datos obtenidos en la aplicación del THInEmE.

Tabla 6. Datos sociodemográficos de la muestra poblacional.

Variable		Frecuencia	%
Género	Masculino	63	56.3
	Femenino	49	43.8
Edad	8	36	32.1
	9	37	33
	10	29	25.9
	11	8	7.1
	12	2	1.8
Grupo académico al que pertenece	301	18	16.1
	302	18	16.1
	303	19	17
	401	15	13.4
	402	23	20.5
	403	19	17

Nota: En la tabla 6 se muestran los datos sociodemográficos de la muestra poblacional que participó del estudio. Se puede evidenciar que un poco más de la mitad de la población es de género masculino en comparación con el femenino. La edad que más prevalece es de 8 años, seguida de los participantes de 10 años y la edad de menos prevalencia es 12 años. Otro aspecto relevante es el grupo o curso al que pertenecen los participantes, donde el grupo con mayor frecuencia es 402, que de hecho es el grupo de mayor asistencia presencial luego de la cuarentena por el COVID-19. El curso de menor frecuencia es 303 con un puntaje igual a 403. (Elaboración propia).

Tabla 7. Análisis de desviación estándar

	Media	Desviación Estándar
PROMEDIO 3PER	4.2919	0.42657
PROMEDIO 4PER	4.2975	0.41414
SUMATORIA PRET IE	86.88	14.252
SUMATORIA POST IE	101.14	17.725

Nota: En la tabla 7 se muestran los resultados de la media y su desviación estándar de las variables dependientes en sus dos mediciones (IE y RA). Se puede observar que la dispersión de los datos es baja, es decir que estos se encuentran agrupados cerca de su media. Esto refiere que la desviación del promedio académico del tercer periodo es de 0.43 y del cuarto periodo es de 0.41 con respecto a su media. Para el pretest de la IE, la desviación es de 14.252 y para el posttest la desviación es de 17.725, con respecto a su media (Elaboración propia).

4.2 Estadística descriptiva

En las siguientes tablas se reflejan los resultados descriptivos y estadísticos de la aplicación pretest/posttest de la variable dependiente “inteligencia emocional” en sus dimensiones: percepción emocional, facilitación emocional, comprensión emocional y regulación emocional. También se realiza un análisis de la segunda variable dependiente “rendimiento académico”, especificado por cada una de sus dimensiones: superior, alto, básico y bajo.

Tabla 8. Variable Dependiente 1 - Resultados de la dimensión percepción emocional del THInEmE

Género / edad		Percepción emocional			
		Pretest		Postest	
GRUPO CONTROL	Femenino	Puntuación	Centil	Puntuación	Centil
		8	26.1	medio bajo	29.0
	9	26.4	Bajo	28.4	medio bajo
	10	27.0	Bajo	28.0	medio bajo
	11	32.0	medio bajo	30.0	medio bajo
	12	-			
	Masculino				
	8	24.7	Bajo	23.9	Bajo
	9	23.2	Bajo	26.8	Bajo
	10	23.9	muy bajo	24.4	Bajo
	11	-			
	12	-			
GRUPO EXPERIMENTAL	Femenino	Puntuación	Centil	Puntuación	Centil
	8	28.8	Medio	30.8	medio alto
	9	26.8	Bajo	30.5	Medio
	10	26.6	Bajo	31.3	medio bajo
	11	26.7	Bajo	29.0	medio bajo
	12	28.0	muy bajo	31.0	medio bajo
	Masculino				
	8	25.6	medio bajo	32.2	Medio
	9	26.8	Bajo	31.4	Medio
	10	27.6	Bajo	30.8	Medio
	11	26.3	Bajo	29.5	medio bajo
	12	24.0	Bajo	31.0	Medio

Nota: En la tabla 8 se muestran los resultados de la aplicación pretest y postest del instrumento THInEmE para la medición de la IE, en la dimensión de percepción emocional tanto en el grupo control como en el grupo experimental. En esta dimensión, el grupo control evidencia resultados muy similares entre el pretest como el postest, es el caso de los participantes femeninos de 11 años y los participantes masculinos de 8 y 9 años. Los participantes femeninos de 8, 9 y 10 años al igual que los participantes masculinos de 10 años presentaron un incremento de puntajes en el postest en referencia con el pretest. El grupo experimental muestra un incremento en los centiles de los resultados obtenidos en el postest, en relación con el pretest. (Elaboración propia).

Tabla 9. Variable Dependiente 1 - Resultados de la dimensión facilitación emocional del THInEmE

Género / edad		Facilitación emocional			
		Pretest		Postest	
GRUPO CONTROL	Femenino	Puntuación	Centil	Puntuación	Centil
		8	18.4	medio alto	17.5
	9	16.3	Medio	20.4	Alto
	10	22.3	medio alto	16.3	medio
	11	23.0	muy alto	24.0	muy alto
	12				
	Masculino				
	8	15.7	medio alto	14.8	medio alto
	9	14.9	Medio	20.8	Alto
	10	17.6	Medio	18.5	medio
	11				
	12				
GRUPO EXPERIMENTAL	Femenino	Puntuación	Centil	Puntuación	Centil
	8	16.3	medio alto	24.3	muy alto
	9	20.2	Alto	26.8	muy alto
	10	16.8	Medio	23.1	muy alto
	11	17.3	Medio	23.0	muy alto
	12	18.0	Medio	25.0	muy alto
	Masculino				
	8	15.5	medio alto	25.2	muy alto
	9	17.4	medio alto	24	muy alto
	10	17.4	Medio	24	muy alto
	11	17.7	Medio	26	muy alto
	12	16.0	Medio	27	muy alto

Nota: En la tabla 9 se muestran los resultados de la aplicación pretest y postest del instrumento THInEmE para la medición de la IE, en la dimensión de facilitación emocional tanto en el grupo control como en el grupo experimental. En esta dimensión, el grupo control, si bien presenta buenos resultados, evidencia similitud entre el pretest como el postest. El grupo de participantes femenino de 8 y 11 años presentaron puntajes similares al igual que el grupo de participantes masculinos de 8 y 10 años. Los grupos de participantes femeninos de 9 y 10 años y masculinos de 9 años mostraron un mejor puntaje en el postest, en relación con el pretest. El grupo experimental muestra un incremento notable en los resultados obtenidos en el postest, en relación con el pretest. (Elaboración propia).

Tabla 10. Variable Dependiente 1 - Resultados de la dimensión comprensión emocional del THInEmE

Género / edad		Comprensión emocional			
		Pretest		Postest	
GRUPO CONTROL	Femenino	Puntuación	Centil	Puntuación	Centil
		8	29.0	Medio	29.2
	9	26.6	medio bajo	32.5	medio
	10	34.2	Medio	29.3	medio bajo
	11	43.0	muy alto	39.0	medio alto
	12				
	Masculino				
	8	29.4	Medio	29.4	medio
	9	28.2	Medio	31.8	medio
	10	30.0	Medio	29.4	medio
	11				
	12				
GRUPO EXPERIMENTAL	Femenino	Puntuación	Centil	Puntuación	Centil
	8	29.0	Medio	35.3	alto
	9	33.0	Medio	40.6	muy alto
	10	29.2	medio bajo	39.3	alto
	11	31.0	medio bajo	36.5	medio alto
	12	28.0	Bajo	38.5	medio alto
	Masculino				
	8	30.6	Medio	40.4	muy alto
	9	31.7	Medio	37.2	alto
	10	28.3	Medio	41.2	muy alto
	11	30.3	Medio	35.0	medio alto
	12	29.0	Medio	34.0	medio alto

Nota: En la tabla 10 se muestran los resultados de la aplicación pretest y postest del instrumento THInEmE para la medición de la IE, en la dimensión de comprensión emocional tanto en el grupo control como en el grupo experimental. En esta dimensión, el grupo control, se mantiene en algunos puntajes como el caso del grupo de participantes femenino de 8 años y todos los participantes masculinos. En otros presenta disminución entre el pretest como el postest, como el caso de los participantes femeninos de 10 y 11 años. Las participantes femeninas de 9 años presentaron un leve incremento de los

puntajes. El grupo experimental muestra un incremento notable en los resultados obtenidos en el postest, en relación con el pretest. (Elaboración propia).

Tabla 11. Variable Dependiente 1 - Resultados de la dimensión regulación emocional del THInEmE

Género / edad		Regulación emocional			
		Pretest		Postest	
GRUPO CONTROL	Femenino	Puntuación	Centil	Puntuación	Centil
		8	10.0	Bajo	10.8
	9	12.1	Bajo	14.0	Bajo
	10	11.7	muy bajo	14.6	muy bajo
	11	18.0	medio bajo	16.0	Bajo
	12				
	Masculino				
	8	9.6	muy bajo	11.5	Bajo
	9	9.4	muy bajo	10.4	muy bajo
	10	10.6	muy bajo	9.7	muy bajo
	11				
	12				
GRUPO EXPERIMENTAL	Femenino	Puntuación	Centil	Puntuación	Centil
	8	11.8	Bajo	13.8	Medio
	9	14.4	Bajo	18.5	Medio
	10	12.2	muy bajo	15.4	Bajo
	11	10.7	muy bajo	18.0	medio bajo
	12				
	Masculino				
	8	10.5	Bajo	16.0	Medio
	9	10.7	muy bajo	15.1	medio bajo
	10	10.0	muy bajo	15.4	Bajo
	11	8.0	muy bajo	16.0	medio bajo
	12	8.0	muy bajo	16.0	medio bajo

Nota: En la tabla 11 se muestran los resultados de la aplicación pretest y postest del instrumento THInEmE para la medición de la IE, en la dimensión de regulación emocional tanto en el grupo control como en el grupo experimental. En esta dimensión, el grupo

control evidencia diferencias entre el pretest y el postest, donde se mantienen en los puntajes en el grupo de participantes femenino de 8, 9 y 10 años y el grupo de participantes masculino de 9 y 10 años. Otros participantes presentan disminución de los puntajes, estos son los participantes de 11 años femeninos. El grupo experimental muestra un incremento en los resultados obtenidos en el postest, en relación con el pretest, a excepción del grupo de participantes femenino de 12 años que presentó el mismo nivel en las dos mediciones (Elaboración propia).

Tabla 12. Variable Dependiente 1 – Datos agrupados Pretest y Postest de Inteligencia emocional

		Pretest percepción	Pretest facilitación	Pretest comprensión	Pretest regulación	Postest percepción	Postest facilitación	Postest comprensión	Postest regulación
Grupo control	Media	27.45	17.54	30.14	10.70	28.63	18.36	30.89	12.11
	Mediana	28.00	18.00	31.50	10.00	31.00	18.50	32.00	13.00
	Desviación	5.291	5.020	6.908	3.179	5.620	5.968	6.927	3.874
	Mínimo	17	9	13	2	16	6	14	4
	Máximo	37	28	43	19	37	28	43	20
Grupo exper	Media	28.80	17.41	30.52	11.21	33.13	24.59	38.71	15.88
	Mediana	29.00	18.00	31.00	10.00	34.00	26.00	40.00	16.00
	Desviación	4.118	4.496	4.984	3.953	2.930	3.711	4.381	2.670
	Mínimo	20	6	11	3	22	15	28	10
	Máximo	37	25	39	19	38	31	45	21

Nota: En la tabla 12 se muestran los datos agrupados de la aplicación pretest y postest del instrumento THInEmE de la variable dependiente IE, tanto en el grupo control como del grupo experimental, evidenciando parámetros estadísticos que dan cuenta de una desviación mínima con respecto a la media, que no indican un sesgo o una dispersión significativa en la distribución de los mismos. Esto se puede interpretar como una tendencia de agrupación esperada. En cuanto a la media de cada dimensión, se puede evidenciar un incremento notable del grupo experimental con respecto al grupo control, especialmente en el postest. (Elaboración propia).

