

ESTRATEGIAS PEDAGOGICAS PARA EL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA  
EMOCIONAL EN ESTUDIANTES CON DIFICULTADES ACADEMICAS DEL GRADO  
NOVENO DEL INSTITUTO TECNICO JORGE GAITAN DURAN

YENY MARITZA PAEZ CASTRO

UNIVERSIDAD DE PAMPLONA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN  
PAMPLONA

2016

ESTRATEGIAS PEDAGOGICAS PARA EL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA  
EMOCIONAL EN ESTUDIANTES CON DIFICULTADES ACADEMICAS DEL GRADO  
NOVENO DEL INSTITUTO TECNICO JORGE GAITAN DURAN

YENY MARITZA PAEZ CASTRO

CC. 37270722

*Tesis presentada para optar el título de Magíster en Educación*

Asesor

Dr. HUGO ALEXANDER VEGA RIAÑO

UNIVERSIDAD DE PAMPLONA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN  
PAMPLONA

2016

## TABLA DE CONTENIDO

	Pág.
INTRODUCCIÓN.....	6
CAPÍTULO I: EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN .....	8
1.1. Planteamiento del problema.....	8
1.2. Formulación del problema.....	11
1.3. Objetivos .....	11
1.3.1. General.....	11
1.3.2. Específicos.....	12
1.4. Justificación .....	12
1.5. Delimitaciones .....	14
CAPÍTULO II: MARCO REFERENCIAL.....	15
2.1. Antecedentes .....	15
2.1.1. Internacionales.....	15
2.1.2. Nacionales .....	18
2.2. Marco teórico.....	20
2.2.1. El proceso de aprendizaje.....	21
2.2.2. La inteligencia .....	26
2.2.3. La inteligencia emocional.....	30
2.2.4. El papel de la educación y la pedagogía en la inteligencia emocional.....	35
2.2.5. Mente, cognición y emociones: conflictos y relaciones .....	37
2.3. Marco conceptual.....	39
2.4. Marco contextual .....	42
2.5. Marco legal .....	43

CAPÍTULO III: MARCO METODOLOGICO .....	46
3.1. Tipo de investigación.....	46
3.2. Población y muestra.....	48
3.3. Diseño de la investigación .....	49
3.3.1. Fase preparatoria.....	49
3.3.2. Fase trabajo de campo .....	51
3.3.3. Fase analítica .....	52
3.3.4. Fase informativa .....	52
CAPÍTULO IV: RESULTADOS E INTERPRETACIÓN .....	53
4.1. Resultados de la entrevista estructurada aplicada a estudiantes .....	53
4.1.1. Características del proceso de aprendizaje del grupo de escolares del grado noveno del Instituto Técnico Jorge Gaitán Durán.....	54
4.1.2. Manifestaciones de la inteligencia intrapersonal en el grupo de escolares del grado noveno del Instituto Técnico Jorge Gaitán Durán .....	57
4.1.3. Manifestaciones de la inteligencia interpersonal en el grupo de escolares del grado noveno del Instituto Técnico Jorge Gaitán Durán .....	65
4.2. Resultados del grupo focal.....	67
4.2.1. Habilidades intrapersonales .....	68
4.2.2. Habilidades interpersonales .....	72
4.2.3. Relación de la estabilidad emocional con el desempeño académico y las dificultades .	75
4.3. Discusión de los resultados.....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
4.3.1. La inteligencia emocional como proceso dinámico y complejo.....	79
4.3.2. La inteligencia emocional tiene incidencia en la motivación y el auto-concepto de los jóvenes sobre su desempeño escolar .....	79
4.3.3. El bajo desarrollo de la inteligencia emocional afecta factores esenciales que determinan el desempeño escolar y el aprendizaje.....	80
4.3.4. La mejora del desempeño académico y el proceso de aprendizaje requiere de ambientes favorables en la escuela y el hogar .....	81

4.3.5. Crear una gran familia en el grupo escolar para favorecer el desarrollo de la inteligencia emocional.....	81
4.3.6. El auge de emociones negativas o de malestar entre los jóvenes escolares: un reto para las escuelas y los docentes de hoy .....	82
4.4. Estrategia pedagógica para el desarrollo de la inteligencia emocional en jóvenes con dificultades académicas .....	83
4.4.1. Los objetivos de la estrategia.....	84
4.4.2. Actores involucrados en el desarrollo de la estrategia pedagógica .....	86
4.4.3. Actividades generales a adoptar .....	88
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES .....	90
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	94

## INTRODUCCIÓN

La inteligencia emocional es uno de los aspectos más relevantes en la formación de los estudiantes debido a la incidencia que tiene esta dimensión en los procesos de aprendizaje. Se entiende la inteligencia emocional como una capacidad o habilidad caracterizada para percibir, conocer, regular, controlar y aprovechar las emociones en el crecimiento intelectual. De forma regular, los docentes se han centrado en la socialización de saberes y contenidos sin reconocer y aprovechar la dimensión emocional de los estudiantes. En este estudio se hace un acercamiento y una exploración al fenómeno de la inteligencia emocional, aspecto que se considera de gran importancia para la formación integral de los estudiantes, y su relación e incidencia en el rendimiento académico.

Esta investigación tuvo como objetivo diseñar estrategias pedagógicas que permita el desarrollo de la inteligencia emocional para la superación de dificultades académicas en estudiantes de noveno grado del instituto técnico Jorge Gaitán Duran de la ciudad de Cúcuta. Para ello, se determinó las capacidades o habilidades de inteligencia emocional presente entre los estudiantes del grado noveno del instituto Jorge Gaitán Durán; se identificó la incidencia de la inteligencia emocional en el bajo rendimiento escolar de los estudiantes y se definieron acciones pedagógicas basadas en el desarrollo de la inteligencia emocional con el propósito de superar el bajo rendimiento escolar.

En el primer capítulo se expone el problema de investigación, su descripción, la pregunta de investigación, los objetivos formulados y las razones que justifican el estudio. En el segundo capítulo se aborda el marco referencial y dentro del mismo se identifican antecedentes investigativos de nivel internacional y nacional; el marco teórico que fundamenta el desarrollo de la investigación incluidas las diferentes categorías de análisis utilizadas para el adelanto del estudio y los marcos conceptual, contextual y legal. El tercer capítulo se refiere a la metodología implementada: tipo de investigación, población y muestra, diseño de la investigación (fase

preparatoria, fase de trabajo de campo, fase analítica y fase informativa). Los últimos capítulos describen los resultados del estudio junto con su análisis e interpretación respectiva, además se exponen las conclusiones y recomendaciones del estudio.

## **CAPÍTULO I**

### **EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN**

El capítulo I tiene como propósito describir las características del problema objeto de investigación partiendo de los aspectos teóricos y conceptuales dispuestos en la literatura y las manifestaciones evidenciadas en el contexto de los estudiantes del grado noveno de la institución rural Instituto técnico Jorge Gaitán Durán de la ciudad de Cúcuta. Así mismo, se define la pregunta de investigación, los objetivos trazados y las razones que justifican el desarrollo de este estudio.

#### **1.1. Planteamiento del problema**

El punto de partida de la presente investigación se genera a partir de las experiencias que como docente se han obtenido a diario en el aula de clase y donde el objetivo ha sido transmitir y movilizar saberes como aspecto fundamental del proceso curricular. Por lo general, en las instituciones educativas los currículos han definido los aprendizajes y las habilidades que los estudiantes deben desarrollar como producto de su formación, caracterizándose por su especial énfasis en la dimensión cognitiva y conductual. Sin embargo, un elemento esencial, y tal vez olvidado por muchas escuelas y docentes, corresponde a la dimensión emocional de los sujetos.

La dimensión emocional del individuo ha sido objeto de estudio de la psicología, la pedagogía, la administración, la educación, entre otras. La literatura relacionada con la educación muestra que ya desde hace más de treinta años, las emociones o la inteligencia emocional han tenido un lugar importante dentro de las investigaciones. Y no es para menos pues la inteligencia emocional ha surgido como un concepto que se relaciona con “el ajuste emocional, el bienestar personal, el éxito en la vida y las relaciones interpersonales en diferentes contextos de la vida cotidiana” (Fernández, y Ruíz, 2008).



La inteligencia emocional se concibe como una habilidad de los seres humanos y se concreta en el conocimiento, la regulación y el control de las propias emociones, así como la de los demás, y que tiene como objetivo el desarrollo pleno e intelectual del sujeto. Esta capacidad del estudiante se relaciona con las otras dimensiones, incluyendo su rendimiento académico. Fernández y Extremera (2002) explican que la actividad emocional tiene incidencia en el procesamiento de la información, es decir, el nivel cognitivo de la persona, y ello sugiere un vínculo estrecho entre inteligencia emocional y rendimiento académico. Estos autores indican que la inteligencia emocional es “la habilidad de las personas para percibir los sentimientos de forma apropiada y precisa, la capacidad para asimilarlos y comprenderlos de manera adecuada y la destreza para regular y modificar nuestro estado de ánimo o el de los demás” (p. 2).

El ser humano es multidimensional y ello implica que todo individuo de la especie humana es complejo. En efecto, cada persona a nivel biológico y psíquico cuenta con un conjunto de características que lo convierten en un individuo único e irremplazable, lo que en términos educativos impacta y define la praxis de los docentes y la función social, política y humana de la escuela en admitir que las personas gozan de una inteligencia emocional que les facilita su proceso de socialización con los otros significa reconocer la necesidad de formar un sujeto integral en donde los saberes no son suficientes para afrontar el mundo. Por el contrario, se requiere de un hombre y una mujer que reconozca sus emociones y con capacidad para manejar las mismas en un contexto que manifiesta de muchas maneras una crisis social, cultural, política y económica.

La escuela es uno de los primeros espacios de socialización para los individuos, de acuerdo a Echavarría(2003), esta constituye un ambiente en donde se tejen relaciones humanas que posibilitan la negociación y la interacción. En este sentido, la inteligencia emocional es un factor que permite generar situaciones sinérgicas que facilite el aprovechamiento de la escuela como espacio de socialización.

Por otro lado, siendo la escuela un espacio de socialización resulta natural que las diferencias y los conflictos conduzcan a generar situaciones de confrontación entre los diversos actores que

se encuentran vinculados a una comunidad escolar. El conflicto por lo general ha sido observado como un fenómeno negativo pero su presencia en la escuela es fuente de experiencias pedagógicas y una oportunidad para desarrollar habilidades y capacidades emocionales. En este orden de ideas, la inteligencia emocional es requerida en la actividad escolar diaria pues la educación no se reduce a la transmisión de saberes y contenidos, es decir, a la movilización de información:

“aunque la socialización también tiene su lugar lejos de la acción escolar, en la escuela ella se vuelve prioritaria, en particular cuando las sociedades humanas están inmersas en un mundo donde la información es uno de los referentes inmediatos de toda socialidad” (Echavarría, 2003).

Al considerar el conflicto como un elemento inherente a la naturaleza humana se infiere que la inteligencia emocional resulta indispensable para afrontar cada uno de los eventos que surgen de la convivencia y la interacción permanente con los otros. Como lo explica Cabello. (2011):

“aprovechar la inteligencia emocional no implica estar siempre contento o evitar las perturbaciones, sino mantener el equilibrio, saber atravesar los malos momentos que nos depara la vida, reconocer y aceptar los propios sentimientos y salir airoso de esas situaciones sin dañarse ni dañar a los demás” (p. 179)

En un contexto como el colombiano caracterizado por profundas diferencias y una violencia generalizada, la educación se convierte en un instrumento esencial para superar la problemática de conflicto. Hoy más que nunca el ejercicio docente debe focalizarse en una formación para la ciudadanía y la construcción de escenarios pacíficos. Frente a ello la inteligencia emocional es indispensable pues se requiere de niños, niñas y jóvenes con capacidad para manejar sus sentimientos y emociones en espacios donde se promueve el odio, la discriminación y la intolerancia en los barrios, los hogares, la escuela, los medios de comunicación, entre otros.

Hoy el ser humano se ve sometido a múltiples presiones como trabajos excesivos, poca interacción familiar, burlas por el aspecto físico, sometimientos de diversos tipos para hacer parte

de un círculo de amigos, violencia intrafamiliar, problemas económicos, relaciones interpersonales desfavorables; hechos que generan cambios en su estado de ánimo presentando fluctuaciones, pasando de la alegría a la tristeza, de la euforia a la tranquilidad, del entusiasmo al desánimo, de la pasividad a la agresividad o viceversa. Todos estos cambios pueden afectar el proceso de aprendizaje de los sujetos y, por tanto, su rendimiento académico.