Tabla 13. Satisfacción ante el programa de educación emocional

	Las temáticas abordadas cumplieron tus expectativas (eran lo esperado)	Los conceptos abordados fueron claros y fáciles de comprender	Los temas abordados nos dejaron nuevos conocimientos	Los talleres realizados fueron de tu interés y agrado	Durante los talleres, se expusieron ejemplos que ocurren en la vida cotidiana	Tuviste la oportunidad de dar tu opinión y participar durante la realización de todos los talleres	Te entregaron material de apoyo (guías) durante la realización de los talleres.	Se realizaron actividades prácticas durante los talleres, que facilitaron su comprensión	Se emplearon (TIC) para la realización de los talleres	La duración de cada taller fue la adecuada
Media	4.13	4.05	4.25	4.20	4.02	4.14	4.45	4.34	4.34	4.39
Mediana	4.00	4.00	5.00	4.50	4.00	4.00	5.00	5.00	4.50	5.00
Desviación	1.010	1.135	1.116	1.102	1.168	1.151	1.025	1.014	0.940	0.966
Mínimo	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Máximo	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5

Nota: En la tabla 13 se muestra el nivel de satisfacción de los participantes ante el desarrollo de los 8 talleres del programa de Educación Emocional, medida mediante la encuesta de satisfacción (Apéndice 4), aplicado al grupo experimental como intervención del trabajo de investigación. La puntuación de esta encuesta está en un rango de calificación de 1 a 5, donde 5 es “totalmente de acuerdo” y 1 “totalmente en desacuerdo”. Siguiendo las puntuaciones de la media de cada ítem y su desviación estándar, se puede evidenciar que los participantes se encuentran satisfechos con el programa de educación emocional, dado que no hay diferencias significativas (Elaboración propia).

Tabla 14. Variable Dependiente 2 – Frecuencia y porcentaje de Rendimiento académico

		MEDICIÓN 1		MEDICIÓN 2	
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Grupo Control	SUPERIOR	16	28.6	9	16.1
	ALTO	24	42.9	32	57.1
	BÁSICO	14	25	12	21.4
	BAJO	2	3.6	3	5.4
	Total	56	100	56	100.0
Grupo Experimental	SUPERIOR	14	25.0	15	26.8
	ALTO	31	55.4	37	66.1
	BÁSICO	11	19.6	4	7.1
	BAJO	-	-	-	-
	Total	56	100.0	56	100.0

Nota: En la tabla 14 se muestran los datos estadísticos de las dimensiones asociadas a la variable dependiente 2. En estos resultados, se refleja que ningún participante del grupo

experimental se encuentra en la dimensión bajo, de igual manera que el grupo experimental presenta un mayor porcentaje en la segunda medición en las dimensiones superior y alto, con respecto al grupo control, lo que se puede interpretar como un mejor nivel de RA del grupo experimental, reflejado en la segunda medición (Elaboración propia).

Tabla 15. Variable Dependiente 2 – Análisis estadístico descriptivo del RA

	GRUPO CONTROL MEDICIÓN 1	GRUPO CONTROL MEDICIÓN 2	GRUPO EXPERIMENTAL MEDICIÓN 1	GRUPO EXPERIMENTAL MEDICIÓN 2
Media	4.27	4.17	4.31	4.42
Mediana	4.42	4.29	4.32	4.40
Desviación	0.46	0.47	0.39	0.30
Mínimo	3.06	2.89	3.37	3.76
Máximo	4.93	4.93	4.94	4.94

Nota: En la tabla 15 se muestran los datos agrupados de la segunda variable dependiente RA, en sus dos mediciones tanto en el grupo control como del grupo experimental, evidenciando parámetros estadísticos que dan cuenta de una desviación mínima con respecto a la media, lo que no indica un sesgo o una dispersión significativa en la distribución de los mismos. Esto se puede interpretar como una tendencia de agrupación esperada. (Elaboración propia).

4.3 Estadística inferencial

En las siguientes tablas, se muestran los datos para el análisis que permitió diferir la distribución de los datos respecto a lo esperado. Se toma la prueba de Kolmogorov - Smirnov, teniendo en cuenta que la muestra poblacional del estudio es mayor a 50 (muestra de 112 participantes).

Hipótesis:

Ho. El impacto de la implementación de un programa de educación emocional no favorece el incremento en la inteligencia emocional y en el rendimiento académico de los estudiantes de tercer y cuarto grado de básica primaria del Colegio Isabel II IED, jornada mañana.

Hi. El impacto de la implementación de un programa de educación emocional favorece el incremento en la inteligencia emocional y en el rendimiento académico de los estudiantes de tercer y cuarto grado de básica primaria del Colegio Isabel II IED, jornada mañana.

Tabla 16. Prueba de normalidad de las variables dependientes

	Kolmogorov-Smirnov ^a		
	Estadístico	GI	Sig.
SUMATORIA INTELIGENCIA EMOCIONAL	0.047	112	.200*
RENDIMIENTO ACADÉMICO	0.100	112	0.008

*. Esto es un límite inferior de la significación verdadera.
a. Corrección de significación de Lilliefors

Nota: En la tabla 16 se muestran los resultados de la aplicación de la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov, teniendo en cuenta que la muestra poblacional es mayor a 50 participantes (112). El nivel de significancia presenta una corrección de “significación de Lilliefors”, por consiguiente, se concluye que para las variables dependientes 1 (IE) y 2 (RA), se emplea una prueba no paramétrica y, por tanto, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de investigación (Elaboración propia).

Se consideró un nivel de significancia de 0.05 interpretando que hay el 95% de confianza sobre la confiabilidad de los resultados obtenidos, también fue necesario verificar si la

significancia que resultó del análisis estuvo dentro de la zona de rechazo de la hipótesis nula que se estableció por el nivel de significancia para una adecuada interpretación.

Tabla 17. Prueba de comparación de mediciones relacionadas (Wilcoxon)

		SUMATORIA PRET IE SUMATORIA POST IE	DIMENSIONES ACADÉMICAS 1 DIMENSIONES ACADÉMICAS 2
GRUPO CONTROL	Z	-1.859 ^c	-1.698 ^c
	Sig. asintótica(bilateral)	0.063	0.09
GRUPO EXPERIM	Z	-6.281 ^c	-2.530 ^d
	Sig. asintótica(bilateral)	0	0.011

Nota: En la tabla 17 se muestran los resultados de la aplicación de la prueba de Wilcoxon, donde se refleja el rango medio de las muestras relacionadas del grupo control y experimental en sus dos mediciones (pretest y postest). Los resultados para el grupo control dan cuenta de un nivel de significancia mayor a 0,05: 0.063 para la IE y 0.090 para el RA, por lo que no se rechaza la hipótesis nula para el grupo control. Por su parte, los resultados del grupo experimental refieren que las diferencias encontradas no se deben al azar, es decir que son estadísticamente significativas, entonces se rechaza la hipótesis nula para el grupo experimental, teniendo en cuenta que el nivel de significancia es menor a 0.05: 0.000 para la IE y 0.011 para el RA. (Elaboración propia).

A partir de los resultados expuestos en la tabla 17, se puede comprender que la educación emocional no impacta en los niveles de IE y en el RA de los estudiantes del grupo control de tercer y cuarto grado de básica primaria del Colegio Isabel II IED, jornada mañana, esto al no rechazar la hipótesis nula para el grupo control. Es lógico partiendo que el grupo control no fue intervenido con el programa de educación emocional. Por su parte, los resultados del grupo experimental refieren que las diferencias encontradas no se deben al azar, es decir que son estadísticamente significativas, entonces se rechaza la hipótesis nula para el grupo

experimental, lo que señala que la educación emocional impacta significativamente en los niveles de IE y en el RA de los estudiantes del grupo experimental de tercer y cuarto grado de básica primaria del Colegio Isabel II IED, jornada mañana. Son resultados importantes, partiendo que el grupo experimental fue intervenido con el programa de educación emocional

Tabla 18. Estadísticos de correlación de las variables dependientes - Pearson

			PROMEDIO 3PER	PROMEDIO 4PER	SUMATORIA PRET IE	SUMATORIA POST IE
GRUPO CONTROL	PROMEDIO 3PER	Correlación de Pearson	1	.892**	.612**	.427**
		Sig. (bilateral)		0.000	0.000	0.001
	PROMEDIO 4PER	Correlación de Pearson	.892**	1	.524**	.399**
		Sig. (bilateral)	0.000		0.000	0.002
	SUMATORIA PRET IE	Correlación de Pearson	.612**	.524**	1	.606**
		Sig. (bilateral)	0.000	0.000		0.000
SUMATORIA POST IE	Correlación de Pearson	.427**	.399**	.606**	1	
	Sig. (bilateral)	0.001	0.002	0.000		
GRUPO EXPERIMENTAL	PROMEDIO 3PER	Correlación de Pearson	1	.853**	0.209	.388**
		Sig. (bilateral)		0.000	0.122	0.003
	PROMEDIO 4PER	Correlación de Pearson	.853**	1	0.133	.286*
		Sig. (bilateral)	0.000		0.327	0.033
	SUMATORIA PRET IE	Correlación de Pearson	0.209	0.133	1	0.022
		Sig. (bilateral)	0.122	0.327		0.870
SUMATORIA POST IE	Correlación de Pearson	.388**	.286*	0.022	1	
	Sig. (bilateral)	0.003	0.033	0.870		

Nota: En la tabla 18 se reflejan los resultados de la correlación entre las variables IE y RA.

Bajo la aplicación de la prueba de Pearson (por tratarse de dos variables escalares), se puede determinar la relación lineal que no se debe al azar, dado que esta correlación es

estadísticamente significativa rechazando la H_0 , teniendo en cuenta que el sig. bilateral en cada una de las correlaciones es menor a 0.05. Estos resultados dan cuenta de una asociación lineal, directamente proporcional y estadísticamente significativa entre la IE y el RA (Elaboración propia).

Para concluir, los análisis estadísticos realizados en este capítulo señalan la correlación entre las mediciones realizadas a las variables antes y después de la intervención del programa de educación emocional, análisis que intentan determinar la relación existente entre la educación emocional que incrementa la IE y a su vez incrementa también el RA en los estudiantes participantes en edad infantil, encontrando resultados favorables para la validación de la hipótesis de trabajo y el cumplimiento de los objetivos propuestos en este trabajo de investigación.

CAPÍTULO V DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Este capítulo pretende analizar desde un punto de vista teórico y metodológico, los resultados obtenidos de la muestra poblacional en el grupo experimental y en el grupo control, a partir de la aplicación pretest y posttest del THInEmE, la medición del RA antes y después de la implementación del programa de educación emocional diseñado por la Secretaría de Educación de Bogotá, evaluando el impacto de la IE sobre el RA, como cumplimiento a los objetivos planteados y la verificación de las hipótesis formuladas al inicio de la presente investigación.

5.1 Discusión

La pregunta de investigación de este proyecto fue: ¿de qué manera una intervención de un programa de educación emocional incide en la inteligencia emocional y en el rendimiento académico de estudiantes de tercer y cuarto grado de básica primaria, jornada mañana del Colegio Isabel II IED, Bogotá – Colombia?

Esta pregunta de investigación refiere el análisis de la IE, en cuanto a la importancia de incrementarla a través de la implementación de la educación emocional como estrategia pedagógica y el impacto de esta en el RA de los estudiantes, que en últimas es el factor que mide la calidad de la educación en Colombia. El análisis realizado se sitúa desde el paradigma cuantitativo, desde la postura que la investigación educativa siempre ha sido una gran fuente de conocimiento y da respuesta a las necesidades que requiere las practicas pedagógicas en su trabajo con la sociedad del siglo XXI y que invita a cambiar los estilos tradicionales que han caracterizado la educación tradicional e innovar en una nueva concepción de las prácticas educativas.

Para dar respuesta a esta pregunta de investigación y teniendo en cuenta que es un estudio cuasiexperimental con aplicación pre test – post test, el medio para obtener la información mediante la aplicación de los instrumentos de medición, inicia con la aprobación por parte de las directivas del Colegio Isabel II IED en Bogotá - Colombia, la aprobación de los padres de los estudiantes de grado tercero y cuarto de primaria de la jornada mañana de la institución a través de la firma del consentimiento informado (Apéndice 2). La muestra poblacional fue seleccionada de forma intencional debido a la poca presencialidad de estudiantes causada por la pandemia por el COVID-19.

Para la recolección de información sobre el nivel de IE, se suministró el THInEmE (Anexo 2) a los estudiantes que integraron la muestra de estudio, para la medición de la IE como primera variable dependiente, aplicado en dos oportunidades: pretest y posttest. Este último se dio luego de un mes, aproximadamente, de la intervención con los talleres del programa de educación emocional. La aplicación del test THInEmE se realizó bajo las recomendaciones de aplicación de Merchán (2017) mientras que los datos de la segunda variable dependiente (RA) se solicitaron a la coordinación académica de la Sede B Jornada Mañana del Colegio Isabel II IED, con base en el procesamiento de notas académicas que realiza la empresa sistematizadora, en el marco del SIEE y el Decreto 1290/2009 del MEN.

Una semana después de la aplicación del pretest del THInEmE y el RA, se inició con la implementación del programa de educación emocional “emociones para la vida” diseñado por la SED (2019), estos talleres tuvieron una duración de tres semanas aproximadamente (Apéndice 3). Después de esto, se aplicó a los participantes una encuesta de satisfacción de los talleres (Apéndice 4), para conocer su percepción sobre esta intervención. En cuanto a la variable dependiente RA, la primera medición se obtuvo del promedio de notas académicas de los

participantes durante el tercer periodo académico 2021 y para la segunda medición del RA (luego de la implementación del programa de educación emocional “emociones para la vida” diseñado por la SED, 2019) se tuvo en cuenta el promedio de notas académicas del cuarto periodo académico 2021.

Los resultados de la prueba de normalidad permitieron definir la elección de una prueba no paramétrica para el presente estudio, por ello, se eligió el test de Wilcoxon, dado que ayuda a comparar el rango medio de los grupos control y experimental, contribuyendo al cumplimiento de los objetivos propuestos. Como complemento, se aplicó la prueba de Pearson, que permite evidenciar la correlación entre las variables dependientes (IE y RA). Los análisis estadísticos se realizaron con la plataforma estadística SPSS.

En consecuencia, los principales resultados parten del análisis sociodemográfico que da cuenta de la prevalencia de estudiantes con 8 años de edad y de mayor número de participantes del género masculino. En cuanto a la desviación estándar, indica una dispersión de datos baja, por lo que se descarta la presencia de sesgos significativos para la investigación. Para dar respuesta a la pregunta de investigación, la medición de la primera variable dependiente IE, deja en descubierto la similitud de puntajes directos entre el pretest y el posttest del grupo control, mientras que la comparación de los puntajes directos del pretest y posttest del grupo experimental dan cuenta de una importante diferencia en aumento. Esta situación comparativa, también es evidente en cada una de las dimensiones que mide el test THInEmE, donde cada una de ellas (percepción emocional, facilitación emocional, comprensión emocional y regulación emocional) presentan un notable incremento en el posttest en comparación con el pretest en el grupo experimental y un puntaje similar en el grupo control.

Estas marcadas diferencias en los resultados generales y en cada una de las dimensiones emocionales medidas a través del THInEmE, entre el pretest y el posttest del grupo experimental, pueden atribuirse a la intervención que se realizó al grupo experimental con el programa de educación emocional, y que da cuenta del incremento de los niveles de IE en los niños participantes en cada una de las dimensiones medidas. Lo que responde de manera positiva a la pregunta de investigación en lo relacionado con la modificación de este tipo de inteligencia a través de un programa de educación emocional.

Los talleres que se aplicaron dentro del programa de educación emocional fueron sometidos a evaluación con una encuesta de satisfacción compuesta por 10 aspectos a evaluar, teniendo como resultado puntajes promedio por encima de los 4 puntos en cada ítem, lo que indica que el nivel de satisfacción de los participantes ante los talleres que componen el programa de educación emocional es satisfactorio, en especial con el material de apoyo que se trabajó en el desarrollo de estos, teniendo en cuenta que fue el aspecto evaluado con mayor puntaje.

En cuanto a la segunda variable dependiente RA, los puntajes en el grupo experimental muestran un leve incremento en la segunda medición con respecto a la primera, en especial con las dimensiones que denotan un mejor resultado en esta variable (superior y alto) y una disminución en las dimensiones que denotan menores resultados académicos (básico). La escala más baja de rendimiento académico (Bajo) no presentó incremento en la segunda medición. Entonces, estos hallazgos se pueden interpretar como un incremento en el rendimiento académico del grupo experimental, atribuidos a la intervención con el programa de educación emocional al grupo experimental, dando respuesta a la pregunta de investigación sobre la influencia de la educación emocional sobre la variable RA.

Por otro lado, el objetivo general planteado en este proyecto fue determinar el impacto de la implementación de un programa de educación emocional, en el incremento del nivel de IE y el RA de los estudiantes de tercer y cuarto grado de básica primaria jornada mañana del Colegio Isabel II IED, que permita reconocer la importancia de la educación emocional en la formación integral de los niños y niñas, a través de la participación de los estudiantes de 8 a 12 años de la institución educativa. Esto teniendo en cuenta que en la actualidad se comprende que un buen resultado académico no es suficiente para ser exitosos en la vida profesional con las metas personales. Tener buenas calificaciones y buenos puntajes en los test de inteligencia, no garantiza la felicidad ni la estabilidad emocional y mental en la vida cotidiana.

Esta perspectiva plantea el reto de contribuir a la investigación educativa con población infantil, dado que son muy pocos los estudios realizados con estos rangos de edad en América latina y Colombia específicamente, situación que se dificulta especialmente con la escases de instrumentos de medición de la inteligencia emocional en niños. Dentro de estos retos, la escuela tiene la responsabilidad de educar en las emociones a los niños y padres, siendo los docentes los principales líderes emocionales con la capacidad de captar comprender y regular estas emociones de sus estudiantes y lograr un equilibrio emocional en la clase. Es por ello que este objetivo planteado revisó el vínculo existente entre la educación emocional, y las dos variables dependientes planteadas a lo largo del presente estudio.

Los alcances de este objetivo se lograron en cierta medida, dado que los resultados pre y post tanto en IE como en RA, dan cuenta de un impacto positivo del programa de educación emocional que se implementó con los estudiantes en edad infantil, sobre las dos variables dependientes. Se identificó el nivel de RA de los estudiantes de tercer y cuarto grado de básica primaria en dos momentos, en el grupo experimental y en el grupo control, contrastando sus

resultados y comprobando un incremento en esta variable dependiente, luego de la implementación de las sesiones de educación emocional. A su vez, se determinó el nivel de las competencias emocionales de los participantes, identificando un incremento significativo luego de los talleres de educación emocional, a través de la medición pretest – posttest del THInEmE. Estas mediciones permitieron evaluar el impacto de la educación emocional sobre la IE en primera medida, y sobre el RA en estudiantes de básica primaria en un rango de edad de 8 a 12 años.

En cuanto a la hipótesis de investigación planteada para el presente trabajo de investigación, afirma que el impacto de la implementación de un programa de educación emocional favorece no solo con mejorar las habilidades emocionales sino en mejorar el rendimiento académico de los estudiantes de tercer y cuarto grado de básica primaria del Colegio Isabel II IED, jornada mañana. El planteamiento de esta hipótesis está sustentado en situaciones reales dentro del contexto educativo, relacionando las variables de la investigación de forma comprensible, observable y medible desde los procedimientos empíricos que se realizaron.

Entonces, los resultados encontrados en la presente investigación, permiten aceptar la hipótesis de investigación y rechazar la hipótesis nula en la prueba de normalidad a partir del test de Kolmogorov-Smirnov y en la prueba de Wilcoxon que refleja el rango medio de las muestras relacionadas del grupo experimental en sus dos mediciones (pretest y posttest). Los resultados dan cuenta de que las diferencias encontradas en el grupo experimental no se deben al azar, es decir que esta diferencia es estadísticamente significativa, entonces, existe un impacto positivo del programa de educación emocional tanto en el incremento del nivel de IE y RA de los participantes.

Analizando el estudio realizado por Pulido-Acosta y Herrera-Clavero (2018), donde afirman que existen elementos predictores del RA como la edad, donde se encuentra una mayor puntuación de IE a medida que esta aumenta, y el género donde ellas obtienen mayores puntuaciones que ellos, con mejores habilidades en percepción, autorregulación y empleo de las emociones con mayor eficacia; los resultados en la medición en inteligencia emocional en el presente estudio muestran los puntajes posttest en las dimensiones de esta inteligencia, de la muestra poblacional, discriminada por género: la dimensión de percepción emocional y regulación emocional mostró resultados similares entre el grupo femenino y masculino, en la dimensión de facilitación emocional el grupo poblacional masculino presentó un leve incremento sobre el grupo poblacional femenino. La comprensión emocional es la dimensión que ratificaría los resultados, dado que el género femenino presenta un puntaje superior que el masculino, indicando una mejor comprensión de las emociones por parte del grupo femenino, pero que, a pesar de ello, la edad y el género no sería un indicador predictor del RA.

Por su parte, Delgado *et. al.* (2019) a partir de su estudio, afirma que los estudiantes no son educados en competencias sociales ni emocionales, situación que no les permite aprovechar al máximo los conocimientos académicos adquiridos, que se reflejan en la práctica dentro de un contexto y por falta de mejores niveles de afrontamiento y adaptación al ambiente educativo y otros contextos, esto puede conllevar a que los estudiantes pueden abandonar el ámbito escolar. Estas afirmaciones se corroboran con los resultados obtenidos en este estudio, teniendo en cuenta que las dimensiones emocionales medidas mediante el THInEmE, obtuvieron mejores resultados en el posttest del grupo experimental, al que se intervino con el programa de educación emocional y a su vez mostraron mejoría en sus resultados académicos, según la segunda medición.

Desde los resultados del estudio adelantado por Cifuentes (2017), coincide con los resultados del presente estudio a partir de la afirmación que los fracasos escolares no siempre se deben a problemas de aprendizaje, sino que en muchas ocasiones pueden ser causados por un alto índice de ansiedad o en general de falta en el manejo de emociones, que conlleva a actitudes negativas y hasta puede llevar a situaciones clínicas como la depresión. Los resultados obtenidos en el grupo experimental, luego de ser sometido a los talleres de educación emocional, mostraron un leve incremento en sus resultados académicos, lo que lleva a predecir que, ante un programa de educación emocional más constante, los resultados académicos serán mucho más notables.

Estos resultados demuestran el gran impacto que tiene la escuela sobre el desarrollo socioemocional de los niños y jóvenes dentro de los procesos de formación integral, mucho más con la necesidad de obtener habilidades de adaptación ante la nueva realidad por la pandemia por el COVID-19. El encierro por el aislamiento que abrió las brechas sociales, permitió que se reduzcan las habilidades socioemocionales en niños y jóvenes y se repriman la expresión de sus emociones. De aquí se abre aún más la importancia de la educación emocional en las escuelas con la presencialidad, para mejorar el desarrollo de las habilidades y capacidades en la expresión de las emociones de los niños y jóvenes que les ayuden a comprenderlas y les genere un bienestar positivo en el campo personal y social.

Para evidenciar este equilibrio, es necesaria la estrecha relación que presenta la autoeficacia académica y la IE que da cuenta el estudio de Delgado *et. al.* (2019) en especial en los factores de atención y regulación, que son importantes para mejorar los niveles académicos de los estudiantes en cualquier nivel. Desde el presente estudio como evidencia empírica, se puede ver reflejada la trascendencia que tiene la educación en este tipo de inteligencia dentro de

la formación integral de los estudiantes, que brinda las habilidades necesarias para poder desenvolverse con éxito en las diferentes situaciones académicas y sociales que se vive en la escuela y en la cotidianidad, garantizando así un bienestar real en la comunidad educativa.

Es así como el análisis de la información encontrada en el presente estudio, coincide con el estudio de Moreno (2018) en la alta correlación entre el RA y la IE, siendo alta la medición de esta última en los casos de alto nivel académico y viceversa. También se concluye que los estudiantes en etapa inicial adolescente, muestran mejores resultados en la medición de la IE que los estudiantes en etapa infantil, posiblemente por las habilidades que los niños aún no han desarrollado, como las habilidades de percepción, manejo, facilitación y comprensión de emociones. Por esta razón se determina que el nivel de la IE está en función de las experiencias vividas que permiten fortalecer o no ciertas habilidades.

Similares resultados se encontraron en el estudio de corte metodológico cuantitativo que desarrolló Valenzuela y Portillo (2018) con población similar a la del presente estudio, encontrando gran importancia a las habilidades emocionales de los estudiantes para poder lograr un buen desempeño académico. Entonces estas importantes similitudes sobre la relación entre las variables dependientes IE y RA favorecen la educación emocional como herramienta que fortalece las competencias en percepción, comprensión y manejo de emociones, dado que los indicadores encontrados reflejaron que los estudiantes con mejor manejo emocional presentaron mejor nivel académico, partiendo de la premisa que la inteligencia solo se debe medir con resultados académicos sino en manejo emocional aplicado a diversos contextos.

Frente al análisis del estudio realizado por Pulido y Herrera (2017) se encontró que maneja una población infantil similar al presente estudio, donde si bien el autor realiza el estudio de otras

subdimensiones de la IE como el autoconcepto, empatía, motivación, conocimiento de sí mismo y autocontrol, los resultados del manejo emocional de los participantes frente a las emociones ajenas muestran similares resultados que el presente estudio. A pesar de que en el estudio de Pulido y Herrera (2017), se realizó un análisis de RA total y por cada asignatura, esto no fue impedimento para concluir que a mayor nivel de IE mayor será el nivel de RA, encontrando una relación importante entre estas dos variables en especial una mayor influencia de la primera sobre la segunda. Estos datos coinciden totalmente con los resultados que se encontraron en el presente estudio y que ratifican la validación de la hipótesis de investigación planteada.