Según lo observado en el grado noveno del Instituto Técnico Jorge Gaitán Duran y conforme a lo manifestado por profesores, padres de familia y algunos estudiantes, el rendimiento escolar de los estudiantes no ha sido el mejor. A pesar de utilizarse diferentes estrategias, el rendimiento escolar de los estudiantes no muestra signos de mejorar: mayor número de ejercicios y trabajos en la escuela y en casa, mayor tiempo en la explicación de los temas y los contenidos, diálogos permanentes entre padres de familia y docentes, trabajos de refuerzo, entre otros.

La mayoría de los estudiantes, ocasionalmente, muestran dificultad para concentrarse en los estudios ya que trasladan a la institución educativa las dificultades que tienen en sus hogares y en su vida social. Entonces, su estado emocional interfiere con las diversas actividades que se desarrollan durante la jornada escolar. Es importante destacar que los estudiantes de grado noveno se encuentran en plena adolescencia, etapa de desarrollo que les genera conflicto por los diversos cambios físicos y psicológicos que van presentando, sumado a la búsqueda de identidad propia.

## **1.2. Formulación del problema**

¿Qué estrategias pedagógicas basadas en el desarrollo de la inteligencia emocional pueden facilitar la superación de las dificultades académicas en los estudiantes del grado noveno del Instituto técnico Jorge Gaitán Durán de la ciudad de Cúcuta?

## **1.3. Objetivos**

### **1.3.1. General**

Diseñar estrategias pedagógicas que permita el desarrollo de la inteligencia emocional para la superación de dificultades académicas en estudiantes de noveno grado del instituto técnico Jorge Gaitán Duran de la ciudad de Cúcuta.

### 1.3.2. Específicos

Determinar las capacidades o habilidades de inteligencia emocional presente entre los estudiantes del grado noveno del instituto técnico Jorge Gaitán Durán.

Identificar la incidencia de la inteligencia emocional en el bajo rendimiento escolar de los estudiantes del grado noveno del instituto técnico Jorge Gaitán Durán.

Definir acciones pedagógicas basadas en el desarrollo de la inteligencia emocional con el propósito de superar el bajo rendimiento escolar en los estudiantes del grado noveno del instituto técnico Jorge Gaitán Durán.

## 1.4. Justificación

En el Instituto Técnico Jorge Gaitán Durán se evidencia una disminución del rendimiento académico por parte de algunos estudiantes, unida a una conducta fluctuante en las emociones de los estudiantes. Teniendo en cuenta la importancia de las instituciones educativas de velar por los derechos de los niños, generando el apoyo necesario encaminado al desarrollo integral de su comunidad, es vital formar jóvenes que se puedan enfrentar a los diversos retos que se presentan en su día a día, favoreciendo la generación de comunidades con buen manejo de sus emociones, encaminadas al logro de objetivos y progreso en su entorno educativo y social.

Esta investigación es importante, ya que las emociones forman parte fundamental de la existencia como seres humanos, siendo manifestadas por medio de las habilidades emocionales, permitiendo su reconocimiento y control, para así dar a conocer, cuál es el proceso

que se lleva a cabo en cada individuo, identificando la forma en como ellos, a partir de este proceso pueden interactuar o relacionarse con los demás adecuadamente, favoreciendo el desarrollo cognitivo, que se desea alcanzar en forma efectiva.

Es por esto, que este proyecto de investigación permite dar a conocer la incidencia de los diferentes estados emocionales durante el desarrollo de la etapa escolar y la incidencia que ejercen los mismos en el rendimiento académico de los estudiante; ya que otros estudios realizados científicamente comprueban que la inestabilidad emocional y los estados como la depresión y el estrés afectan progresiva y sustancialmente los resultados del rendimiento académico de los estudiantes.

En las instituciones educativas uno de los lugares donde se establece la mayor parte de las relaciones sociales, y se identifican las emociones que transmiten los adolescentes, donde los profesores se enfrentan a diferentes situaciones emocionales de los estudiantes viéndose en la obligación de intervenir con apoyo y orientación por la falta de personal especializado en las instituciones educativas públicas.

La incidencia del estado emocional en el rendimiento académico de los estudiantes es un proyecto de investigación que nos lleva a identificar los factores sociales, educativos y familiares que afectan el proceso de aprendizaje de los estudiantes adolescentes en un contexto educativo; esto nos lleva a identificar, analizar y categorizar los diferentes estados emocionales que manifiestan los estudiantes en el contexto escolar.

Es importante resaltar que los estados emocionales influyen en el desarrollo cognitivo en el aula de clase, es fundamental llevarlo a cabo porque puede garantizar un desarrollo favorable e identificar las conductas, la empatía, la motivación, las diversas actitudes, capacidades, habilidades e intereses, o las debilidades que hacen parte del entorno personal, social, educativo y desarrollo integral de los adolescentes; por ende, la labor de las instituciones educativas no debe basarse únicamente en impartir conocimientos, sino ir más allá, formar seres humanos con capacidades, con buen dominio de sus emociones, favoreciendo el éxito de la comunidad

educativa y la sociedad del futuro, mediante la formación integral en apoyo con su entorno familiar.

Esta investigación es relevante por el abordaje pedagógico que se hace al tema de la inteligencia emocional. En efecto, se desprenden del estudio un conjunto de estrategias pedagógicas que permiten abordar la inteligencia emocional con grupos de adolescentes desde el mismo interior de las aulas.

### **1.5. Delimitaciones**

Todo ser humano hace parte del sistema en el cual se desarrolla y por ende, este afecta positiva o negativamente en su formación, razón por la cual se tiene en cuenta que las emociones son el resultado del diario vivir en los diversos contextos (familiar, económico, social, cultural, escolar). La información recolectada a través de las técnicas diseñadas se centra en la población escolar objeto de estudio y se indaga por diversas variables asociadas con el problema de investigación.

Por otro lado, el estudio se desarrolló en el último trimestre del 2015, tiempo en el cual se diseñaron las técnicas de recolección de información y se aplicaron las mismas a la población objeto de estudio. El contexto de la investigación estuvo delimitado por los estudiantes del grado noveno del Instituto Técnico Jorge Gaitán Durán de la ciudad de Cúcuta.

## **CAPÍTULO II**

### **MARCO REFERENCIAL**

El capítulo II tiene por objetivo exponer de forma breve precisa la literatura disponible sobre el objeto de estudio. En primer lugar, se detallan algunos antecedentes investigativos en torno a la inteligencia emocional y su relación con el proceso de aprendizaje. Seguido, se explican los referentes teóricos sobre la materia: proceso de aprendizaje, inteligencia e inteligencia emocional, acudiendo a un amplio número de autores como Piaget, J., Vygostki, L., Feuerstein, R., Salovey, P. y Mayer, J., Goleman, D., entre otros. También se incluye en este capítulo el marco conceptual, el marco contextual y el marco legal de la investigación.

#### **2.1. Antecedentes**

##### 2.1.1. Internacionales

2.1.1.1. *Choque y Chirinos (2009). Eficacia del Programa Habilidades para la Vida en Adolescentes Escolares de Huancavelica, Perú. Revista de Salud Pública, 11 (2).*

En algunos países se han desarrollado diferentes programas entorno al papel que juega la educación en relación con las conductas de los estudiantes. En Perú se desarrolló el Programa Educativo de habilidades para la vida en adolescentes en una institución educativa del distrito de Huancavelica en el 2006. La finalidad del programa fue desarrollar habilidades para la vida como asertividad, comunicación, autoestima y toma de decisiones, que les permitan a los estudiantes afrontar adecuadamente las exigencias y demandas de la vida diaria. Para lo anterior se diseñó una investigación experimental con pre-prueba y post-prueba y grupo de control. En total participaron 284 estudiantes de básica secundaria y se evaluaron las variables de comunicación, autoestima, asertividad, toma de decisiones, sexo y edad. El programa educativo comprendió la capacitación de los profesores, el desarrollo de sesiones educativas de habilidades para la vida durante el año escolar, con base a un material didáctico metodológico preparado para tal fin y el

monitoreo correspondiente del cumplimiento del desarrollo de las sesiones. Como resultado se observo “un incremento significativo en el desarrollo de las habilidades de comunicación y asertividad en los estudiantes del grupo experimental”, pero no se encontró diferencia en las variables de toma de decisiones y autoestima.

2.1.1.2. *Álvarez, Aguilar y Arenas. (s.f.). Desarrollo de habilidades emocionales. Universidad Juárez, Durango, México.*

En esta investigación sobre “El desarrollo de Habilidades Emocionales”, un estudio descriptivo realizado en la Universidad Juárez del Estado de Durango, relativo a los factores de la inteligencia emocional y como se manifiestan en dichos estudiantes, se encontró que el factor del control emocional es el que tiene mayor deficiencia, en segundo lugar el conocimiento de las emociones, tercero, la habilidad social, cuarto la motivación, y en último lugar, la empatía, probándose la hipótesis: “existe diferencia significativa en el nivel de desarrollo de las habilidades emocionales”. Así pues demostró que los factores de la inteligencia emocional se manifiestan en los estudiantes e influyen en su proceso de enseñanza y aprendizaje encontrando que algunos estudiantes presentan muy bajo desarrollo debido a la incidencia de múltiples factores de inteligencia emocional. Se concluye que es indispensable establecer un programa de *Orientación Educativa y Tutoría* que se proponga dar atención al desarrollo emocional de los estudiantes incidiendo en la formación integral del estudiante.

2.1.1.3. *Mena, Romagnoli y Valdés. (2009). El impacto del desarrollo de habilidades socioafectivas y éticas en la escuela. Actualidades Investigativas en Educación, 9 (3), 1-21.*

El objetivo de esta investigación documental es analizar y sintetizar los resultados obtenidos en diversos estudios en Estados Unidos e Inglaterra sobre el diseño y la aplicación de programas escolares en el desarrollo de habilidades socio-afectivas. Como parte del análisis efectuado por los autores, se encontró que este tipo de programas “mejora la disposición del contexto escolar para el aprendizaje, el apego a la escuela y la consecuente actitud disciplinada, la actitud y



habilidad para aprender, el rendimiento académico, la salud mental y auto cuidado y naturalmente, las habilidades socioemocionales y ciudadanas”. De forma global, los autores destacan que los programas para el desarrollo de habilidades socio-afectivas no pueden estar al margen de la dimensión intelectual.

2.1.1.4. *Castillo y Greco. (2012). Inteligencia emocional: un estudio exploratorio en escolares argentinos de contextos rurales. Revista de Psicología, 23 (2), 116-132.*

Las autoras realizaron una investigación con el fin de describir las habilidades cognitivas que estructuran la inteligencia emocional en una muestra de 30 niños en grados de cuarto a quinto de una escuela pública de naturaleza rural. Para ello, se aplicó una entrevista semiestructurada a la población objeto de análisis. Como parte de los resultados se encontró que los estudiantes lograban identificar la emoción aunque difícilmente el espectro cognitivo relacionado con dicha experiencia. Así mismo, los estudiantes lograron redireccionar el pensamiento para facilitar la experiencia de algunas emociones, identificar las causas del estado emocional y adoptar estrategias con el fin de regular dichos estados. De acuerdo a las autoras, los resultados de este tipo de investigaciones pueden servir en el diseño de estrategias pedagógicas e intervenciones que promuevan un desarrollo de la inteligencia emocional afectando positivamente otros escenarios de los niños y las niñas como su parte académica.

2.1.1.5. *Ferragut y Fierro. (2012). Inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento académico en preadolescentes. Revista Latinoamericana de Psicología, 44 (3), 95-104.*

Otro referente de los antecedentes es el estudio de Ferragut y Fierro. (2012) quienes analizaron la relación entre inteligencia emocional y el bienestar personal y posible predicción del rendimiento académico en un grupo de 166 niños y niñas en edades de 9 a 12 años en España. Para lo anterior se aplicó un Test estandarizado (*Trait Meta-Mood Scale -TMMS-24*) para evaluar la inteligencia emocional, el Ítem General de Felicidad para estudiar el bienestar personal y las notas de clase promediadas para verificar el rendimiento escolar. De acuerdo a los resultados de

esta investigación no existe relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico, siendo el único factor predictivo de este último el bienestar personal:

“Los resultados mostraron la existencia de correlaciones significativas entre bienestar e inteligencia emocional, así como entre rendimiento académico y bienestar, no así entre inteligencia emocional y rendimiento académico. Además, el análisis de regresión múltiple muestra una recta de regresión donde el único predictor para nota media es el bienestar. Estos resultados indican relación entre bienestar e inteligencia emocional y la importancia de estos constructos psicológicos para el logro académico”. (Ferragut y Fierro 2012, p. 95)

2.1.1.6. *Jiménez y López. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión. Revista Latinoamericana de Psicología, 41 (1), 69-79.*

En el estudio documental de Jiménez y López. (2009) se analiza el estado de las investigaciones realizadas en torno a la inteligencia emocional y su incidencia en el desempeño académico o rendimiento escolar. Los resultados de esta exploración sistematizada evidencian que hay inconsistencias en los hallazgos encontrados debido a la falta de consenso “en cuanto a la definición, operacionalización del constructo y la metodología tan diversa que presentan los estudios”. En efecto, algunas investigaciones muestran que hay correlación entre habilidades emocionales y aprendizaje, y otras no logran establecer la incidencia entre uno y otro constructo. La investigación busca aportar a este amplio campo del conocimiento a partir de un análisis de diversos factores y desde la misma concepción de los sujetos.

## 2.1.2. Nacionales

Igualmente, se han evidenciado proyectos y trabajos de investigación en el país relacionados con los diferentes estados emocionales de los individuos y la influencia que ejerce en su capacidad para desarrollar habilidades cognitivas.

2.1.2.1. Gallego. (2011). *La agresividad infantil: una propuesta de intervención y prevención pedagógica desde la escuela. Revista Virtual Universidad Católica del Norte, (33), 295-314.*

Gallego. (2011) en su artículo la agresividad infantil una propuesta de intervención y prevención pedagógica desde la escuela, presenta una revisión de investigaciones relacionadas con el tema de la agresividad infantil. De igual manera, se nombran estudios que resaltan programas de prevención e intervención que se han desarrollado en el ámbito escolar, para disminuir o prevenir las conductas agresivas en los infantes. El enfoque metodológico utilizado fue cualitativo. Los resultados más significativos son: 1. Los comportamientos agresivos manifiestos en la infancia tienen su origen en la familia, pero se visibilizan en el escenario escolar; 2. Los programas de Intervención están diseñados para trabajar con niños, familia y maestros; 3. Los programas de prevención que involucran la escuela buscan que los agentes educativos logren competencias en cuanto a la aplicación de la norma con miras a mantener la disciplina.

2.1.2.2. Flórez y González. (2011). *Habilidades emocionales para abordar procesos de aprendizaje individual o colectivo. Trabajo de grado. Escuela Normal Superior de Villavicencio, Villavicencio, Colombia.*

Flórez y González (2011) en su trabajo de investigación habilidades emocionales para abordar procesos de aprendizaje individual o colectivo describe que habilidades emocionales intervienen en el trabajo grupal en los niños de 10 y 11 años del grado 5° y 4° de la Escuela Normal Superior de Villavicencio utilizando un enfoque “empírico-analítico”, marcado por un estilo de pensamiento sensorial, por una orientación concreta objetiva, hacia las “cosas”, en este caso sería hacia las habilidades emocionales, por una vía donde se produce y se valida a partir de los datos recogidos por vías sensorio-perceptiva, en la cual se fundamentaron en las experiencias y vivencias que ha tenido el estudiante a lo largo de la vida en cuanto a su desarrollo emocional. La investigación fue descriptiva ya que su propósito fue describir de modo sistemático las características de una población, situación o área de interés, por medio de pasos a seguir o fases

donde tuvieron en cuenta la observación, aplicación de encuestas a personas que hacen parte de la investigación como maestros, padres de familia y estudiantes.

2.1.2.3. *Calle, Remolina y Velásquez. (2011). Incidencia de la inteligencia emocional en el proceso de aprendizaje. Nova, 9 (15), 94-112.*

En esta investigación se profundiza en aspectos relacionados morfofisiología del cerebro límbico o emocional y los componentes químicos que intervienen en las emociones de los estudiantes. El estudio permite comprender la dinámica y los procesos que se desarrollan en el sistema nervioso frente a la inteligencia emocional. El trabajo explica el concepto de inteligencia emocional, las competencias emocionales que deben promocionarse dentro del aula y proponen estrategias para el fortalecimiento de dichas competencias. Sobre el tema central de investigación, las autoras explican que se ha reconocido en el campo de la neurociencia tres tipos de cerebro: instintivo o reptiliano, emocional o límbico, y cognitivo o neocorteza. El límbico está ubicado dentro de los hemisferios cerebrales y está integrado por el hipocampo, la amígdala, el tálamo, el hipotálamo, el sistema endocrino y el sistema nervioso autónomo. Estos elementos son centros de afectividad donde se procesa información relacionada con diversas emociones.

## **2.2. Marco teórico**

*Cualquiera puede enfadarse, eso es algo muy sencillo. Pero enfadarse con la persona adecuada, en el grado exacto, en el momento oportuno, con el propósito justo y del modo correcto, eso, ciertamente, no resulta tan sencillo.*

Aristóteles. *Ética a Nicómaco.*

### 2.2.1. El proceso de aprendizaje

La educación y la formación de las personas comprenden un proceso de naturaleza multicausal y multifactorial. Revisar los aspectos relacionados con el ámbito escolar, obligan, por tanto a analizar los diversos contextos en los cuales se desarrolla el ser humano. En este sentido, y ante la pregunta: ¿cómo inciden las emociones en el rendimiento escolar?, se hace necesario revisar diferentes aspectos que se relacionan con el tema de estudio, en este caso, el proceso de aprendizaje.

En primer lugar se tendrá en cuenta la naturaleza emocional del ser humano. Esta dimensión direcciona el desarrollo integral del sujeto, por lo cual la pedagogía en su deseo de impactar el proceso de construcción del individuo ha desarrollado investigaciones que tiene como fundamento y soporte el principio que afirma la capacidad del hombre para construir el mundo que habita.

Uno de los principales temas y ejes de discusión en la educación corresponde al proceso de aprendizaje. Explica Schunk (1997, p. 18) que el estudio del aprendizaje tiene por objeto analizar “la forma en que los individuos adquieren y modifican sus conocimientos, habilidades, estrategias, creencias y comportamientos”. Por lo general, las escuelas y sus docentes debaten sobre este proceso desde sus prácticas escolares y pedagógicas. Para Martínez (2004) el aprendizaje está relacionado con el cambio que tiene la persona a nivel de conducta, es decir, cualquier aprendizaje se manifiesta en el comportamiento de los sujetos cuando buscan dar una solución a un problema específico planteado. Sin embargo, otros autores plantean que el aprendizaje al ser un proceso interno implica un conjunto de cambios en las estructuras cognitivas de los sujetos así como en sus emociones (Pozo, 2006).

Tal es el caso del aprendizaje significativo, el cual se entiende como aquel que lleva al individuo no solo a memorizar y rendir para un examen, sino a reconocer la aplicabilidad que eso tiene para cualquier evento de su vida cotidianamente. Es así que en la pedagogía y desde el enfoque del constructivismo, algunos de sus autores dan sus propios aportes al desarrollo del

aprendizaje y a las técnicas de enseñanza, en las que al estudiante se le presentan, de forma ordenada, una serie de unidades de información las cuales deben ser aprendidas antes de pasar a la siguiente técnica, lo que ha originado una gran variedad de programas educativos.

Piaget (1991) desde el enfoque constructivista manifiesta que el individuo es el resultado de la interacción de sus disposiciones internas y el medio ambiente. El conocimiento desarrollado a partir de esta interacción no es una copia de la realidad, sino un producto construido por la persona misma:

“Esta resulta de la representación inicial de la información y de la actividad externa o interna que se desarrolla al respecto. Esto significa que el aprendizaje no es un asunto sencillo de transmisión, internalización y acumulación de conocimientos sino un proceso activo del individuo en ensamblar, extender, restaurar e interpretar, y por lo tanto de construir conocimiento desde los recursos de la experiencia y la información que recibe”.

(Chadwick. 1999, p. 465)

Es posible mencionar que un enfoque bastante desarrollado sobre el aprendizaje es aquel que conceptualiza dicho proceso como un conjunto de operaciones interiorizadas que realiza el sujeto con el objetivo de dar solución a un problema en donde son fundamentales las representaciones mentales, las tareas que se desarrollan, el contexto donde se enmarcan dichos conocimientos y la memoria a largo plazo del individuo (Delacôte. 1998; Bruner , 2001).

Por lo general, el proceso de aprendizaje se había esquematizado a través de la relación E-R o R-E, sin reconocer el papel y el rol del sujeto de aprendizaje. La propuesta de Feuerstein. (1994) retoma este esquema para plantear una relación bidireccional de este modo: E-(M)-O-(M)-R, donde E es el estímulo, M el mediador, O el organismo y R la respuesta. En este sentido, el aprendizaje es un proceso en el que interactúa un sujeto humano mediador para que el estímulo sobre el organismo sea el más significativo y enriquecedor, así como la respuesta la cual también es mediada por un sujeto.

Desde la visión de Feuerstein (1994) así como la de Bruner (2001) el acto del aprendizaje incluye una diversidad de operaciones a nivel mental entre las que se encuentra la identificación, la clasificación o categorización, la comparación, el análisis, la síntesis, la codificación, la decodificación y el razonamiento. En este entramado de actos internos, el sujeto logra dar un sentido al mundo que habitan y a los estímulos que diariamente percibe a través de los sentidos de su organismo:

“El proceso de categorización comprende, si se quiere, un acto de invención. Una serie de objetos queda comprendida en la categoría “sillas”, una colección de determinados números se agrupa como “potencias de dos”, ciertas estructuras son “casas” pero son “garajes”. Lo peculiar de las categorías de este tipo es que, una vez dominadas, pueden utilizarse sin ulterior aprendizaje. No necesitamos aprender *de novo* que la configuración de estímulos que existe ante nosotros es otra casa. [...] El aprendizaje y utilización de categorías constituye una de las formas de conocimiento más elementales y generales por las que el hombre se adapta a su entorno”. (Bruner.2001, p. 16)

El enfoque de Bruner (2001) sobre el aprendizaje se interpreta a la luz de las corrientes cognitivas, al igual que el enfoque en el que se inscribe la propuesta teórica de Feuerstein (1994). Lo importante de estos aportes es que se entiende que el aprendizaje como un proceso dinámica (no estático) en donde el sujeto tiene un lugar prioritario así como sus estructuras mentales.

Ahora bien, Vigostky (1978) plantea el aprendizaje como un proceso evolutivo. Para el autor, el aprendizaje y el desarrollo son dos procesos que interactúan de forma interdependiente pues el desarrollo de estructuras mentales son esenciales para el aprendizaje pero a su vez, el aprendizaje es imprescindible para la maduración de dichas estructuras: “el proceso de aprendizaje estimula y hace avanzar al proceso de maduración. El punto nuevo, y más importante de esta teoría es el extenso papel que ésta atribuye al aprendizaje en el desarrollo del niño” (p. 7).

Para Vigostky (1978) el aprendizaje corresponde a la adquisición y desarrollo de diferentes aptitudes específicas, es decir, lo que Feuerstein (1994) denomina como operaciones mentales o

lo que Piaget(1991) describió como acciones interiorizadas que interactúan en estructuras creadas por los sujetos. A su vez, el aprendizaje promueve el desarrollo de las aptitudes que se requieren para nuevos aprendizajes: “El aprendizaje es más que la adquisición de la capacidad de pensar, es la adquisición de numerosas aptitudes específicas para pensar en una serie de cosas distintas. El aprendizaje no altera nuestra capacidad de centrar la atención, sino que más bien desarrolla numerosas aptitudes para centrar la atención en una serie de cosas” (Vigostky 1978, p. 8).

El aprendizaje conforma un proceso que algunos autores han ubicado en el paradigma informacional, en otras palabras, han definido el aprendizaje como un proceso en el que se maneja, manipula y elabora información. Un ejemplo de estos autores es Gagné (1970), para quien el hombre es un individuo que procesa información, es decir, recibe, elabora y actúa desde la información que percibe y acumula. En este sentido, la información que manipula el sujeto que aprende le permite crear representaciones del medio que habita.