Es importante definir que para el actual trabajo de investigación se encontró una gran dificultad a la hora de hacer la medición de la IE en población infantil, dificultad que han encontrado diversos autores como Jiménez-Blanco *et. al.* (2020). En el estudio realizado por este autor, esta fue medida como un constructo a partir de diversas metodologías y no un instrumento determinado, sin embargo coincide con el presente estudio en la media de la edad de los participantes son de edad infantil (9,2), situación plausible para los estudios enfocados en niños y niñas en etapa escolar primaria, más cuando se encuentran correlaciones entre la IE y el RA en contextos de otros países no latinoamericanos como el que realizó este autor, donde se encontró una relación ascendente entre estas dos variables, en especial en los cursos superiores, confirmando la hipótesis que este autor planteó: a mayor edad de los participantes mayor será el nivel de IE y por ende el RA será superior.

A pesar de que la IE está presente en todos los contextos en los que se desempeña el ser humano, esta investigación se enfocó exclusivamente en el contexto escolar para poder definir su relación con el RA. Esta perspectiva es compartida con Caso *et. al.* (2019), quien enfoca su trabajo en el RA y encuentra una correlación significativa con la IE, concluyendo que esta

última termina siendo un elemento predictor del primero. La población que empleó este autor fueron niños y niñas de 4 y 5 años, edad mucho menor a la que se empleó en el presente estudio de investigación. Los dos trabajos coinciden en gran proporción en cuanto a identificar que esta línea de investigación de la correlación entre estas dos variables, es difícil de contrastar con otros trabajos de investigación debido a la escasez de estos en población infantil.

Entonces, es evidente la estrecha relación entre el RA y la IE, que también refleja el estudio realizado por Pulido-Acosta y Herrera-Clavero (2018), quien las reconoce como variables directamente proporcionales y predictoras la una de la otra. El presente estudio coincide con los puntajes estadísticamente significativos en la media de las dos variables y en el análisis estadístico del estudio y refuerzan la teoría de la importancia de las habilidades emocionales para un rendimiento académico alto. Entonces, se deja en evidencia la teoría de los aprendizajes significativos desde la adquisición de habilidades emocionales y el fortalecimiento de este campo, situación que abre la necesidad de implementar programas que atiendan la formación en habilidades emocionales a fin de mejorar la calidad de la educación.

Este análisis de resultados y la confrontación de estos con otros trabajos de investigación, permite corroborar la aceptación de la hipótesis de investigación planteada en la presente investigación, comprobando el impacto positivo de la implementación de un programa de educación emocional que favorece el incremento en el nivel de IE y el RA de los niños y jóvenes que cursan tercer y cuarto grado de básica primaria. Entonces, desde estos resultados se evidenció que la intervención del programa en educación emocional incide de forma positiva en los niveles de IE y el RA en los niños y jóvenes que hicieron parte de la muestra poblacional de este estudio de investigación.

5.2 Conclusiones

Al realizar el presente estudio, desde el planteamiento se encontraron varias fortalezas que van desde la innovación al trabajar con población infantil, dado que la mayoría de trabajos de investigación en este mismo tema trabajan con población adolescente o adulta. Una gran fortaleza es la amplia información que se encontró entorno a la inteligencia emocional, tema que ha sido trabajado desde diversos enfoques y que permitió enriquecer conceptual y empíricamente el presente trabajo de investigación. A la hora de aplicar los instrumentos de medición, se contó con la aprobación absoluta de las directivas de la institución educativa y de la comunidad educativa en general, con ayuda de herramientas tecnológicas que facilitó la aplicación en dos momentos a toda la muestra poblacional. Un aspecto para resaltar fue que, a pesar de la poca presencialidad de los estudiantes en la escuela, debido a la pandemia derivada por el COVID-19, el grupo de participantes se mantuvo en todos los momentos del estudio.

Una de las oportunidades más relevantes en este trabajo de investigación es el aporte en mejorar la calidad de vida de los participantes y sus familias, dado que las habilidades adquiridas las pueden replicar en el seno de sus hogares y amigos, lo que beneficia a toda la comunidad educativa. Trabajar con los niños y jóvenes que integraron la muestra poblacional, permitió que los docentes conocieran e implementaran los talleres que integran el programa de educación emocional que ha diseñado la Secretaría de Educación de Bogotá para todos los niveles y los resultados de estos que permiten fortalecer no solo las habilidades emocionales sino el mejoramiento académico, que es una gran preocupación del equipo docente.

Los resultados obtenidos y con ellos su análisis, permitió descubrir muchos más factores que intervienen en el rendimiento académico a través de las habilidades emocionales que pueden

permitir dar continuidad a futuras investigaciones. Es así como la edad de los participantes fue un factor de oportunidad para abrir camino a nuevas líneas de investigación con población infantil en Colombia, que brinde herramientas de mejoramiento a la educación pública colombiana, partiendo desde la construcción y validación de instrumentos dirigidos a esta población y el análisis de las problemáticas infantiles en el campo de la educación, que contribuyan a lograr la meta de una educación integral con mejores seres humanos.

Por otro lado, dentro de las debilidades que se encontraron durante el desarrollo del presente trabajo de investigación, está la dificultad en la elección del instrumento de medición de la inteligencia emocional dado que la muestra poblacional estuvo conformada por estudiantes en un rango de edad de 8 a 12 años de edad y la gran mayoría de estos instrumentos es para población adolescente y adulta. Otros aspectos fueron los tiempos de aplicación de las pruebas y del programa de educación emocional, dado que la jornada escolar es corta y se tuvo que acordar con los docentes los momentos con cada grupo para no afectar las clases. Es importante resaltar que la sede de primaria de la institución educativa no cuenta con espacios suficientes para el desarrollo de los talleres del programa de educación emocional, lo que ocasionó interrupciones en las clases de los estudiantes, situación que pudo afectar los resultados.

Debido a la emergencia sanitaria global derivada por el COVID-19, el presente trabajo de investigación se vio amenazado por los picos epidemiológicos, las restricciones de aforo y falta de vacunas, que originaron irregularidad en la asistencia de los estudiantes, y causó que muchos de ellos se quedaran en la virtualidad. Por ello, los tiempos de aplicación de las pruebas y los talleres del programa de educación emocional se vieron afectados debido al horario de contingencia para la atención presencial de estudiantes, dado que más del 60% de los estudiantes de la institución se encontraba en atención virtual debido a la emergencia por el

COVID-19. Es de resaltar que no todos los estudiantes que asistieron al colegio fueron autorizados por sus padres y/o acudientes para participar en el trabajo de investigación, a pesar de ello, la muestra se completó con éxito.

Entonces, este trabajo de investigación abre la necesidad de salir de la tradición de valorar el éxito académico únicamente a través de las notas o valoraciones escalares de cada asignatura o exámenes de estado, situación que lleva al desconocimiento de la importancia de la formación emocional de los niños y jóvenes como personas integrales, donde esta educación vaya acorde a sus intereses o inteligencias múltiples, integrando en los procesos valorativos las habilidades emocionales y relaciones interpersonales, aspectos que en este estudio se demuestra que impactan positivamente en el éxito académico, personal y profesional, de hecho no solo en adultos sino el niños.

Es así como el término de competencias emocionales son los retos en el quehacer pedagógico de los docentes en la nueva era, vinculando de forma determinante a la comunidad educativa en general con la formación integral de los niños y jóvenes que asisten a las escuelas. De otro lado no se puede olvidar que la escuela tradicional trabajó en el desarrollo cognitivo e intelectual del estudiante, centrando su enseñanza a contenidos dirigidos y olvidando la formación afectiva y emocional del ser humano. Por esta razón, la labor docente se debe enrutar hacia la implementación de estrategias novedosas que conlleven a la formación de personas emocionalmente más competentes.

En este proyecto de investigación se tuvieron en cuenta algunas situaciones que enmarcan los antecedentes de la educación en inteligencia emocional y el planteamiento de nuevos retos que permitan una mayor trascendencia de los fines de la educación en la

sociedad y la resignificación de la educación pública en Colombia y específicamente con la población objeto, ya que muchas veces no se tiene presente que los estudiantes que presentan bajo nivel académico de forma persistente, pueden estar afectados en su diario vivir por un mal manejo de las emociones por parte de su núcleo familiar.

Esto posiblemente se debe a que históricamente las familias colombianas y latinoamericanas en general han sido formadas para la educación emocional situación que acarrea una línea generacional de analfabetismo a la hora de reconocer y manejar las emociones dentro de los diferentes contextos de la vida cotidiana. Esta entonces es una de las razones más importantes para vincular a la escuela en la educación de la inteligencia emocional, beneficiando en primera medida a los niños quienes representan futuras generaciones, que pueden llegar a ser multiplicadores de la educación emocional en medio de sus contextos cotidianos, como sus familias.

A partir de este panorama, se pueden dejar abiertas nuevas líneas de investigación en cuanto a la construcción y potenciación de otras inteligencias múltiples en población infantil, dejando de lado los supuestos de esperar a la adolescencia y adultez para hacer investigación, sino abrir nuevos caminos que fortalezcan o se construyan nuevas teorías educativas entorno a la infancia, valorando las capacidades reales de los niños de manera individual, evaluándolas constantemente y estimulándolas de manera adecuada al ritmo de cada niño y acorde a su edad. Estas líneas de investigación contribuirían a la construcción de mejores políticas de educación en especial en América Latina, a partir de contextos cercanos que brindarían resultados de mayor impacto.

REFERENCIAS

- Abadía, L., Gómez, S. y Cifuentes, G. (2021). Saber 11 en Tiempos de Pandemia: ¿Quiénes fueron los más afectados?. *Laboratorio de Economía de la Educación (LEE)*. Pontificia Universidad Javeriana. <https://economiadelaeducacion.org/docs/>
- Arrivillaga, C. y Extremera, N. (2020). Evaluación de la inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia: una revisión sistemática de instrumentos en castellano. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación-e Avaliação Psicológica*, 2(55), 121-139.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25.
- Berrocal, P. y Díaz, N. (2016). *Desarrolla tu inteligencia emocional*. Editorial Kairós.
- Bisquerra, A. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bizquerra, A. (2004). *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla.
- Bizquerra, A. y Hernández, P. (2017). *Psicología positiva, educación emocional y el programa aulas felices*. Papeles del Psicólogo, 2017, vol. 38, num. 1, p. 58-65.
- Bojorque, G., Bojorque, V. y Dávalos, J. (2016). Variables personales relacionadas con el rendimiento académico. *Maskana*, 7(2), 57-67.
- Bos, M., Viteri, A. y Zoido, P. (2019). PISA 2018 en América Latina: ¿Cómo nos fue en lectura?. *PISA In Focus*, 69.
- Brunner, J. (2013). Prueba PISA: ¿por qué a los países de América Latina les va tan mal?. *BBC Mundo*, 5.
- Cadena-Obregón, C., Morales-Mayordomo, P., Gutiérrez-Gutiérrez, S. y Ramírez-Ramírez, L. (2021). *Efectos emocionales de la Covid-19: ¿cómo gestionan la inteligencia emocional los jóvenes adultos en México?*.
- Cárdenas, J. (2018). *Investigación cuantitativa*. trAndeS.
- Cardona, L. (2017). Primera infancia y educación emocional. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (52), 174-184.

- Cassà, È. (2005). La educación emocional en la educación infantil. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 153-167.
- Caso, F., Blanco, F., García, M., Rebaque, G. y García, P. (2019). Inteligencia emocional, motivación y rendimiento académico en educación infantil. *Revista INFAD*, 3(1), 283-291.
- Castaño, C. y Páez, C. (2014). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Psicología desde el Caribe*, 32(2), 268-285.
- Chacón, G. (2020). *Inteligencia emocional y hábitos de estudio en tiempos de pandemia COVID-19 en adolescentes de edad escolar*. Cusco 2020.
- Cifuentes-Faura, J. (2020). Consecuencias del cierre de escuelas por el COVID-19 en las desigualdades educativas. *Revista internacional de educación para la justicia social*, 9(3).
- Cifuentes, S. (2017). *La influencia de la inteligencia emocional en el rendimiento matemático de alumnos de educación secundaria. Aplicación de un programa de intervención psicopedagógica de educación emocional* (Doctoral dissertation).
- Cobos-Sánchez, L., Fluja-Contreras, J. y Gómez-Becerra, I. (2017). The role of emotional intelligence in psychological adjustment among adolescents. *Anales de psicología*, 33(1), 66-73.
- Colegio Isabel II IED. (5 de abril de 2019). *Proyecto educativo institucional. Acompañamos la formación de personas competentes y productivas para la vida*.
<https://www.redacademica.edu.co/colegios/colegio-isabel-ii-ied>
- Cotonieto-Martínez, E., Martínez-García, R. y Rodríguez-Terán, R. (2021). Reflexiones sobre la educación en tiempos de COVID-19: retos y perspectivas. *Revista Saberes Educativos*, (6), 116-127.
- Delgado, B., Martínez, M., Rodríguez, J. y Escortell, S. (2019). *La autoeficacia académica y la inteligencia emocional como factores asociados al éxito académico*.
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, R. (2010). *Estrategias Didácticas para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista* (3a ed.). México: McGraw Hill/Interamericana Editores.