Para el autor, y otros como Adell y Castañeda (2010) o Pérez y Sacristán (1992), el aprendizaje como procesamiento de la información implica los procesos de atención, codificación, almacenamiento y recuperación de la información. Esta perspectiva del aprendizaje se viene desarrollando desde los años sesenta e integra tanto aportes conductistas como del enfoque cognitivo.

La comprensión sobre la forma en que ocurre el aprendizaje es fundamental en materia pedagógica y educativa. Por tanto, los docentes deben ejercer su acción pedagógica reconociendo las particularidades que se manifiestan en el proceso de aprendizaje de sus estudiantes. Como explica Núñez y González (1998) y Schunk (1997), las variables que se encuentran implicadas en el aprendizaje deben ser identificadas por los docentes para ayudar a los sujetos en la superación de las dificultades que se presentan y las necesidades que manifiestan.

Por otro lado, otros autores si bien destacan las relaciones que subyacen entre manejo de información y operaciones mentales en el proceso de aprendizaje, también indican como dicho proceso se relaciona de forma directa con el contexto socio-cultural de los sujetos. Piaget(1991)



explicaba que en el proceso de aprendizaje ocurren las etapas de asimilación, acomodación y adaptación, lo cual se puede interpretar como la atención de la información, la organización y reorganización de la misma, y el equilibrio de este choque que es igual a la adaptación. Sin embargo, aún tratándose de un proceso interno a nivel mental, el equilibrio entre la asimilación y la acomodación depende en gran medida de la interacción que se genera entre el sujeto y el medio físico y socio-cultural (Moreira, 1997).

Una buena parte de las teorías del aprendizaje han sido tratadas en el desarrollo del texto, pues como es posible observar, el aprendizaje ha sido estudiado desde los enfoques conductistas (E-R), el enfoque constructivista de Piaget (E-O-R), la teoría socio-histórica-cultural de Vigostky, la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, la teoría de la estructuración cognitiva de Feuerstein (E-m-O-m-R), entre otros. Todos estos, como lo explica Schunk (1997) pueden ser clasificados dentro de las teorías conductuales o cognoscitivas del aprendizaje. En el primer grupo de teorías se concibe el aprendizaje como un cambio a nivel de comportamiento determinado por las asociaciones de estímulo-respuesta:

“El conductismo tuvo una fuerza considerable en la psicología de la primera mitad del siglo, de modo que muchas posturas históricas representan teorías conductuales que explican el aprendizaje en términos de fenómenos observables. Los teóricos de esta corriente sostienen que la explicación del aprendizaje no necesita incluir pensamientos y sentimientos, no porque esos estados internos no existan, sino porque tal explicación se encuentra en el medio y en la historia de cada quien”. (Schunk.1997, p. 12).

En las teorías de naturaleza conductista, el sujeto o el organismo en cuanto a su dinámica interna no tiene gran relevancia para explicar el aprendizaje. De forma contraria, las teorías cognoscitivas plantean una explicación alternativa en la comprensión del aprendizaje pues sus bases se encuentran en la adquisición de conocimientos, las estructuras mentales, el procesamiento de la información y las creencias de los sujetos (Schunk. 1997, p. 12). Estas teorías, ya abordadas *grosso modo*, se han construido en el marco de las teorías psicológicas desarrolladas a lo largo del siglo veinte (Temporetti, 2005).

### 2.2.2. La inteligencia

La inteligencia es un constructo que es asumido por el campo de estudio de la educación. En el pasado, y aún en la actualidad, la inteligencia, desde la perspectiva del maestro, servía para denotar las personas caracterizadas por su entrega al estudio, por su pasividad y por su buen comportamiento (Grasso, López, Mateu, Motos y Sánchez, R., 2006, p. 15). Del mismo modo, se ha utilizado para denominar aquellas personas que se destacan en determinada área del conocimiento. Explica Quintana, (2006) que sobre el concepto de inteligencia aún queda un largo camino que permita esclarecer diferentes aspectos, pero que los estudios sobre este campo ya se ha definido un conjunto de elementos aceptables.

La inteligencia de acuerdo a los estudios realizados en el campo de la neurociencia y otras ciencias y disciplinas, tiene relación con la actividad mental del sujeto y a una capacidad. Por ejemplo, Myers (2005, p. 423) la describe como una “cualidad mental que consiste en la capacidad para aprender de la experiencia, resolver problemas, y utilizar el conocimiento para adaptarse a las situaciones nuevas”. La inteligencia desde los aportes de Myers (2005) se entiende como una capacidad para usar los conocimientos que se han aprehendido para dar respuesta a los problemas inmediatos de las personas, lo cual lo lleva a que se adapte a una gran variedad de situaciones. Por tanto, en la práctica social se concreta la inteligencia (Suazo, 2006. p. 15). Esto se relaciona con los aportes de Quintana, J. (2006) para quien la inteligencia es una capacidad que permite resolver problemas tanto de naturaleza práctica como teórica:

“Los problemas prácticos se resuelven encontrando relaciones de tipo espacio-temporal, cosa que es posible también a los animales superiores, con la operación del *insight* o intuición. Los problemas teóricos suponen la facultad previa de comprensión de los conceptos y sus relaciones abstractas, cosa que es privativa del entendimiento humano”.

Se observa que la inteligencia está asociada a la solución de problemas de menor o mayor complejidad. Los problemas teóricos son resueltos tanto por seres humanos como por animales

superiores, pero los problemas de tipo teórico requieren para su solución de facultades o habilidades diversas que sólo pueden desarrolladas por la especie humana. Entonces, se entiende que los problemas pueden ser de diferente tipo y, por tanto, también las capacidades para solucionarlos. De este modo, la inteligencia no es una facultad mental únicamente, sino varias facultades con cierto grado de autonomía e interconexión: “frente a la antigua teoría de que hay una sola aptitud básica de inteligencia, se ha formulado la teoría plurifactorial, que toma diversas modalidades: la teoría bifactorial de Spearman, la multifactorial de Thurstone y la teoría de la muestra Thompson, Thorndike (Quintana, 2006).

La inteligencia emocional puede ser asumida como un tipo de inteligencia práctica, es decir, un tipo de inteligencia aplicada para la solución de problemas de naturaleza práctica. Como se ha señalado, son múltiples los problemas prácticos (espaciales, financieros, estratégicos, económicos, lingüísticos, entre otros), y frente a cada uno de estos, se requiere de un tipo de inteligencia específico que supone un conjunto de capacidades. De este modo, si una persona tiene problemas emocionales, aparece el concepto de inteligencia emocional que infiere la adquisición y desarrollo de diferentes capacidades para dar solución al problema (Quintana, 2006). La inteligencia tiene una naturaleza intelectual, pero frente a los problemas la inteligencia en general se encuentra condicionada por las emociones, lo cual desde el punto de vista pedagógico es fundamental comprenderlo y utilizarlo.

Ahora bien, Gardner (1985), autor que ha dedicado un gran esfuerzo a través de sus investigaciones para estudiar la naturaleza del concepto de inteligencia, concibe la misma como un conjunto de habilidades de carácter mental que se encuentra presente en todos los individuos, aunque en diferentes niveles. Siendo una capacidad, esta les permite a las personas “elaborar productos que sean valiosos en una o más culturas”. La adaptación es el producto final de la inteligencia según lo expuesto por los autores ya citados, y en la misma línea lo interpreta Piaget (1980):

“El problema de la adaptación al entorno sigue estando en el centro de las cuestiones de la evolución, especialmente de aquellas que se plantean desde el momento en que se trata de

relacionar con los desarrollos orgánicos los del comportamiento y de las diversas formas de conocimiento”. (p. 4)

Gordon y Williams (2001, p. 53) refiriéndose a las contribuciones de Gardner en el campo de los estudios de la mente, menciona “la teoría de las inteligencias múltiples afirma que existe una evidencia sólida, tanto de las investigaciones basadas en el cerebro como de los estudios sobre el talento, del hecho que existen al menos siete (ahora ocho) inteligencias básicas diferentes”. Estas inteligencias son la lingüística, lógico-matemática, espacial, cinético - corporal, musical, interpersonal, intrapersonal y naturalista. Cada una de estas tiene unos componentes claves, unos sistemas de símbolos y unos estados finales máximos (Tabla 1).

Tabla 1. Clases de inteligencias múltiples

<b>INTELIGENCIA</b>	<b>COMPONENTES CLAVE</b>	<b>SISTEMAS DE SÍMBOLOS</b>	<b>ESTADOS FINALES MÁXIMOS</b>
Lingüística	Sensibilidad a los sonidos, la estructura, los significados y las funciones de las palabras y del lenguaje.	Lenguajes fonéticos (por ejemplo, el inglés).	Escritor, orador (por ejemplo, Virginia Woolf, Martin Luther King, Jr.).
Lógico-matemática	Sensibilidad a los patrones lógicos o numéricos y capacidad de discernir entre ellos; capacidad de mantener largas cadenas de razonamiento.	Lenguajes informáticos (por ejemplo, Basic).	Científico, matemático (por ejemplo, Madame Curie, Blaise Pascal).
Espacial	Capacidad de percibir con precisión el mundo visuo-espacial de introducir cambios en las percepciones iniciales.	Lenguajes ideográficos (por ejemplo, chino).	Artista, arquitecto (por ejemplo, Frida Kahlo, I.M. Pei).
Cinético-corporal	Capacidad de controlar los movimientos corporales y de manipular objetos con habilidad.	Lenguaje de signos, Braille.	Atleta, bailarín, escultor (por ejemplo, Martha Graham, Auguste Rondín).
Musical	Capacidad de producir y apreciar ritmos, tonos y timbres;	Sistemas de notación musical, código Morse.	Compositor, interprete (por ejemplo,

	valoración de las formas de expresión musical.		Stevie Wonder, Shakira)
Interpersonal	Capacidad de discernir y responder adecuadamente a los estados de ánimo, los temperamentos, las motivaciones y los deseos de los demás.	Actitudes sociales (por ejemplo, gestos y expresiones faciales).	Consejero, líder político (por ejemplo, Carl Rogers, Nelson Mandela)
Intrapersonal	Acceso a la propia vida interior y capacidad de distinguir las emociones; conciencia de los puntos débiles y fuertes propios.	Símbolos del yo (por ejemplo, sueños y manifestaciones artísticas)	Psicoterapeuta, líder religioso (por ejemplo, Sigmund Freud, Buda).
Naturalista	Habilidad para distinguir a los miembros de una especie; conciencia de la existencia de otras especies con las que convivimos, y capacidad para trazar las relaciones entre las distintas especies.	Sistemas de clasificación de especies (por ejemplo, Linneo); mapas de hábitat.	Naturalista, biólogo, activista en defensa de los animales (por ejemplo, Charles Darwin, Jane Goodall).

Fuente: Armstrong (2006, p. 23-24).

Feuerstein (1980) Rand Y Rynders (1988) sostienen que la inteligencia no es estática sino una entidad dinámica con capacidad de modificarse. Estas apreciaciones son fundamentales para la comprensión de la inteligencia, pues los últimos hallazgos en el campo de la neurociencia convergen en afirmar que el cerebro es plástico y flexible. Entonces, el potencial del individuo para adaptarse es lo que debe interpretarse como inteligencia:

“[...] la inteligencia (es) un proceso en lugar de una entidad fija, inmutable y concreta. Proceso lo bastante amplio como para abarcar una enorme variedad de fenómenos que tienen en común la dinámica y la mecánica de la adaptación, en su acepción más genérica; es decir los cambios que sufre el organismo como respuesta a la aparición de una nueva situación que requiere tales cambios. Esta adaptabilidad del organismo es a la que nos

referiremos por modificabilidad. Esta propensión al cambio, esta flexibilidad y plasticidad, es la que entenderemos como inteligencia”. (Feuerstein, 1980)

Con todo lo anterior, se entiende que la inteligencia no puede ser medida a través de pruebas de coeficiente intelectual, pues como se ha sostenido, la inteligencia es una entidad dinámica y modificable. Para Feuerstein y Kozulin (1995. p. 72) este tipo de pruebas numéricas “hace retroceder más de 50 años, haciendo caso omiso de todos los logros de la psicología cognitiva y del desarrollo en la última mitad del siglo XX”. En definitiva, la inteligencia de forma global no puede ser medida, aunque algunas de sus manifestaciones si pueden ostentar esta cualidad:

“El hecho de que algunas manifestaciones de la inteligencia puedan ser medidas no implica que la inteligencia es una sustancia estable. Presentar la inteligencia de este modo - como una cantidad concreta, estable - es un anacronismo científico. La inteligencia es una propensión, tendencia, o el poder del organismo a cambiar para adaptarse a una nueva situación. Es multidimensional y modificable, las cualidades que han permitido a los seres humanos para adaptarse con eficacia a una multitud de medio ambiente”. (Feuerstein y Kozulin, 1995. p. 72)

### 2.2.3. La inteligencia emocional

El concepto *inteligencia emocional* tiene su origen en el año 1990 producto de las investigaciones realizadas por Peter Salovey y Jhon Mayer en Estados Unidos quienes definieron el término como una capacidad para controlar y regular las emociones por parte del individuo para dar respuesta y solución a problemas o situaciones que se presentan en la vida diaria logrando un bienestar para sí mismo y los demás (Calle, M., Remolina, N. y Velásquez, B., 2011, p. 98). Este concepto ha sido ampliamente estudiado y ha tenido un impacto significativo dentro de la psicopedagogía (Quintana, 2006).

Salovey y Mayer (1997) definen la inteligencia emocional como “la capacidad aprensible para conocer, controlar e inducir emociones y estados de ánimo, tanto en uno mismo como en los demás, es una meta-habilidad que determina el grado de destreza que podemos conseguir en el

dominio de nuestras otras facultades”. Se trata de una capacidad aprensible debido a que la inteligencia no es una entidad fija e inmutable, sino un complejo fenómeno modificable a partir de los cambios internos y externos que experimenta el sujeto. La inteligencia emocional se concreta en el conocimiento, control y regulaciones de las emociones y los estados de ánimo, lo cual le convierte en una habilidad metacognitiva. Y por último, esta habilidad es la base de otras capacidades del individuo pues el auto-control ejercido por el sujeto sobre las emociones le facilita el desarrollo de otras capacidades producto de la actividad de la inteligencia.

Por otro lado, los mismos autores señalados describen que la inteligencia emocional se caracteriza por la habilidad del individuo para: “[i] percibir con precisión, valorar y expresar emociones; [ii] acceder y/o generar sentimientos cuando facilitan el pensamiento, [iii] entender la emoción, el conocimiento emocional y regular emociones que promuevan el crecimiento intelectual” (Salovey y Mayer, 1997). Quintana (2006) también expone que conforme a los aportes de Salovey, la inteligencia emocional se concreta en cinco capacidades específicas: conocer las propias emociones, controlar y utilizar las emociones, cultivar la automotivación y el autodomínio, reconocer las emociones de los demás y respetarlas, y establecer buenas relaciones con los demás.

Sobre la base de lo expuesto, se infiere que la inteligencia emocional interactúa con la dimensión cognitiva del individuo, y por ello se encuentra relacionada con los procesos de aprendizaje y la habilidad de interacción del sujeto con el mundo y los demás. Entonces:

“[...] no es posible excluir el aspecto afectivo y emocional en la formación de la persona, en las actividades laborales, en la convivencia y específicamente en las relaciones interpersonales, puesto que desde el punto de vista de los logros personales, la inteligencia emocional contribuye a exaltar los sentimientos y acentuar las actitudes cuando se trata de tomar decisiones cruciales, de resolver problemas o conflictos de diversa índole, de interactuar con los demás en diferentes escenarios donde la empatía es el ingrediente indispensable para el buen entendimiento, y donde es necesario actuar con respeto a la diferencia, a tener en cuenta el punto de vista de los otros, favoreciendo el debate sobre

dilemas morales o sobre casos que exijan decisiones de carácter ético. Desde esta perspectiva se advierte que no sólo concurre la inteligencia cognitiva, sino también la emocional sobre todo cuando hay un equilibrio en la personalidad”. (Calle, Remolina, Velásquez, 2011, p. 99)

Con base en los aportes realizados por Salovey, Mayer, Goleman (2012) desarrolló su teoría sobre la inteligencia emocional, asumiendo la misma como una dimensión de la inteligencia. Para el autor, la inteligencia emocional se relaciona con los planteamientos desarrollados por H. Gardner en cuanto a los tipos de inteligencia personal: *interpersonal* e *intrapersonal* (ver tabla 1). Citando a Gardner y Goleman (2012) describe:

“La inteligencia interpersonal consiste en la capacidad de comprender a los demás: cuáles son las cosas que más les motivan, cómo trabajan y la mejor forma de cooperar con ellos. Los vendedores, los políticos. Los maestros, los médicos y los dirigentes religiosos de éxito tienden a ser individuos con un alto grado de inteligencia interpersonal. La inteligencia intrapersonal por su parte, constituye una habilidad correlativa -vuelta hacia el interior- que nos permite configurar una imagen exacta y verdadera de nosotros mismos y que nos hace capaces de utilizar esa imagen para actuar en la vida de un modo más eficaz”.

De acuerdo a lo anterior, la inteligencia personal puede manifestarse a un nivel interno o en un nivel externo. A nivel interno se desarrolla la inteligencia intrapersonal, y esta se refiere a la capacidad o habilidad de la persona para reconocer su propia imagen en cuanto a sus emociones y sentimientos, la facilidad que tiene para controlar y regular las mismas, y el uso de las mismas en diversas situaciones o eventos de la vida diaria. Por otro lado, a un nivel externo se encuentra la inteligencia interpersonal, relacionada con la empatía del individuo, su habilidad para comunicarse con los demás y potenciar una convivencia pacífica basada en el acuerdo y el consenso.



Para Goleman (1999, 2012) la inteligencia emocional se refiere a una capacidad para reconocer, controlar, regular y aprovechar los sentimientos y emociones para adaptarse a los cambios y exigencias del entorno: “[...] capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos, los sentimientos de los demás, motivarnos y manejar adecuadamente las relaciones que sostenemos con los demás y con nosotros mismos”. En este punto el autor hace una distinción entre inteligencia emocional e inteligencia cognitiva. La primera se refiere a una capacidad relacionada con la dimensión emocional del sujeto mientras que la segunda atañe a habilidades mentales y estructuras cognitivas para el manejo de la información. De este modo, una persona puede demostrar habilidades cognitivas sorprendentes pero al momento de experimentar situaciones adversas no logra controlar sus emociones.

La inteligencia emocional de carácter intrapersonal se encuentra sustentada en el conocimiento de las propias emociones, el control y la regulación de las mismas, y la capacidad del individuo para motivarse frente a las actividades realizadas. El conocimiento de las propias emociones supone que el individuo logra identificar las emociones y sentimientos que experimenta, aceptar las mismas y ser consciente de dichos estados en momentos específicos para encauzar su conducta.

Ahora bien, el control y la regulación de las emociones se refieren a la capacidad del sujeto para dominar los estados de ánimo evitando el deterioro del bienestar propio y el de los demás. Esta capacidad se refleja en el auto-dominio, la confiabilidad, la escrupulosidad y la adaptabilidad. El auto-dominio significa mantener las emociones y los sentimientos bajo control, en especial, aquellos que pueden dar lugar a situaciones riesgosas. La confiabilidad se relaciona con la habilidad del sujeto para aprovechar sus emociones en situaciones específicas y conscientes de la utilidad de las mismas. La escrupulosidad se relaciona con la aceptación en cuanto al desempeño escolar y sus resultados. Por último, la adaptabilidad comprende la habilidad para experimentar y manejar emociones en las diferentes situaciones de cambio.

Por último, la inteligencia emocional de carácter intrapersonal se relaciona con la capacidad de auto-motivación. Motivarse a sí mismo implica que la persona siempre busca maneras o formas para impulsar su conducta frente a logros u objetivos programados. En este sentido, el individuo

mantiene metas claras y se auto-estimula para alcanzar dichos propósitos. De acuerdo a Goleman (1999) la capacidad de auto-motivación se refleja en el afán de triunfo, el compromiso hacia las tareas y la iniciativa en el aprovechamiento de oportunidades o situaciones.

La inteligencia emocional de carácter interpersonal se refiere a la empatía y a las habilidades interpersonales. Con la empatía el individuo logra comprender a los demás, reconocer sus emociones, y demostrar solidaridad y tolerancia en la diversidad. Las habilidades interpersonales comprenden un amplio conjunto de aptitudes: comunicación asertiva, convivencia sana, manejo adecuado de los conflictos, relaciones respetuosas, entre otras.

El concepto de inteligencia emocional desarrollado por Goleman (1999) parte del reconocimiento de dos cerebros: el racional y el emocional, y lo importante de sus aportes es que tanto la racionalidad como la emocionalidad son requeridas en el desarrollo del ser humano. En otras palabras, el autor supera la división clásica entre emociones y pensamiento, posición que busca poner por encima la razón de la emoción, y así, reconocer que al momento de tomar decisiones y actuar los sentimientos tienen una influencia igual o más que el pensamiento. De este modo, lo importante es lograr canalizar las emociones hacia fines productivos, y ello se traduce en controlar los impulsos, regular los estados de ánimo para facilitar y desarrollar el pensamiento, y auto-motivare para seguir intentando lo necesario para alcanzar los objetivos (Quintana, 2006). Por tanto, la inteligencia emocional constituye un requisito para alcanzar el máximo potencial del ser humano en cuanto a actividad, creatividad y éxito.

En este sentido, una persona inteligente demuestra en la práctica el control de la vida emocional, por lo que no se hablaría de inteligencia emocional en modo estricto, sino de una función de la inteligencia, esto es, controlar las emociones de forma positiva como lo sostiene e interpreta Goleman (Quintana, 2006). Lo significativo de los aportes de este autor es el llamado que hace para que se considere la función que tiene la inteligencia sobre el control y la regulación de las emociones, y que para el campo de la psicopedagogía resulta esencial y fundamental, pues de este modo las acciones pedagógicas no sólo deben estar centradas en el pensamiento sino que

además debe considerar elementos emocionales que determinan la disposición, la motivación y el esfuerzo de los sujetos de aprendizaje. Explica Quintana(2006) sobre esto:

“Tras el análisis de 126 estudios diferentes hechos en más de 36.000 personas, Goleman saca la conclusión de que en el rendimiento académico influyen muchos factores tales como la esperanza y el optimismo que tienen los estudiantes. Según dicho autor, el elemento más importante de la inteligencia grupal no es el CI de cada uno de sus miembros, sino más bien la inteligencia emocional: por ejemplo, la capacidad de armonizar a las personas, de superar los conflictos entre ellas, de tolerar, de soportar, de dirigir, de influir, de respetar, de aprovechar el talento de los individuos, etc.”.

#### 2.2.4. El papel de la educación y la pedagogía en la inteligencia emocional

Como se ha señalado, una perspectiva conceptual alternativa en torno a la inteligencia emocional, es considerar la misma como un función de la inteligencia, o mejor aún, una aplicación de la inteligencia sin extraer o dividir la misma como unidad diferencial. Bajo este esquema, la escuela debe diseñar, implementar y evaluar acciones pedagógicas que tengan por objetivo o meta no sólo desarrollar el pensamiento sino además proporcionar habilidades para el control y la regulación de las emociones, pues el manejo inadecuado de los sentimientos pueden impedir a la persona alcanzar su máximo desarrollo.

En palabras de D. Goleman, se trata de afianzar un alfabetismo emocional, es decir, el desarrollo y ejercicio de las facultades para que las emociones puedan ser reprimidas y encauzadas. Ligadas a estas habilidades se encuentran las relaciones sociales, componente esencial en la construcción de la personalidad, la cual depende de la convivencia, la seguridad, la autoestima, las relaciones de apertura, el lenguaje y el pensamiento (Quintana, 2006). En este orden de ideas, se reconoce que existen periodos claves para el desarrollo de la inteligencia emocional, y corresponden a oportunidades pues los hábitos emocionales tienen mayor potencialidad de ser adquiridos en dichas etapas. Quintana (2006) citando a Goleman indica: “la primera oportunidad para dar forma a los ingredientes de la inteligencia emocional son los

primeros años de vida; las capacidades emocionales que los niños adquieren en años posteriores se construyen sobre esos primeros años; y estas capacidades son la base esencial de todo aprendizaje”.