- Estupiñán, M., Tobón, G., Umaña, C. y Vargas, M. (2020). *Educación emocional de niños escolarizados en contexto de pandemia*.
- Fernández-Abascal, E., Martín, M. y Domínguez, J. (2001). *Procesos Psicológicos*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Fernández-Berrocal, P. y Pacheco, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de educación*, 29(1), 1-6.
- Fernández-Berrocal, P. y Ramos, N. (2005). *Corazones inteligentes*. Barcelona: Kairós.
- Fernández-Berrocal, P. y Ruiz, D. (2008). "La educación de la inteligencia emocional desde el modelo de Mayer y Salovey". Instituto Superior de Formación del Profesorado (España). *Educación emocional y convivencia en el aula*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Área de Educación, pp. 163-178.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2020). *La brecha digital impacta en la educación*.
- García, A. (2020). Percepción emocional: sociología neurociencia afectiva. *Revista mexicana de sociología*, 82(4), 835-863.
- García, F. y Giménez, M. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador. Espiral. *Cuadernos del Profesorado*, 3 (6), 43-52.
- García, L., Naissir, L., Contreras, C. y Moreno, A. (2015). El estado emocional y el bajo rendimiento académico en niños y niñas de Colombia. *Avances en psicología*, 23(1), 103-113.
- García-Tudela, P. y Marín-Sánchez, P. (2019). *Educación en inteligencia emocional y social: revisión y propuesta teórico-didáctica*. *Revista De Estudios E Investigación En Psicología Y Educación*, 6(1), 68-83.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias Múltiples*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2016). *Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples*. Fondo de cultura económica.
- Goffman, E. (2001). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Goleman, D. (2015). *El cerebro y la inteligencia emocional: nuevos descubrimientos*. B DE BOOKS.
- Goleman, D., Boyatzis, R. y McKee, A. (2016). *El líder resonante crea más: El poder de la inteligencia emocional*.
- Goleman, D. (2018). La inteligencia emocional. Por qué es más importante que el cociente intelectual. *México DF: Vergara Ed.*
- González, M. (2020). *Panorama de la Educación 2019. Indicadores de la OCDE. Informe español. Versión preliminar*. Ministerio de Educación.
- Goñi, E. & De la Peña Álvarez, C. (2017). Estudio de la inteligencia emocional y función ejecutiva en educación primaria. *ReiDoCrea: Revista electrónica de investigación y docencia creativa*, (6), 29-36.
- Hernández-Sampieri, R. y Torres, C. (2018). *Metodología de la investigación* (Vol. 4). México DF: McGraw-Hill Interamericana.
- Herrera, L., Buitrago, R. y Cepero, S. (2017). Emotional intelligence in Colombian primary school children. Location and gender. *Universitas Psychologica*, 16(3), 165-174.
- Herrera, T., Buitrago, B. y Enrique, R. (2019). Emociones en la educación en Colombia, algunas reflexiones. *Praxis & Saber*, 10(24), 9-22.
- Ibarrola, B. (2013). *Aprendizaje emocionante. Neurociencia para el aula*. Madrid: SM.
- Izard, C. (2009). Emotion Theory and Research: Highlights, Unanswered Questions and Emerging Issues. *Annual Review of Psychology*, 60, 1-25.
- Jiménez-Blanco, A., Sastre L., Artola G. y Alvarado I. (2020). Inteligencia emocional y rendimiento académico: un modelo evolutivo. *La Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación. RIDEP*, 3(56), 129-141.
- Juárez, G., Villatoro, V., y López, L. (2013). *Apuntes de Estadística Inferencial*. <https://docplayer.es/14979613-Apuntes-de-estadistica-inferencial.html>

- Lamas, H. (2015). Sobre el rendimiento escolar. *Propósitos y Representaciones*, 3(1), 313-386.
- Lasa, N., Benito, J., Manterola, A., Sánchez, J., García, J. y Germán, M. (2020). Las consecuencias psicológicas de la COVID-19 y el confinamiento. *Servicio de Publicaciones de la Universidad del País Vasco*.
- Leite, K., Martins, F., Trevizol, A., Noto, J. y Brietzke, E. (2019). A critical literature review on emotional intelligence in addiction. *Trends in psychiatry and psychotherapy*, 41(1), 87-93.
- Merchán, I. (2017). Test de habilidad de inteligencia emocional en la escuela (THInEmE): http://dehesa.unex.es/bitstream/handle/10662/6195/TDUEX_2017_Merchan_Romero.p df.
- Medina, R. y Hidalgo, F. (2018). Inteligencia emocional y liderazgo. Un debate no agotado. *Revista Publicando*, 5(15 (2)), 12-20.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (3 de noviembre de 2017). *Educación emocional, clave en la creación de vínculos profundos en la escuela*. https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-363327.html?_noredirect=1
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2013). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/men/Publicaciones/Guias/116042:Estandares-Basicos-de-Competencias-en-Lenguaje-Matematicas-Ciencias-y-Ciudadanas>
- Moreno U. (2018). *Inteligencia emocional y rendimiento académico en Educación Primaria*.
- Navarro, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2), 0.
- Organización de las Naciones Unidas. (04 de agosto de 2020). *El impacto del COVID-19 en la educación podría desperdiciar un gran potencial humano y revertir décadas de progreso*. <https://news.un.org/es/story/2020/08/1478302>
- Páez C. y Castaño C. (2015). Emotional intelligence and academic performance. *Psicología desde el Caribe*, 32(2), 268-285.

- Prieto, E. (2018). La psicologización de la educación: implicaciones pedagógicas de la inteligencia emocional y la psicología positiva. *Educación XX1*, 21(1), 303-320.
- Pulido-Acosta, F., y Herrera-Clavero, F. (2018). Prediciendo el Rendimiento Académico Infantil a través de la Inteligencia Emocional. *Educational Psychology*, 25(1), 23-30.
- Pulido A. y Herrera C. (2017). La inteligencia emocional como predictora del rendimiento académico en la infancia: el contexto pluricultural de Ceuta. *Revista complutense de educación*, 28(4).
- Ramos, L. y Vargas, R. (2021). Estrés e inteligencia emocional en personas adultas durante la pandemia de la COVID-19 en Tacna 2020. *PSIQUEMAG/Revista Científica Digital de Psicología*, 10(1), 37-45.
- Rangel, A. (2014). Inteligencia emocional. *Salud vida*, 1.
- Raschella, L. y Rodríguez-Fernández, A. (2021). Dificultades en la medida de la inteligencia emocional en escolares y la propuesta de un nuevo cuestionario. In *Desempeño docente y formación en competencia digital en la era SARS COV 2* (pp. 1014-1029). Dykinson.
- Revista Digital Expansión. (3 de diciembre de 2019). *China y Asia Pacífico brillan en el informe PISA sobre educación*. <https://expansion.mx/mundo/2019/12/03/china-y-asia-pacifico-brillan-en-en-el-informe-pisa-sobre-educacion>.
- Reyes G. y Yanes R. (2021). *Aprendiendo a sentir: el desarrollo y la expresión emocional tras la COVID-19 en el alumnado de educación primaria*.
- Romero, M. (2008). La inteligencia emocional: abordaje teórico. *Anuario de Psicología clínica y de salud/Annuary of Clinical and Health psychology*, 4, 73-76.
- Salamanca R. (2016). *Relación entre creatividad e inteligencia emocional frente al rendimiento académico en básica primaria* (Master's thesis).
- Salovey, P. y Mayer, J. (1990). Inteligencia emocional. *Imaginación, Conocimiento y Personalidad*, 9(3), 185-211.

- Sánchez-López, D., León-Hernández, S. y Barragán-Velásquez, C. (2015). Correlación de inteligencia emocional con bienestar psicológico y rendimiento académico en alumnos de licenciatura. *Investigación en educación médica*, 4(15), 126-132.
- Sánchez, H., Sánchez, V. y Quiñones, S. (2016). Rendimiento escolar. *Rev. Elec. Humanidades, tecnología y Ciencia, Ejemplar*, 15.
- Sánchez-Teruel, D. y Robles-Bello, M. (2018). Instrumentos de evaluación en inteligencia emocional: una revisión sistemática cuantitativa. *Perspectiva Educativa*, 57(2), 27-50.
- Scherer, K. (2007). Component Models of Emotion Can Inform the Quest for Emotional Competence. In G. Matthews, M. Zeidner, and R. D. Roberts (Eds.), *The Science of Emotional Intelligence: Knowns and Unknowns*. (pp. 101–126). New York: Oxford University Press
- Secretaría de Educación del Distrito. (3 de marzo de 2019). *Emociones para la vida*. https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/transparencia/emociones-para-la-vida.
- Simpson, M. (2008). Resiliencia en el aula, un camino posible (No. 370.153 S56 2011.).
- Sosa, M. (2008). *Escala Autoinformada de Inteligencia Emocional (EAIE). Validación de la Escala de Inteligencia Emocional Autoinformada*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid: España.
- Sprang, G. y Silman, M. (2013). Posttraumatic stress disorder in parents and youth after health-related disasters. *Disaster Medicine and Public Health Preparedness*, 7(1), 105-110. doi:10.1017/dmp.2013.22
- Valenzuela, S. y Portillo, P. (2018). Emotional intelligence in Primary Education and Its Relationship with Academic Performance. *Revista Electrónica Educare*, 22(3), 228-242.
- Vilca, A. y Mamani, A. (2017). Los siete hábitos de los niños con alto rendimiento académico en Puno: análisis desde el contexto y tipo de gestión. *Comuni@cción*, 8(1), 48-60.
- Vivas, M., Gallego, D. y González, B. (2006). *Educar las emociones*. Madrid: Dykinson.

Vivas, B. (2015). Las inteligencias múltiples como una estrategia didáctica para atender a la diversidad y aprovechar el potencial de todos los alumnos. *Revista de Educación Inclusiva*, 8(3), 121-136.

APÉNDICES

APÉNDICE 1 - AUTORIZACIÓN TRABAJO DE INVESTIGACIÓN POR LAS DIRECTIVAS DEL COLEGIO ISABEL II IED

No. 13 de Reunión de Consejo Académico 2021									
Código	Isabel II	Fecha	día/mes/año	Inicio	<<hora>>	Fin	<<hora>>	Lugar	Biblioteca
Proyecto			< Reunión de Consejo Académico			Asunto			
Asistentes			ESTEBAN ALARCON Rector RODRIGO RAMIREZ Coordinadora sede A jornada mañana FRANCIA ACUÑA Coordinadora sede B jornada mañana LILIANA RIVAS Coordinador sede A J.T. DORIS ESTELA PALACIOS Coordinadora Sede B JT Docentes representantes de áreas			Reunión de Consejo Académico Asistentes Externos JHON BOBADILLA, PATP			
Revisado y Aprobado por		Esteban Alarcón – Rector		Elaborado por		Próxima Reunión		día/mes/año	



AGENDA

Orden del día

1. Saludo
2. Verificación del quorum.
3. Aprobación del orden del día
4. Informe del convenio SED, colegio ISABEL II y UNIVERSIDAD NACIONAL sobre el componente 2 curricular de Educación Media a cargo de Darling Orjuela.
5. Jornada extendida y jornada única (pro y contra para la implementación en el colegio Isabel II I.E.D); decreto 421 de 2019 (decreto único del sector educación de Bogotá).
6. Validación de diferentes grados de estudiantes extranjeros y nacionales. (Presentar listados por parte de los coordinadores para validar).
7. Propuestas sobre el componente académico para la primera y segunda semana de desarrollo institucional 2022.
8. Informe de la reunión de representantes de padres y la personería.
9. PROPOSICIONES Y VARIOS:
 - Mención de las Docentes Sindy Joya Sede A Jornada Tarde, y Sandra Piedad Pinzón Sede B Jornada Tarde, reconocimiento por sus trabajos de Investigación presentados al IDEP
 - Desarrollo de la Autoevaluación Institucional.
 - Solicitud para realizar trabajo de investigación del Doctorado por parte de la Coordinadora Francia Acuña.