La escuela al formar en el control y la regulación de las emociones debe reconocer que dicho proceso resulta complejo y de larga duración (Quintana 2006), y ello supone que todo momento en el escenario escolar puede ser aprovechado para potenciar el desarrollo de destrezas asociadas con las capacidades de la inteligencia emocional. Las destrezas en torno al propio conocimiento (destrezas relativas al yo) son: autoconocimiento, identificación y expresión de las emociones, manejo y control de sentimiento e impulsos, dominio del estrés, la ansiedad, la melancolía y la depresión, resistencia a la frustración, uso de mecanismos de defensa, resolución de problemas interpersonales, motivación, búsqueda de soluciones alternativas para momentos difíciles, superación de la timidez y el sentimiento de inferioridad, entre otros. Las destrezas dentro de la habilidad social o de tipo interpersonal (destrezas frente al mundo) se encuentran: conocimiento de los demás, atención, resistencia a las influencias, empatía, negociación para los conflictos.

Ahora bien, existe también una influencia de la inteligencia emocional en el proceso de enseñanza. En otras palabras, la inteligencia emocional es un objeto de la enseñanza liderada por el docente, por lo que es un reto de los educadores formar a los estudiantes en su inteligencia emocional. Para ello, debe generar actividades significativas para fortalecer la percepción emocional, la asimilación emocional, la comprensión emocional y la regulación emocional (Fernández y Extremera, 2005). Dentro del primer componente se encuentra la identificación y reconocimiento de las propias emociones, así como las manifestaciones de los estados emocionales a nivel fisiológico, social y cognitivo. Esto tiene una relevancia en el proceso de enseñanza pues obliga al docente a romper esquemas tradicionalistas basados en la escolarización para ir más allá en términos formativos:

“En un nivel de mayor complejidad, los profesores con altas habilidades de percepción emocional son aquellos que perciben y son conscientes del estado de ánimo de [los estudiantes] y cuando preguntan a [un estudiante] *-Pedro, ¿te pasa hoy algo? Te noto*

*algo raro- son capaces de identificar la discrepancia entre lo que él puede estar sintiendo, o pensando y aquello que realmente verbaliza”.* (Fernández y Extremera, 2005, p. 69)

Como se observa, es necesario que la inteligencia emocional se desarrolle y potencie dentro de los estudiantes para que se facilite el mismo proceso de enseñanza, y ello obliga a que el docente también cuente con las mismas habilidades y capacidades. Ahora bien, el segundo componente, la asimilación emocional, se refiere a la capacidad para considerar las emociones al momento de razonar, solucionar problemas o desarrollar tareas. En términos de enseñanza, los docentes pueden considerar los estados de ánimo de sus estudiantes y generar estrategias para que el proceso de enseñanza sea óptimo. Por ejemplo, recrea un ambiente utilizando la música adecuada que permita relajar a su grupo escolar o define momentos específicos para desarrollar evaluaciones en donde los estados emocionales sean neutros (Fernández y Extremera, 2005, p. 70).

La comprensión emocional reúne las habilidades para desglosar, nombrar y etiquetar las emociones experimentadas. Los docentes que tienen desarrollada esta habilidad reconocen las emociones por las que pasan los estudiantes, brindando un mayor apoyo a través de prácticas pedagógicas que aprovechan dichas realidades, es decir, modifican sus prácticas en función de las exigencias emocionales de los estudiantes. Por último, la regulación se refiere al control de las emociones y su aprovechamiento en momentos específicos. En el caso de los docentes, esta capacidad es fundamental dadas las exigencias del proceso de enseñanza: “En el profesorado, puesto que la enseñanza es reconocida como una de las tareas profesionales más estresante, la utilización de habilidades de regulación son indispensables y sumamente recomendables” (Fernández y Extremera, 2005, p. 71).

#### 2.2.5. Mente, cognición y emociones: conflictos y relaciones

LeDoux (1999, p. 27) explica que desde la antigüedad el hombre ha separado la razón de la emoción, la cognición de los sentimientos. Para los antiguos, como Platón, las pasiones y los deseos le impedían al hombre pensar, razón por la cual debían ser controlados por el intelecto, y en la teología cristiana los deseos y las emociones podían equivaler a pecados y tentaciones sobre el alma. Dada esta tendencia, no es extraño observar que con la aparición y el avance de la ciencia, se generara un campo de estudio especializado en la cognición, excluyendo de ese escenario a las emociones y al papel que cumplen en el desarrollo intelectual: “esta corriente conocida como cognitivismo intenta comprender cómo llegamos a conocer el mundo que nos rodea y cómo usamos estos conocimientos para vivir con él” (p. 28). Esta corriente surge a mitad del siglo XX y su objeto de estudio es la mente, aunque en realidad sólo hace mención a uno de sus aspectos: el pensamiento, el intelecto, el razonar, y excluye de ella las emociones como factor esencial del desarrollo del hombre.

Descartes señalaba en su momento que algo que no era consciente, no podía ser mental. Con esto, el filósofo indicaba que la mente estaba ligada a la razonabilidad y también a las emociones, pues ambas podían estar en el plano de lo que se ha denominado consciencia. El conductismo por su parte, excluyó de este escenario la consciencia para enfocarse en la conducta observable (percepción sensorial-caja negra-conducta de respuesta), y el cognitivismo retoma estos planteamientos para explicar la forma en que procesa información el ser humano equiparando el mismo al funcionamiento de las máquinas (computadoras). Como lo explica LeDoux (1999):

Sería lógico suponer que la revolución cognitivista tuvo como consecuencia el regreso de la consciencia como tema vital de la psicología. Pero no fue así. [...] los científicos cognitivistas, en cambio, suelen considerar la mente en función de procesos inconscientes más que en contenidos inconscientes. Y al dejar un lado la consciencia, el cognitivismo deja a un lado los estados conscientes que denominamos emociones. (p. 31)

Estos procesos inconscientes se refieren a las acciones interiorizadas de los sujetos a un nivel cerebral, procesos de los cuales el hombre no es consciente pues no reconoce la forma en que funciona el cerebro y la mente. En efecto, sólo se es consciente del resultado pero no de la forma

en que se organiza la mente para construir dicho resultado. Para LeDoux (1999) es posible que se requiera primero descubrir la forma en que funciona la cognición inconsciente para con ello reconocer las cualidades y características de la consciencia.

En la actualidad, los estudios desde diversos campos han ido mostrando que las emociones son “fenómenos psicológicos complejos que comprenden aspectos conductuales, fisiológicos y cognitivos” (Aguado 2002, p. 1162). Esto indica que ya desde hace algunas décadas se ha empezado a reconsiderar la división mente-emoción, pues el desarrollo de la investigación experimental ha encontrado que algunos procesos cognitivos de encuentran relacionados con las emociones: “Los estados emocionales surgen normalmente como reacciones a estímulos externos, aunque es evidente que en nuestra especie los estímulos internos pueden igualmente generarlos, como recuerdos o estados conscientes que resultan de la actividad cognitiva”.

Las teorías de la evaluación cognitiva han explicado que las emociones surgen de estímulos tanto internos como externos que son evaluados por los sujetos de una forma subjetiva. Esta evaluación subjetiva del individuo sobre los estímulos recibidos se hace de una manera consciente dando lugar a las emociones. Por tanto, las emociones son el resultado de evaluaciones propias donde diversos factores pueden intervenir como la motivación, la capacidad de control o la forma en el que el individuo se ve inmerso en la situación (Aguado, 2002, p. 1162).

### **2.3. Marco conceptual**

Aprendizaje: Corresponde a un proceso a través del cual el sujeto desarrolla un conjunto de habilidades, capacidades, destrezas, valores, prácticas y conocimientos requeridos para adaptarse al contexto. El proceso de aprendizaje se ve influenciado por un conjunto de factores de diverso orden, algunos internos y otros externos. En el primer grupo se encuentran factores como el desarrollo psicológico, factores orgánicos, edad, estabilidad emocional, entre otros. En el segundo grupo se encuentran el contexto social y familiar, nivel socio-económico, etcétera. Los

autores convergen en reconocer el equilibrio y la estabilidad emocional como uno de los factores que inciden en el aprendizaje, y por tanto, en la adaptación del individuo.

**Autocontrol:** Comprende una habilidad metacognitiva basada en la regulación activa que ejerce el individuo durante el proceso de aprendizaje, es decir, el sujeto logra un control propio sobre determinados elementos cognitivos y emocionales con el fin de potenciar su aprendizaje. Esta habilidad se demuestra en acciones de planificación, control de la conducta y evaluación. En relación con la investigación propuesta, el autocontrol se refleja en la regulación y evaluación de las emociones en cada uno de las situaciones que viven.

**Convivencia:** La convivencia se refiere a las condiciones mínimas de coexistencia entre los grupos humanos. Los individuos por naturaleza son seres sociales que se organizan con la finalidad de coexistir y perdurar en el tiempo. A fin de garantizar la convivencia entre los individuos, la educación juega un papel importante pues facilita la adquisición y el desarrollo de prácticas, valores y principios necesarios para una sana convivencia. En este espectro el equilibrio emocional resulta fundamental porque una sana convivencia exige de un manejo adecuado de las emociones.

**Competencia:** Una competencia en materia educativa se refiere a la capacidad de los sujetos para involucrar conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores en contextos complejos. Por tanto, se trata de un concepto multidimensional pues involucra elementos cognitivos, valores, comportamientos, habilidades comunicativas, emociones, entre otras. De este modo, la inteligencia emocional tiene una relación directa con el desarrollo de las competencias.

**Emoción:** Desde el punto de vista psicológico, las emociones son estados afectivos que tienen su origen en reacciones que experimenta la persona por la exposición al contexto. Por tanto, se trata de estados subjetivos pues una misma situación puede provocar en diferentes personas reacciones diversas a nivel emocional. Como producto de estos estados emocionales, las personas manifiestan cambios pasajeros a nivel fisiológico y conductual. Las emociones por lo general se encuentran asociadas a elementos cognitivos, percepciones, creencias, vivencias y valores.



**Inteligencia:** La inteligencia se refiere a una capacidad para el cambio o la transformación. En otras palabras, se traduce en el potencial del sujeto para modificarse y así adaptarse al entorno o al contexto. Entonces, la inteligencia es ante todo un proceso y por ello no se trata de una entidad fija e inmutable, sino un complejo ente caracterizado por la dinámica y la plasticidad. En materia educativa dicha concepción es significativa porque asume al ser humano como un organismo modificable que puede desarrollar su potencial de adaptación.

**Inteligencia emocional:** La inteligencia emocional corresponde al potencial del ser humano para adaptarse al contexto o medio a través del reconocimiento, el control, la regulación y el aprovechamiento de las emociones. De este modo, se entiende que las emociones se encuentran inmersas dentro del amplio concepto que implica la inteligencia, y ello concuerda con los planteamientos de autores como Feuerstein, R. (1980), el cual asume la inteligencia como un complejo fenómeno que involucra múltiples fenómenos, uno de estos el equilibrio emocional marcado por el reconocimiento, control y regulación de los sentimientos y las emociones.

**Habilidad interpersonal:** Se puede considerar como una habilidad o un segmento de la inteligencia caracterizado por la respuesta adecuada ante los estados emocionales de las demás personas. Esto implica que el sujeto muestra capacidades para reconocer las emociones en las demás personas y adoptar una posición oportuna, idónea y facilitadora, y aún más actuar para que las dichas emociones localizadas en otros individuos puedan reconocerse y regularse. Con ello, el ser humano tiene oportunidad de crear relaciones sociales y una comunicación asertiva con las personas.

**Habilidad intrapersonal:** Es tanto una habilidad como un segmento de la inteligencia global y se encuentra centrada en la subjetividad del sujeto. Corresponde a las habilidades de reconocimiento, control y regulación de las propias emociones. De este modo, el sujeto manifiesta un equilibrio emocional facilitando su aprendizaje y las relaciones con los demás.

## 2.4. Marco contextual

El Instituto Técnico Jorge Gaitán Durán se encuentra ubicado en el Barrio Obrero del Corregimiento de Agua clara de la ciudad de Cúcuta (Norte de Santander, Colombia) y fue fundado en el año de 1976. Se trata de una institución escolar de naturaleza pública compuesta con trece sedes que ofrecen atención educativa en los niveles formales de educación preescolar, primaria, secundaria y media técnica. La institución tiene como misión y visión:

“Misión: Educar con sentido y significado desde el valor de la vida y la paz, profundizando en la formación integral de la persona como sujeto de conocimiento y actor en el ámbito social; que conlleve a la aplicación de los procesos técnicos – agropecuarios permitiendo el inicio de proyectos productivos comunitarios”. (PEIR, 2015)

“Visión: Ser una institución educativa que responda a los avances tecnológicos del siglo XXI y propenda por la formación de personas con alto grado en valores humanos, con capacidad de liderazgo para generar proyectos empresariales que involucren y beneficien a todos los miembros de la comunidad”. (PEIR, 2015)

El Instituto Técnico Jorge Gaitán Durán cuenta al 2015 con una población escolar de 1.260 estudiantes: 890 pertenecen al nivel de primaria y 370 se encuentran en el nivel de básica secundaria. En el nivel de básica secundaria la intensidad horaria es de seis horas diarias para un total de 30 horas semanales y 120 horas mensuales. Las áreas y asignaturas que estructuran el plan de estudios son: matemáticas, español, inglés, química, física, ciencias sociales, filosofía, ciencias políticas, educación física, artística, agropecuaria, biología, ética y religión. La institución aplica un modelo de *Escuela Nueva* en cada una de las trece sedes. De las áreas y asignaturas que ofrece la institución educativa, los estudiantes presentan mayores dificultades en lengua castellana, ciencias sociales, matemáticas e inglés.

En cuanto al aspecto comunitario, las familias que componen la comunidad escolar se caracterizan por: nivel bajo de escolaridad de los padres, problemas de violencia socio-política y desplazamiento forzado, pocas oportunidades para continuar estudios de nivel superior y baja

recepción de los programas de alfabetismo. Por otro lado, existe influencia de grupos ilegales en la zona lo cual afecta el desarrollo y la formación de la comunidad escolar.

Los estudiantes de la institución educativa manifiestan diferentes dificultades que inciden en su proceso formativo y de aprendizaje. Existen pocas capacidades para el desarrollo de proyectos de vida, poca disposición para el desarrollo académico y un notable desinterés por el estudio. Se presentan muchos casos de violencia intrafamiliar y existe poca comunicación con las familiar. Así mismo se evidencian casos de desnutrición, abandono y embarazos a temprana edad.

## **2.5. Marco legal**

Teniendo en cuenta los objetivos de la presente investigación se señalan las bases legales a tener en cuenta. En primera instancia se consideran los artículos 22, 41 y 67 de la Constitución Política de la República de Colombia de 1991:

Artículo 22: La paz es un derecho y un deber de obligatorio cumplimiento.

Artículo 41: En todas las instituciones de educación, oficiales o privadas, serán obligatorios el estudio de la Constitución y la Instrucción Cívica. Así mismo se fomentarán prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación ciudadana.

Artículo 67: La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente. El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y que comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica.

La Convención sobre los Derechos del Niño aceptada a través de Ley 12 de 1991, en sus artículos 28 y 29 señala que todo niño tiene derecho a la educación y es obligación del Estado asegurar por lo menos la educación primaria gratuita y obligatoria. La aplicación de la disciplina escolar deberá respetar la dignidad del niño en cuanto persona humana. El Estado debe reconocer que la educación debe ser orientada a desarrollar la personalidad y las capacidades del niño, a fin de prepararlo para una vida adulta activa, inculcarle el respeto de los derechos humanos elementales y desarrollar su respeto por los valores culturales y nacionales propios y de civilizaciones distintas a la suya. Por otra parte se indica que se debe preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena

El artículo 1º de la Ley 115 de 1994 señala que “la educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes”. En el numeral 2 del artículo 5 se establece que uno de los fines de la educación es “la formación en el respecto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad”.

El artículo 17 del Decreto 1860 de 1994 será considerado como base legal ya que señala que todos los establecimientos educativos deben tener como parte integrante del proyecto educativo institucional, un reglamento o manual de convivencia, que defina los derechos y deberes de los estudiantes y sus relaciones con los demás estamentos de la comunidad educativa.

La Ley 1098 de 2006 expide el Código de la Infancia y la Adolescencia, el cual en el artículo 28 señala que “los niños, las niñas y los adolescentes tienen derecho a una educación de calidad”, en el artículo 43 complementa apuntando que “las instituciones de educación primaria y secundaria, públicas y privadas, tendrán la obligación fundamental de formar a los niños, niñas y adolescentes en el respeto por los valores fundamentales de la dignidad humana, los Derechos Humanos, la aceptación, la tolerancia hacia las diferencias entre personas. Para ello deberán

inculcar un trato respetuoso y considerado hacia los demás, especialmente hacia quienes presentan discapacidades, especial vulnerabilidad o capacidades sobresalientes. Proteger eficazmente a los niños, niñas y adolescentes contra toda forma de maltrato, agresión física o psicológica, humillación, discriminación o burla de parte de los demás compañeros y de los profesores”.

## **CAPÍTULO III**

### **MARCO METODOLOGICO**

El capítulo III de la investigación explica de forma clara y precisa los elementos metodológicos del estudio. En primer lugar se expone el tipo de investigación descriptivo haciendo referencia al enfoque cualitativo. Segundo, se detalla la población y muestra de la investigación (grado noveno de básica secundaria de Instituto Jorge Gaitán Durán). Por último, se explica el diseño de la investigación a partir de la propuesta realizada por Hernández, Fernández y Baptista (2006). En esta última parte se detallan las fases del estudio, las variables de análisis, los instrumentos y técnicas de recolección de información, y la forma de analizar los datos.

#### **3.1. Tipo de investigación**

De acuerdo a Zabala, M. (2009) la investigación cualitativa comprende un conjunto de supuestos, modelos e instrumentos que permiten el análisis de los fenómenos sociales: “la investigación cualitativa es un modelo práctico viable en los campo del saber humano, fundamentalmente en la educación como objeto de estudio psicopedagógico, sociológico, antropológico, etcétera”. Por tanto, la investigación cualitativa ofrece las herramientas requeridas para desarrollar estudios en el campo de la educación pues el objetivo del investigador en este terreno es indagar y explicar los fenómenos relacionados con los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Explica Gómez (2006) que la investigación cualitativa tiende al uso de “métodos de recolección de datos sin medición numérica, como las descripciones y las observaciones”. En otras palabras, la investigación cualitativa se preocupa por los datos que caracterizan la realidad de los problemas sociales: el objetivo no es medir, el propósito es profundizar en las características del fenómeno para describirlos y analizarlos. Como lo describe el autor citado: “[el fin de la investigación cualitativa es] reconstruir la realidad, tal y como la observan los actores de un sistema social previamente definido”.

En este orden de ideas, la investigación cualitativa se preocupa por los fenómenos sociales y humanos, y por ello se centra en el análisis de la información obtenida de las personas que componen los grupos sociales. Por lo anterior, la investigación cualitativa se vale del uso de diferentes técnicas e instrumentos en la recolección de datos como las entrevistas, los grupos focales, la observación directa, las encuestas, las historias de vida, entre otras.

Del mismo modo, esta investigación hace parte de los estudios descriptivos. La investigación descriptiva en palabras de Hernández, Fernández y Baptista (2006, p. 60) es aquella donde el investigador tiende a la identificación y descripción de las características de los fenómenos: “los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis”. Para lo anterior, el investigador selecciona un conjunto de variables o aspectos relevantes del fenómeno a fin de caracterizarlos de manera profunda.

Se considera para este estudio el enfoque fenomenológico como método. Este busca la comprensión, significación y la acción como medios para el abordaje del objeto de estudio. El enfoque fenomenológico surge como una nueva postura frente a la objetividad del enfoque positivista o empírico, y está relacionado con aquellas “*nuevas* ciencias que buscan lo concreto y lo *vivido*, y que tienden a recuperar la subjetividad de los sujetos (humanos y no humanos) en cuanto a la relación *vivida* que mantienen con su mundo” (Peñaranda, 2004). En la postura paradigmática fenomenológica juega un papel trascendental el proceso de la comunicación, pero no aquella basada en el enfoque de la información sino la que está apoyada en la cultura de los sujetos (el mundo de la vida). Así,

“La idea cosmológica de la unidad del mundo y de los objetos que se dan en él es retomada en la teoría de la comunicación como presupuesto pragmático de un mundo objetivo común, en el que se comprenden los participantes y se relacionan desde diversas perspectivas con respecto a un mundo-uno”. (Hoyos, 2009, p. 23)

### 3.2. Población y muestra

La población está compuesta por 1.260 estudiantes del Instituto Técnico Jorge Gaitán Durán distribuidos de la siguiente manera: 890 en básica primaria y 370 en básica secundaria y media. La muestra de la investigación está conformada por uno de los grados noveno de la institución educativa. El grupo escolar seleccionado cuenta con 24 estudiantes y la caracterización del mismo se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 2. Caracterización de la muestra de estudio

<b>Variable sociodemográfica</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Descripción</b>
<i>Género</i>	Masculino	11 estudiantes
	Femenino	13 estudiantes
<i>Edad</i>	Entre 14 y 15	15 estudiantes
	Entre 16 y 17	9 estudiantes
<i>Estrato</i>	Uno	24 estudiantes
<i>Factores socioculturales distales que afectan el proceso de aprendizaje</i>	Pobreza	Es una comunidad de muy bajos recursos, ya que la mayoría de ellos viven de sus cultivos y de actividades ilícitas como el contrabando fronterizo. Así mismo, las relaciones interpersonales generan inseguridad y violencia y estigmatización. La población requiere de acciones educativas y pedagógicas que fortalezcan la inclusión.
	Violencia	
	Estigmatización	
<i>Factores familiares distales que afectan el proceso de aprendizaje</i>	Hogares disfuncionales	La mayoría de los estudiantes viven con el abandono de uno de sus padres. Se observa permanentemente diversas modalidades de violencia cultural y directa en sus hogares. La comunicación es un elemento que debe ser abordado desde las escuelas y las prácticas de los estudiantes. Se requiere de orientación familiar desde las escuelas.
	Violencia intrafamiliar	
	Poca orientación por parte de sus padres	



<i>Factores educativos próximos que afectan el proceso de aprendizaje</i>	Método de enseñanza	Los estudiantes en su mayoría presentan atención dispersa y poco interés en las actividades académicas. Existe poca actividad de la escuela hacia la orientación del estudiante en el manejo de sus problemas y sus emociones.
	Orientación psicológica	
	Entorno emocional en el aula de clase	

Fuente: Elaboración propia

### 3.3. Diseño de la investigación

Para el diseño de la investigación se utilizan los aportes de Hernández, Fernández y Baptista(2006), quienes proponen el diseño de los estudios cualitativos a partir de cuatro fases a saber: fase preparatoria, fase de trabajo de campo, fase analítica y fase informativa.

#### 3.3.1. Fase preparatoria

En la *fase preparatoria* el investigador emplea dos etapas: una reflexiva y otra de diseño. Con la primera etapa se cumple la función del investigador de consultar la literatura disponible relacionada con el objeto de estudio a fin de identificar los elementos teórico-conceptuales y metodológicos que permiten el desarrollo de la investigación y los propósitos planteados. La etapa reflexiva en esta investigación está concretada en los capítulos I (planteamiento del problema) y II (marco referencial), los cuales tienen por finalidad ubicar al lector en el fenómeno investigado a nivel teórico y práctico, exponer el estado del arte y explicar de manera crítica los modelos teóricos que explican el problema.