3. Preparación para las dinámicas del proceso de postpandemia a nivel académico y convivencial.
4. Revisión del SIEE.
5. Promover la comunicación asertiva, sentido de pertenencia y desarrollo de proyectos que fortalezcan las relaciones entre todos los miembros de la comunidad.
6. Capacitación por parte de la Policía Nacional acerca de los delitos informáticos.
11. Informe de la reunión de representantes de padres y la personería: Teniendo en cuenta que algunos padres de familia presentaron interrogantes acerca de varios temas institucional, crearon un formulario con argumentos que demeritaban los procesos institucionales, por lo cual se llamo a Personería y se citaron los representantes de los padres de familia en dos reuniones jornadas mañana y tarde el día 28 de Octubre de 2021 en la Biblioteca de la Sede A, se dio respuesta a cada argumento y se anexan las actas correspondientes.
12. PROPOSICIONES Y VARIOS:
 - Mención de las Docentes Sindy Joya Sede A Jornada Tarde, y Sandra Piedad Pinzón Sede B Jornada Tarde, reconocimiento por sus trabajos de Investigación presentados al IDEP El consejo Académico hace un reconocimiento especial a las docentes por el trabajo de investigación e innovación que están realizando en nuestra institución y que ya es reconocido en entidades como el IDEP. Lo cual deja en alto el buen nombre de nuestra institución.
 - Desarrollo de la Autoevaluación Institucional: El PAPÍ Jhon Bobadilla, realiza reporte a la fecha del diligenciamiento de la encuesta de percepción de los procesos institucionales por parte de docentes, directivos docentes, padres de familia, estudiantes y egresados, se solicita recordar a todos los miembros de la comunidad el diligenciamiento de esta encuesta
 - Solicitud para realizar trabajo de investigación del Doctorado por parte de la Coordinadora Francia Acuña: Teniendo en cuenta que la Coordinadora Francia Acuña adelanta estudios Doctorales en Educación en la Universidad Cuauhtemec de México, solicita al consejo académico sea aprobado su estudio de investigación relacionado con el Desarrollo de la Inteligencia Emocional y su influencia en el rendimiento académico de los niños y niñas de los grados Tercero y Cuarto de Primaria de la Sede B Jornada Mañana. De manera unánime se aprueba el correspondiente estudio de investigación.

En constancia se lee y se firma el acta siendo las 2:30 p.m. del día 09 de NOVIEMBRE 2021.

No	NOMBRES Y APELLIDOS	CARGO	FIRMA	C.C.
1	ESTEBAN ALARCON	Rector		79155728
2	RODRIGO RAMIREZ B.	Coordinador Sede A J.M		14052835

APÉNDICE 2 - CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPAR EN UN ESTUDIO DE INVESTIGACIÓN

Título del proyecto: Educación emocional, elemento clave para el mejoramiento académico en estudiantes de tercero y cuarto grado de básica primaria

Responsable: Francia Acuña Ramírez

Sede donde se realizará el estudio: Educación a Distancia de la Universidad Cuauhtémoc, plantel Aguascalientes, México y Colegio Isabel II IED, Bogotá - Colombia.

Nombre del participante: _____

Se le está invitando a participar en (o Se está invitando a su hijo (a) a participar en) un estudio de investigación científica. Antes de decidir si participara o no, debe conocer y comprender cada uno de los siguientes apartados. Este proceso se conoce como consentimiento informado. Siéntase con absoluta libertad para preguntar sobre cualquier aspecto que le ayude a aclarar sus dudas al respecto.

Una vez que haya comprendido el estudio y si usted desea participar, entonces se le pedirá que firme esta forma de consentimiento, de la cual se le entregará una copia firmada y fechada.

JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO

Este estudio pretende reflejar algunos antecedentes de la educación en inteligencia emocional para plantear nuevos retos de la educación en la sociedad y abrir un espacio para la resignificación de la educación pública en Colombia, evidenciando que muchas veces los estudiantes que presentan bajo rendimiento académico de forma persistente, pueden estar afectados en su diario vivir por un mal manejo de las emociones propias y de su núcleo familiar. Esta entonces es una de las razones más importantes para vincular a la escuela en la educación de la inteligencia emocional, beneficiando en primera medida a los niños, quienes representan futuras generaciones que pueden llegar a ser multiplicadores de una adecuada regulación emocional en medio de sus contextos cotidianos, como sus familias.

OBJETIVO DEL ESTUDIO

A usted se le está invitando a participar en un estudio de investigación que tiene como objetivo: “Analizar el impacto de la implementación de un programa de educación emocional, en el rendimiento académico de los estudiantes de básica primaria del Colegio Isabel II IED, jornada mañana, que permita reconocer la importancia de este en el contexto e institucionalizarlo como parte de la planeación académica.”.

BENEFICIOS DEL ESTUDIO

Las personas más productivas del mundo tienen más inteligencia emocional que académica, mientras que se suele pensar lo contrario. En la actualidad existen personas con grandes comodidades económicas, belleza, títulos u otras condiciones que obedecen muchas veces a estereotipos de felicidad, pero emocionalmente destruidos. Por ello, debemos buscar desde la escuela una formación que enseñe a ser feliz. El reto es enseñar que la familia debe ser el primer vínculo de felicidad y que solo se es feliz con el manejo adecuado de las emociones.

PROCEDIMIENTOS DEL ESTUDIO

Se aplicará a los participantes el Test de Habilidad de Inteligencia Emocional en la Escuela (THInEmE), en dos momentos diferentes. Entre los dos momentos, se realizará una serie de talleres, bajo el programa de educación emocional de la SED “emociones para la vida”, diseñado especialmente para niños de básica primaria. Se evaluará el impacto de la inteligencia emocional sobre el rendimiento académico de los estudiantes, informando los resultados a los participantes y sus familias.

RIESGOS ASOCIADOS CON EL ESTUDIO

Las técnicas utilizadas en el presente estudio no presentan riesgos ni complicaciones para los participantes y sus familias.

ACLARACIONES

- Su decisión de participar en el estudio es completamente voluntaria.
 - No habrá ninguna consecuencia desfavorable para usted, en caso de no aceptar la invitación.
 - Si decide participar en el estudio puede retirarse en el momento que lo desee, aun cuando el investigador responsable no se lo solicite, informando las razones de su decisión, la cual será respetada en su integridad.
 - No tendrá que hacer gasto alguno durante el estudio.
 - No recibirá pago por su participación.
 - En el transcurso del estudio usted podrá solicitar información actualizada sobre el mismo, al investigador responsable.
 - La información obtenida en este estudio, utilizada para la identificación de cada paciente, será mantenida con estricta confidencialidad por el grupo de investigadores.
 - Si considera que no hay dudas ni preguntas acerca de su participación, puede, si así lo desea, firmar la carta de consentimiento informado anexa a este documento.
-

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, _____, padre, madre y/o acudiente del estudiante _____ he leído y comprendido la información anterior y mis preguntas han sido respondidas de manera satisfactoria. He sido informado y entiendo que los datos obtenidos en el estudio pueden ser publicados o difundidos con fines científicos. Convengo en participar en este estudio de investigación. Recibiré una copia firmada y fechada de esta forma de consentimiento.

Firma del participante padre o tutor

Fecha

Testigo

Fecha

Testigo

Fecha

Esta parte debe ser completada por el investigador (o su representante):

He explicado al Sr(a) _____ la naturaleza y los propósitos de la investigación; le he explicado acerca de los riesgos y beneficios que implica su participación. He contestado a las preguntas en la medida de lo posible y he preguntado si tiene alguna duda. Acepto que he leído y conozco la normatividad correspondiente para realizar investigación con seres humanos y me apegó a ella.

Una vez concluida la sesión de preguntas y respuestas, se procedió a firmar el presente documento.

Firma del investigador

Fecha

CARTA DE REVOCACIÓN DEL CONSENTIMIENTO

Título del protocolo:

Investigador principal:

Sede donde se realizará el estudio: Educación a Distancia de la Universidad Cuauhtémoc, plantel Aguascalientes, México.

Nombre del participante: _____

Por este conducto deseo informar mi decisión de retirar a mi hijo (a) de este protocolo de investigación por las siguientes razones (opcional):

Firma del padre o tutor

Fecha

Testigo

Fecha

APÉNDICE 3 - TALLERES DEL PROGRAMA DE EDUCACIÓN EMOCIONAL "EMOCIONES PARA LA VIDA"

ROCHO, EL OSO RÓCHOSO
Reconozco cuándo siento vergüenza ("oso").

Competencia: IDENTIFICACIÓN DE EMOCIÓN

Grado 4º

402 Mi carta para Rocho



Querido Rocho...

Me gusta tranquilizarme, pero está bien si me
preocupaba del tiempo y de lo que voy a hacer.
En la escuela es lo de ser respetado por la maestra y el
que los alumnos se que lo puedas de alguna
manera amiga y respetuosa.

Grado 4º

Competencia: MANEJO DE EMOCIONES


Curso 401 Conóce-Las, sigue-Las

Mis emociones positivas	Cuándo las siento
Felicidad	cuando me dan un regalo
orgullo	cuando meto un gol
alegría	cuando me voy a vacaciones
emoción	cuando es mi cumpleaños
amistad	cuando estoy mi cumpleaños
amor	con mis papas
carinho	con mi gata
nostalgia	con mis papas y mis hermanos

Grado 4º

El cofre de la positividad

En el cofre que ves abajo, escribe palabras o frases o haz dibujos que te recuerden las experiencias positivas que has tenido. ¡Cualquier cosa que te haga sentir emociones positivas es bienvenida!



Grado 4º


Mis factores de estrés

301 Helena Nicol

- Estrés en mis relaciones y actividades en el colegio.

cuando mi familia por que a toda volumen y no deja dormir. Eso me estresa. Cuando tengo muchas cosas. Eso me estresa. Cuando mi mamá me a raya.
- ¿Cómo es mi estrés (cuerpo, emociones, acciones)?

gata, fiebre, nervio, para calmarme agarro un vaso de agua y me lo bebo. Por me de la raya.


- ¿A quién puedo pedirle ayuda y cómo?

Es mi mejor amigo para que juegue conmigo. A mamá para que me calme. A los amigos o mi mamá. Yo le da mejor ayuda también para jugar. A hermano para que me calme.
- ¿Qué soluciones o actividades me pueden ayudar a relajarme?

veo en que me distraiga. Patina. veo televisión. Pongo música.

APÉNDICE 4 – ENCUESTA DE SATISFACCIÓN TALLERES EDUCACIÓN EMOCIONAL PARA NIÑOS DE GRADO TERCERO Y CUARTO DE BÁSICA PRIMARIA

Querido(a) estudiante.

Te invitamos a responder esta encuesta, que busca conocer tu percepción sobre la serie de talleres aplicados de educación socioemocional “emociones para la vida”, diseñado por la Secretaría de Educación del Distrito.

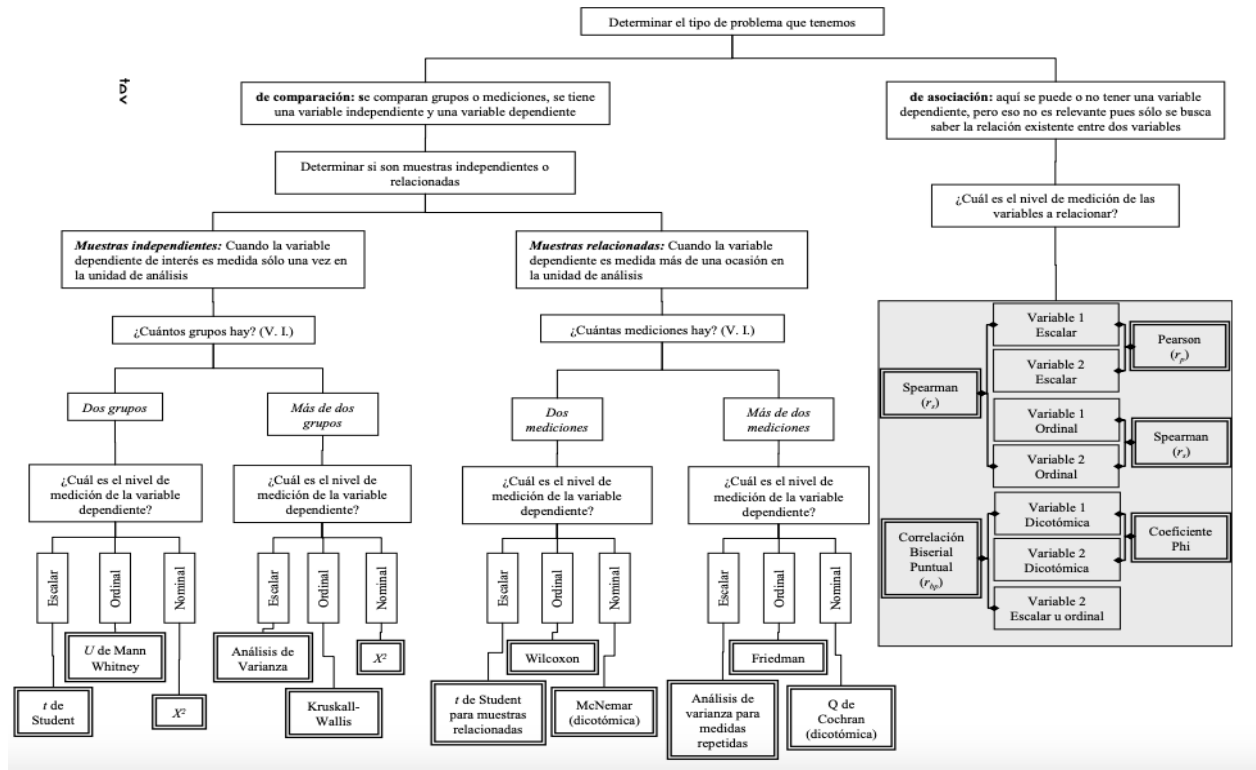
Para ello, debes calificar de 1 a 5, donde 1 es “totalmente en desacuerdo” y 5 es “totalmente de acuerdo”, en cada uno de los aspectos. Si tienes alguna inquietud, no dudes en preguntar.

ÍTEM	1. Estoy totalmente en desacuerdo	2. Estoy en desacuerdo	3. No estoy ni de acuerdo ni en desacuerdo	4. Estoy de acuerdo	5. Estoy totalmente de acuerdo
1. Las temáticas abordadas cumplieron tus expectativas (eran lo esperado).					
2. Los conceptos abordados fueron claros y fáciles de comprender.					
3. Los temas abordados nos dejaron nuevos conocimientos.					
4. Los talleres realizados fueron de tu interés y agrado.					
5. Durante los talleres, se expusieron ejemplos que ocurren en la vida cotidiana.					
6. Tuviste la oportunidad de dar tu opinión y participar durante la realización de todos los talleres.					
7. Te entregaron material de apoyo (guías) durante la realización de los talleres.					
8. Se realizaron actividades prácticas durante los talleres, que facilitaron su comprensión.					
9. Se emplearon medios tecnológicos (TIC) para la realización de los talleres.					
10. La duración de cada taller fue la adecuada.					

¡¡GRACIAS POR PARTICIPAR!!

ANEXOS

ANEXO 1 - Árbol de toma de decisiones



Fuente: Juárez F. (2012). Apuntes de estadística. México: INP.

ANEXO 2 - Test de Habilidad de Inteligencia Emocional en la Escuela THInEmE

THInEmE

Test de Habilidad de Inteligencia Emocional en la Escuela

CUADERNILLO DE ANOTACIÓN

DATOS DE IDENTIFICACIÓN

Nombre y apellidos:

Edad:

Centro Educativo:

Curso:

Fecha de Evaluación:

Fecha de nacimiento:

SITUACIÓN 1: En la clase han hecho un examen de matemáticas. La maestra les había avisado unos días antes. Patricia había estudiado mucho y suspendió el examen, al igual que Alejandro, que no había estudiado nada y Macarena, que estudió muy poco. Lucía y Ana obtuvieron muy buena nota. Lee como se siente cada alumno y marca la respuesta correcta:



1. ¿Cómo debía expresar Patricia a su maestra que estaba decepcionada?
 - a) Como tenía ganas de llorar, debería decirle a la maestra todo lo que había estudiado y llorar mucho para que la maestra percibiera lo que sentía.
 - b) Como tenía ganas de gritar y golpear, debería hacerlo.
 - c) Como tenía ganas de llorar y se sentía inútil, debía decirle a la maestra todo lo que había estudiado
 - d) Debía insultar a todas las niñas de la clase que habían sacado más nota que ella para que la maestra percibiera lo que sentía.
 - e) Como tenía ganas de llorar y estaba triste, la maestra al verla ya sabía lo que sentía y no necesitaba decirle nada.

2. ¿Qué emoción sería útil (le vendría bien) que sintiera Patricia?
 - a) Tristeza
 - b) Ira
 - c) Vergüenza
 - d) Motivación
 - e) Sorpresa

3. ¿Qué es la vergüenza?

- a) El sentimiento que experimentamos cuando tenemos que aceptar las normas de los adultos.
- b) El sentimiento de ira que aparece cuando algo nos parece injusto.
- c) El sentimiento que aparece cuando vivimos una situación nueva que no sabemos cómo es
- d) El sentimiento producido por el temor a hacer el ridículo en una determinada situación.
- e) El sentimiento que aparece horas después de hacer el ridículo en una determinada situación

4. Lucía había sacado un 9, su esfuerzo se había visto recompensado. Por ello Lucía estaba muy contenta y orgullosa de sí misma, ¿qué crees que pensaba e hizo?

- a) Pensaba que lo había hecho muy bien y en los exámenes siguientes estudiaría mucho.
- b) Pensaba que ya lo sabía todo para aprobar el curso, así que no estudiaría más.
- c) Pensaba que lo había hecho muy bien y tenía ganas de decírselo a todo el mundo.
- d) Pensaba que no había estudiado lo suficiente porque no había sacado un 10, así que tenía ganas de llorar.
- e) Pensaba que no había estudiado lo suficiente porque no había sacado un 10, así que tenía ganas de gritar y golpear.

SITUACIÓN 2: En clase de Ciencias Naturales, la maestra ha mandado que os organicéis en grupos de 4 personas para hacer un mural explicando la función de nutrición, las partes del aparato digestivo, el proceso de la digestión y hacer la pirámide alimenticia.



1. Te agrupas con María, José y Felipe porque son tus mejores amigos y vivís cerca. Pedro quiere ponerse con vosotros, pero no puede porque ya sois 4, además Pedro nunca hace los deberes ¿Qué puedes hacer para que Pedro no se enfade?

- a) Le digo que no puede formar parte del grupo porque estamos cuatro.
- b) Hago un nuevo grupo con Pedro, aunque no podamos quedar y hacer el trabajo.
- c) Le digo que no lo queremos en el grupo porque es un vago y va a suspender el curso
- d) Le digo que hemos formado un grupo los cuatro porque vivimos cerca y es más fácil reunirnos.
- e) No puedo hacer nada para que no se enfade.

2. Pedro, te dice que ya no es tu amigo. ¿Por qué crees que Pedro ha dicho eso?

- a) Porque le caigo mal
- b) Porque le ha molestado no estar en mi grupo
- c) Porque ha querido decírmelo y es lo que siente
- d) Porque le ha parecido bien lo que hemos hablado
- e) Porque tiene un amigo nuevo

3. Si Pedro siente optimismo, ¿qué conducta llevará a cabo?
- Buscará otro grupo.
 - Romperá cosas
 - Llorará en su mesa
 - Esperará que alguien le pida que forme parte de su grupo
 - Estará feliz, aunque no pueda estar en ese grupo y sonreirá
4. Decidís repartir el trabajo y buscar información sobre lo que hay que poner en el mural. María y José proponen buscar información sobre la función de nutrición y el resto tenéis que hacerlo Felipe y tú. Te enfadas porque no estás de acuerdo, vosotros tenéis que hacer más. ¿Qué podrías hacer?
- Quitarme del grupo porque son unos vagos
 - Decirles que no estoy de acuerdo y que hagan ellos mi parte
 - Decirles que no estoy de acuerdo y que lo repartamos de otra manera
 - Pensar que es justo para dejar de estar enfadado y ponerme contento
 - No decirles nada para que no se enfaden
5. Cuando os reunís Felipe os explica que no ha hecho nada porque ha estado enfermo. Felipe está triste, tú te sorprendes mucho, María se enfada y José comienza a sentir miedo. ¿Quién pensaba que Felipe era un vago?
- Felipe
 - María
 - José
 - Tú
 - Pedro
6. ¿Quién pensaba que Felipe había defraudado a sus amigos?
- Felipe
 - María
 - José
 - Tú
 - Pedro
7. ¿Quién pensaba que no iba a darles tiempo a hacer el trabajo e iban a suspender?
- Felipe
 - María
 - José
 - Tú
 - Pedro
8. ¿Quién pensaba que no lo había hecho porque realmente había estado enfermo, ya que él siempre hacía las tareas?
- Felipe
 - María
 - José
 - Tú
 - Pedro

9. Como María quiere echarlo del grupo ¿qué puedes hacer para que María cambie su actitud?
- Me parece muy bien que María lo eche del grupo.
 - Decirle que quiero que sea ella la que se vaya del grupo.
 - Le digo a María que la entiendo pero que no es culpa de Felipe estar enfermo
 - No puedo hacer nada porque no está enfada conmigo
 - Decirle a María que no quiero que Felipe se vaya del grupo



- Quando Margarita se dio cuenta de que su amiga Celia había quedado descalificada se sentía:
 - Satisfecha y feliz
 - Feliz y triste
 - Feliz
 - Triste
 - Enfadada y decepcionada
- ¿Qué sintió Celia al enterarse de que había quedado descalificada del concurso?
 - Felicidad
 - Enfado
 - Tristeza
 - Satisfacción
 - Decepción
- ¿Cómo se sentía Celia al ver que ella había perdido y su amiga Margarita había ganado?
 - Feliz y triste
 - Enfadada y triste
 - Triste y decepcionada
 - Alegre
 - Triste
- Celia era la mejor amiga de Margarita. Cuando Celia leyó el relato de Margarita pensó que era una niña muy inteligente y creativa, que era perfecta y que quería ser su amiga siempre. Celia empezó a...
 - Sorprenderse
 - Querer a Margarita
 - Admirar a Margarita
 - Sentir ira por Margarita
 - Tener envidia a Margarita

SITUACIÓN 4: Imagina que hoy en tu colegio hacéis una excursión a un museo de arte. Nunca has visitado ninguno y te hace mucha ilusión.

¿Cuándo llega el autobús?

No lo sé pero ¡quiero ir ya!



Tú y tus amigos esperáis al autobús en la puerta del colegio.

¡Subid con cuidado chicos!

¡Yo me siento contigo!

Cuando subís al autobús te das cuenta de que tu amigo Ángel, que siempre es el primero no ha llegado, y el autobús se va sin él.

1. Miras por la ventana y tus músculos se tensan, se interrumpe tu respiración por un momento y elevas los párpados superiores mientras tu boca está ligeramente abierta. ¿Qué sientes?

- a) Alegría
- b) Tristeza
- c) Ira
- d) Sorpresa
- e) Miedo

¡Amigo estás aquí!



Al llegar a la galería, Ángel está en la puerta.

2. Cuando lo ves, tu corazón y respiración se aceleran y tienes muchas ganas de moverte y bajar del autobús. ¿Qué sientes?

- a) Alegría
- b) Tristeza
- c) Ira
- d) Sorpresa
- e) Asco

Al entrar en la Galería, la primera sala muestra fotografías de niños.

Observa cada fotografía y rodea la emoción que experimenta cada niño. Marca sólo una respuesta para cada imagen.

3.



Sorpresa
Alegria
Miedo
Asco
Aburrimiento

4.



Sorpresa
Enfado/Ira
Miedo
Asco
Aburrimiento

5.



Sorpresa
Tristeza
Enfado/Ira
Miedo
Asco

6.



Aburrimiento
Enfado/ira
Tristeza
Miedo
Alegria

7.



Aburrimiento
Ira
Tristeza
Miedo
Alegria

8.



Asco
Sorpresa
Alegria
Miedo
Enfado/Ira

En la segunda sala hay cuadros con formas y colores, como las siguientes:

Rodea la opción que indica lo que sientes cuando observas cada una de las imágenes:

9.



- a) Alegría
- b) Algo de alegría
- c) No siento nada
- d) Algo de tristeza
- e) Tristeza

10.



- a) Alegría
- b) Algo de alegría
- c) No siento nada
- d) Algo de tristeza
- e) Tristeza



Tras ver la galería, vais a un parque cercano donde podéis comer el bocadillo y jugar un poco con los amigos.

11. Ha llegado la hora de volver a casa. En ese momento sientes que tu corazón late más despacio y disminuye tu tono muscular, te cuesta volver al autobús y empiezas a recordar lo bien que lo has pasado ¿Qué emoción experimentas?

- a) Miedo
- b) Tristeza
- c) Ira
- d) Sorpresa
- e) Asco

12. ¿Cómo crees que debes expresar a la maestra lo bien que lo has pasado en la excursión?

- a) Diciéndole que ha sido un día fantástico y lo he pasado muy bien
- b) Gritando "¡qué bien lo he pasado!" varias veces
- c) Cantando y saltando todo el tiempo
- d) No debo decirle nada porque ella sabe que lo estoy pasando bien
- e) Diciéndole que estoy muy triste porque no quiero volver a casa

SITUACIÓN 5: Yolanda se va a trasladar a otra ciudad porque sus padres tienen un nuevo colegio. Ella no quiere vivir en otra ciudad ni cambiar de colegio porque aquí tiene a sus amigos.

1. ¿Qué crees que sintió Yolanda cuando sus padres le dijeron que se mudaban a otra ciudad?

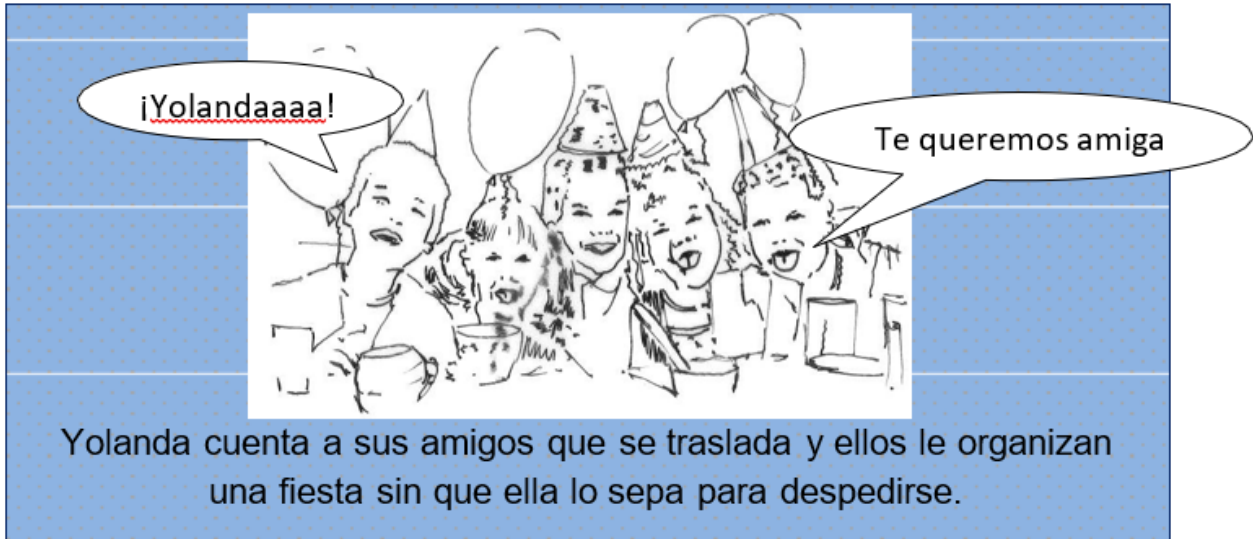
- a) Tristeza
- b) Ira
- c) Gratitude (agradecimiento, dar las gracias)
- d) Alegría
- e) Miedo



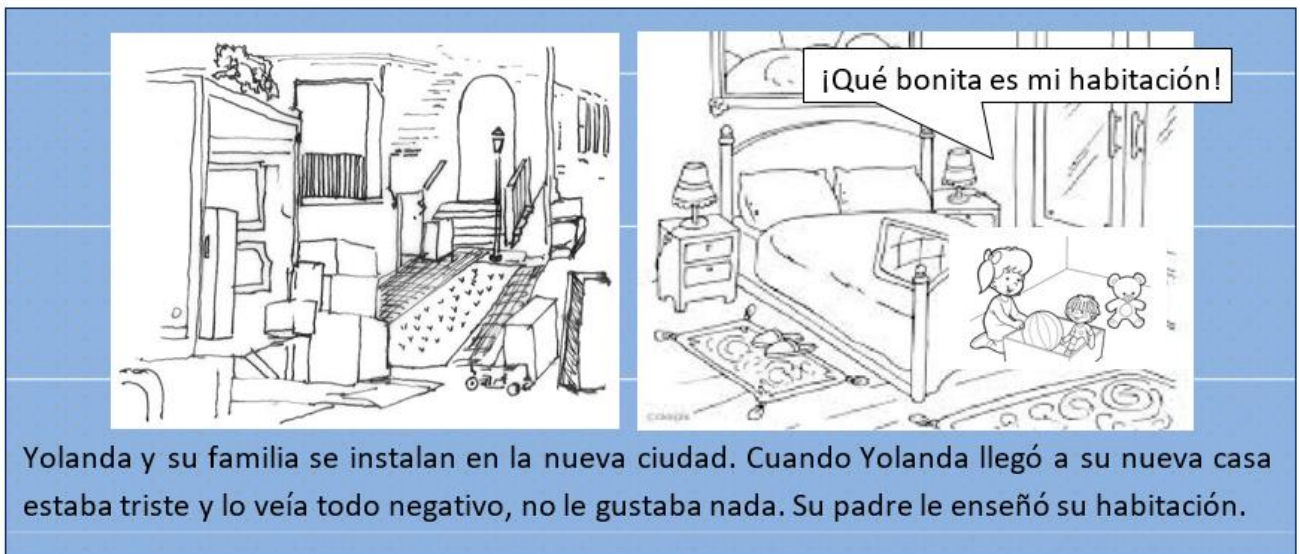
2. Cuando Yolanda piensa en el cambio de ciudad experimenta una sensación rara porque tiene desasosiego, inquietud y temor producido por la anticipación de la situación difícil a la que se tiene que enfrentar, pero su temor no es excesivo. Yolanda siente:

- a) Tristeza
- b) Sorpresa
- c) Ira
- d) Miedo
- e) Preocupación

3. Los días siguientes Yolanda sentía tristeza y por eso, su comportamiento era:
- No le apetecía salir con sus amigos
 - Quería hacer muchas actividades y pasárselo bien
 - Estaba callada, pensativa, distraída y sin ganas de hacer cosas
 - Siguió comportándose como siempre
 - Estaba seria y callada, pero tenía ganas de salir



4. Después de la fiesta, cuando Yolanda piensa sobre lo que han hecho sus amigos, ¿qué siente?
- Sorpresa
 - Agradecimiento (gratitud, dar las gracias)
 - Orgullo
 - Tristeza
 - Ira
5. ¿Qué emoción experimenta Yolanda cuando se marche de la ciudad?
- Sorpresa
 - Miedo
 - Orgullo
 - Tristeza
 - Ira



6. A Yolanda le gustó su nueva habitación, era más grande y luminosa que la que tenía antes y tenía muebles y juguetes nuevos. Cuando Yolanda colocaba su ropa, sentía:

- a) Tristeza
- b) Aceptación
- c) Felicidad
- d) Preocupación
- e) Sorpresa

7. La alegría suele aparecer acompañada de:

- a) Admiración, felicidad y amor.
- b) Ira, afecto y orgullo.
- c) Asco, vergüenza y rechazo.
- d) Asombro, entusiasmo y felicidad.
- e) Entusiasmo, felicidad y simpatía.

8. La sorpresa es una emoción:

- a) Positiva que aparece cuando nos sucede algo alegre.
- b) Positiva que aparece siempre que hay un cambio o sucede algo que no esperamos
- c) Puede ser positiva o negativa, depende de la situación que genera esta emoción
- d) Negativa que aparece cuando nos sucede algo triste.
- e) Negativa que aparece siempre que hay un cambio o sucede algo que no esperamos

9. Nos sentimos orgullosos, cuando vivimos una situación que nos provoca:

- a) Sorpresa
- b) Satisfacción
- c) Alegría
- d) Enfado
- e) Culpa

10. ¿Cuándo es útil (le vendría bien) sentir asco?

- a) Nunca
- b) Cuando alguien tiene algo que queremos tener nosotros
- c) Cuando estamos en un sitio sucio
- d) Cuando un alimento que vamos a comer huele o sabe mal
- e) Cuando ves a alguien comer dándose un "atacón"

SITUACIÓN 6: Miguel se ha apuntado al equipo de fútbol de la localidad y el entrenador le ha dicho que el próximo domingo juega su primer partido oficial. Miguel se lo ha contado a su amigo Nacho y le ha invitado a ir a verle. Nacho no sabía que Miguel estaba entrenando y si lo hubiera sabido le hubiera gustado apuntarse él también.



1. Cuando el entrenador le dijo a Miguel que jugaría como portero el próximo partido, a Miguel le extrañó mucho porque llevaba poco tiempo entrenando. ¿Cómo se sintió Miguel?

- a) Alegre
- b) Triste
- c) Asombrado
- d) Enfadado
- e) Asustado

2. Cuando Miguel estaba calentando en la pista para empezar el entrenamiento de ese día, la emoción anterior fue dando paso al entusiasmo que Miguel empezaba a sentir cuando pensaba en el partido del domingo. ¿Qué crees que pensaba e hizo?

- a) Pensaba que era malo en el fútbol y tenía ganas de dejar de jugar en el equipo.
- b) Pensaba que estaba haciendo muy bien los entrenamientos y ya no tenía ganas de seguir haciendo caso al entrenador.
- c) Pensaba que no estaba entrenando lo suficientemente bien y tenía que mejorar.
- d) Pensaba que lo estaba haciendo muy bien y ya había aprendido todo.
- e) Pensaba que lo estaba haciendo muy bien y tenía ganas de entrenar mucho.

3. Los jugadores del equipo de Miguel se ilusionaron mucho cuando supieron que Miguel jugaba porque era muy buen portero y pensaban que con él ganarían el partido. ¿Cómo crees que debían expresar su emoción?

- a) Debían felicitarle y abrazarle.
- b) Debían cogerle y lanzarle al aire.
- c) Debían saltar, sonreír, gritar y correr mucho.
- d) Debían ir a celebrarlo y no entrenar ese día porque iban a ganar.
- e) Debían bailar, cantar, saltar y gritar.

4. Cuando Miguel, muy ilusionado, le contó a Nacho que el entrenador le había seleccionado para jugar el partido y le gustaría que fuera a verlo jugar, Nacho sintió

- a) Sorpresa, gratitud y celos
- b) Orgullo, alegría y ansiedad
- c) Sorpresa, ira y tristeza
- d) Sorpresa, tristeza y gratitud
- e) Miedo, rabia y tristeza

5. A Nacho le hubiera gustado jugar también al fútbol en el equipo de Miguel, ¿qué crees que pensaba?

- a) Pensaba que Miguel había sido un mal amigo por no avisarle de que estaba entrenando en un equipo de fútbol
- b) Pensaba que Miguel quería darle una sorpresa
- c) Pensaba que Miguel tenía que haberle avisado de que estaba entrenando
- d) Pensaba que Miguel no le quería como amigo y por eso no le había avisado para ir a entrenar
- e) Pensaba que lo pasaría genial al ir a ver a Miguel al campo de fútbol

6. En los minutos previos al partido, Miguel se encontraba intranquilo, incapaz de permanecer sentado en el vestuario ¿Qué le pasaba a Miguel?

- a) Sentía Ira
- b) Estaba nervioso
- c) Estaba asustado
- d) Estaba sorprendido
- e) Sentía alegría

7. El sentimiento de aprecio (estima) y reconocimiento que tiene una persona hacia quien le ha hecho un favor o le ha prestado algo es:

- a) Agradecimiento
- b) Amor
- c) Satisfacción
- d) Desprecio
- e) Arrepentimiento



1. ¿Qué crees que piensa Luís?
 - a) Luís pensará que él es el culpable de la separación porque estaba sacando malas notas
 - b) Se daba cuenta de que la relación de los padres no era buena y no hizo nada para cambiarla
 - c) Quiere que sus padres sigan juntos.
 - d) Quiere que sus padres sigan juntos, pero sin discutir.
 - e) Luís quiere que sus padres se separen.

2. ¿Cuál crees que será el comportamiento de Luís?
 - a) No debo hablar con ellos de la separación
 - b) No debo hablar con ellos de la separación porque los voy a enfadar más.
 - c) Debo hablar con ellos para pedirles que lo piensen bien y ver si hay otra solución
 - d) Debo hablar con ellos y decirles lo mucho que los quiero
 - e) Debo hablar con ellos y decirles que me da igual que se separen para que no se preocupen.

3. ¿Cómo crees que influirá en el comportamiento de Luís la separación de sus padres?
 - a) Le da igual, ya se arreglará
 - b) No le influirá mucho
 - c) No tendrá ganas de salir con sus amigos
 - d) No cambiará su comportamiento
 - e) Estará triste y le costará adaptarse a la nueva situación