Con la segunda etapa de la fase preparatoria el investigador se dispone a planear y diseñar los instrumentos, técnicas y procedimiento que servirán para la recolección de la información. La etapa de diseño parte de la selección del enfoque investigativo y el tipo de estudio conforme a la naturaleza de los instrumentos y técnicas a utilizar. En la siguiente tabla se definen las categorías y variables de estudio:

Tabla 3. Dimensiones, categorías y variables de análisis

Dimensiones	Categorías	Variables	Instrumento / Técnica
Inteligencia intrapersonal	Conocimiento de las propias emociones	Reconocimiento de las emociones y los sentimientos que experimenta en diferentes situaciones escolares	Entrevista estructurada Grupo focal
		Reconocimiento de la influencia de las emociones y los sentimientos en las actividades escolares.	
	Control de las propias emociones	Autodominio de las emociones y control para no perjudicarse ni perjudicar a los demás.	Entrevista estructurada Grupo focal
		Confiabilidad del sujeto-capacidad de notar que el manejo de las emociones le ayuda a su éxito escolar.	
		Aceptación del individuo sobre los resultados escolares.	
		Capacidad de adaptabilidad del sujeto y sus emociones a los cambios.	
Inteligencia interpersonal	Capacidad de auto-motivación	Manejo del afán de triunfo	Entrevista estructurada
		Capacidad de compromiso frente a las tareas escolares	Grupo focal
		Capacidad de iniciativa hacia nuevas tareas y retos	
Inteligencia interpersonal	Empatía	Capacidad de comprender a los demás	Entrevista estructurada
		Capacidad de solidaridad con los demás	Grupo focal
	Habilidades interpersonales	Capacidad de comunicación con los demás	Entrevista estructurada
		Convivencia sana con los demás Manejo de los conflictos	Grupo focal
Proceso de aprendizaje	Auto-conocimiento	Percepción del rendimiento académico general	Entrevista estructurada
		Identificación de las principales dificultades	

Fuente: Elaboración propia

La investigación se realizó atendiendo a tres dimensiones: inteligencia emocional intrapersonal, inteligencia interpersonal y proceso de aprendizaje. Cada una de estas dimensiones se estructura con categorías de análisis e indicadores que facilitan la comprensión del fenómeno y el análisis de la información. Para la recolección de la información se utilizó dos tipos de técnicas: la entrevista estructurada (apéndice A) y el grupo focal (apéndice B). La entrevista estructurada de acuerdo a Hernández, Fernández y Baptista (2006) es una técnica a través del cual se definen un conjunto de preguntas para que la persona suministre información de utilidad para el investigador y el desarrollo del estudio. Para lo anterior, el investigador formula un conjunto de preguntas a través de una estructura que responde a las variables de análisis. Por otro lado, el grupo focal es una técnica que busca a través de un diálogo abierto y estructurado recolectar información sobre un determinado fenómeno con la participación de un grupo de personas que cuentan con unas características homogéneas.

La entrevista estructurada consignada en el apéndice A fue aplicada a la totalidad de la muestra, es decir, 24 estudiantes del grado noveno de básica secundaria de la Institución Instituto Técnico Jorge Gaitán Durán. Por otro lado, para el desarrollo del grupo focal se escogieron doce estudiantes de los cuales seis evidenciaban deficiencias en el proceso de aprendizaje y seis con alto nivel académico, a fin de indagar por sus habilidades intrapersonales e interpersonales.

### 3.3.2. Fase trabajo de campo

De acuerdo a los autores Rodríguez, Gil y García (1996), la fase de trabajo de campo comprende el acceso a la población de estudio, y la aplicación de los instrumentos y/o técnicas de recolección de la información. El acceso a la población de estudio se realizó en varias etapas: i) aprobación por parte de los directivos para el desarrollo del estudio (apéndice C), ii) la aprobación por parte de los padres de familia a través de carta de consentimiento (apéndice D), iii) organización del grupo escolar objeto de estudio y socialización a los mismos sobre los objetivos de la investigación. Una vez ejecutada esta etapa se aplicaron los instrumentos diseñados. La entrevista estructurada se aplicó a la totalidad del grupo del grado noveno de básica

secundaria en una sola jornada de dos horas, tiempo en el cual se explicó la estructura del instrumento y se despejaron las dudas o inquietudes de los estudiantes. Para la aplicación del grupo focal se escogieron doce estudiantes de los cuales seis evidenciaban deficiencias en el proceso de aprendizaje y seis con alto nivel académico a fin de complementar la información recolectada en la entrevista estructurada.

### 3.3.3. Fase analítica

La fase analítica corresponde a la manera en que se sistematizan los datos recolectados y el análisis respectivo de cada uno de ellos. La información obtenida de la entrevista estructurada fue tabulada, graficada, analizada e interpretada a la luz de los planteamientos teórico-conceptuales señalados en el marco teórico. El grupo focal se realizó en tres sesiones de dos horas cada una. Se consignó en el formato las principales respuestas de los estudiantes, las cuales fueron analizadas e interpretadas conforme a las categorías y variables de análisis.

### 3.3.4. Fase informativa

Esta fase se encuentra estructurada por el informe final de investigación, el cual es objeto de evaluación y retroalimentación. La finalidad de este documento es dar a conocer los resultados de la investigación y las conclusiones formuladas en torno al objeto de estudio.

## **CAPÍTULO IV**

### **RESULTADOS E INTERPRETACIÓN**

El capítulo IV de la investigación comprende la descripción de los resultados, el análisis de los mismos y la interpretación respectiva de la información acudiendo al marco teórico que sustenta el estudio. Para lo anterior, se presenta en primer lugar los resultados de la entrevista estructurada en tres momentos: descripción, análisis e interpretación. La descripción evidencia el resultado obtenido de manera gráfica, el análisis demuestra la tendencia en el resultado y la interpretación relaciona el resultado con el marco teórico-conceptual así como los nuevos elementos o tensiones a nivel de conocimiento. Los resultados del grupo focal se muestra por dimensión y categoría en dos momentos: análisis e interpretación. Por último, se presenta un análisis general de los resultados integrando los mismos (triangulación de los resultados) y que sirven de fuente para la propuesta de estrategias pedagógicas para el desarrollo de la inteligencia emocional.

#### **4.1. Resultados de la entrevista estructurada aplicada a estudiantes**

Durante el mes de octubre de 2015 se aplicó al grupo de estudiantes del grado noveno del Instituto Técnico Jorge Gaitán Durán del municipio de Cúcuta el instrumento consignado en el apéndice A. Los resultados se muestran a continuación en tres apartados diferentes: proceso de aprendizaje desde la perspectiva de los actores escolares, habilidades intrapersonales y habilidades interpersonales. Cada resultado es descrito, analizado e interpretado de forma independiente, para luego reinterpretarse de forma conjunta con los demás hallazgos.

4.1.1. Características del proceso de aprendizaje del grupo de escolares del grado noveno del Instituto Técnico Jorge Gaitán Durán

CATEGORÍA	UNIDADES DE ANÁLISIS	%
Autoconcepto del desempeño escolar	Excelente	8%
	Bueno	38%
	Regular	42%
	Bajo	13%
Áreas de mayor dificultad desde la perspectiva de los estudiantes	Matemáticas	38%
	Lenguaje	25%
	Ingles	50%
	Ciencias Naturales	17%
	Ciencias Sociales	21%
	Ética y Valores	13%
	Religión	17%
Factores que afectan el desempeño escolar	Bajo nivel de lectura	21%
	Baja capacidad de escritura	25%
	Pocas habilidades en procesos lógico-matemáticos	42%
	Indisciplina	25%
	Bajo nivel de participación en las actividades	46%
	Poca motivación hacia el estudio	21%
	No comprensión de la explicación docente	13%
El interés de los docentes hacia los estudiantes y su proceso formativo	Si, siempre	13%
	Si, algunas veces	63%
	Rara vez	21%
	Nunca	4%

Fuente: Elaboración propia

El 42% de los estudiantes considera que su desempeño escolar es regular y un 13% expresa que su rendimiento académico es bajo. El 38% de la población percibe su desempeño escolar como bueno y el 8% como excelente. La mayoría de los estudiantes tienen una percepción negativa de su rendimiento escolar. Estos estudiantes reconocen las dificultades que se presentan en su desempeño académico, lo cual puede interpretarse como una ventaja y una desventaja al mismo tiempo. Por un lado, el auto-reconocimiento de las incapacidades implica que el sujeto sabe de las dificultades que tiene en cuanto al proceso de aprendizaje lo que ayudaría al docente para que a través de sus prácticas pedagógicas pueda actuar en aquellos puntos críticos o que requieren un mayor refuerzo. En este escenario, tanto docentes como estudiantes comparten un

objetivo o un propósito, haciendo de la acción pedagógica un asunto democrático. Por otro lado, es posible que frente al reconocimiento de las dificultades no se tenga interés por cambiar o modificar los resultados negativos del desempeño escolar, lo cual frenaría la acción pedagógica debido al sentimiento de baja competencia de los estudiantes. De este modo, la primera responsabilidad del docente es mejorar la propia percepción de los estudiantes en cuanto a sus capacidades y la posibilidad de cambio o transformación.

Los entrevistados señalan que las áreas donde presentan mayor dificultad son inglés (50%), matemáticas (38%) y lenguaje (25%). Del mismo modo, expresa la población escolar que hay dificultades en otras áreas del conocimiento como las ciencias sociales-ciencias políticas, ciencias naturales-biología-química, entre otras. El concepto de dificultad e incapacidad se encuentra directamente relacionado con el producto de las evaluaciones de los docentes. El referente principal de los estudiantes para determinar si hay o no dificultades es el resultado de las evaluaciones que efectúan los docentes en cada una de las áreas del conocimiento o asignaturas. De este modo, las dificultades reconocidas por los estudiantes se ubican dentro de las áreas fundamentales como inglés, matemáticas y lenguaje, pero acaso dichas incapacidades o habilidades poco desarrolladas ¿no tienen relación con otras áreas y asignaturas? Por ejemplo, la escritura y la lectura son procesos cognitivos fundamentales que se han insertado tradicionalmente en el área de lenguaje pero que son también esenciales en otras áreas del conocimiento. De este modo se reconoce que el conocimiento es un solo cuerpo que requiere de habilidades transversales y diversas por parte del sujeto de aprendizaje para que este pueda abordarlo, apropiarlo y elaborarlo.

Al indicar los principales factores por los cuales se originan dificultades en las diferentes áreas del conocimiento, los sujetos participantes señalaron: bajo nivel de participación en las clases (46%), escasas habilidades en los procesos lógico-matemáticos (42%), baja capacidad en la construcción de textos (25%), comportamiento no idóneo para el proceso formativo-indisciplina (25%), bajo nivel de lectura comprensiva e interpretativa (21%), poca motivación hacia el estudio (21%), falta de elementos pedagógicos por parte de los docentes (13%).

Los factores que influyen en las dificultades académicas de los estudiantes son de diverso tipo y cada uno de ellos puede afectar el desempeño en cualquier área del conocimiento. De acuerdo a los resultados, los factores pueden ser internos y externos. En el grupo de los internos se encuentran aquellos factores asociados con el mismo estudiante como el bajo nivel de participación en clase o el poco desarrollo de habilidades lógico-matemáticas o de lectura. En el segundo grupo sólo se encuentra la falta de elementos pedagógicos por parte de los docentes. En síntesis, los factores que inciden en las dificultades académicas y formativas son determinados y explicados por los estudiantes desde su misma actuación pero no reconocen otro tipo de factores como los sociales o familiares. Resulta indispensable que a través de diálogo se logre identificar los factores externos que inciden en el proceso de aprendizaje de los estudiantes con el objetivo de diseñar e implementar estrategias que sean adoptadas por la totalidad del grupo.

Ahora bien, en cuanto a cada uno de los factores señalados, los estudiantes encuentran que el bajo nivel de participación es uno de los elementos claves del aprendizaje. La participación en clase puede estar incidida por la motivación, las prácticas pedagógicas de los docentes, el fomento de espacios para la participación, entre otros. Por otro lado, las dificultades en procesos lógico-matemáticos corresponden a un problema ya tratado ampliamente no sólo por académicos sino por instituciones encargados de la calidad de la enseñanza como el Ministerio de Educación Nacional. El desarrollo de habilidades lógica-matemáticas se encuentra incidido por un conjunto de acciones interiorizadas y de tipo cognitivo que determinan la comprensión e interpretación de los problemas. Se puede decir que el aprendizaje es más difícil cuando aumentan los niveles de complejidad y abstracción, y en esa medida, se debe potenciar entre los estudiantes las operaciones mentales y corregir las funciones cognitivas deficientes. Lo mismo sucede en el caso de la lectura comprensiva e interpretativa, las cuales dependen de los elementos señalados (operaciones mentales y funciones cognitivas).

El 63% de los entrevistados considera que los profesores se interesan algunas veces en el proceso formativo de los estudiantes cuando existen dificultades y un 21% señala que rara vez. Sólo el 13% de los participantes señala que siempre existe interés por parte de los docentes y la escuela en resolver las dificultades del aprendizaje. La información suministrada por los sujetos



participantes evidencia que los estudiantes no sienten un apoyo pleno por parte de los docentes y la escuela frente a las dificultades que se presentan en el ámbito del aprendizaje. Esta es una variable definitiva en la construcción de nuevos escenarios para la formación integral de los sujetos escolares pues toda transformación exige un compromiso por parte de los actores, el cual debe ser exteriorizado para crear un ambiente adecuado de aprendizaje. A medida que los estudiantes sienten un pleno apoyo, el compromiso de los mismos aumenta definiendo un horizonte común para todos.

#### 4.1.2. Manifestaciones de la inteligencia intrapersonal en el grupo de escolares del grado noveno del Instituto Técnico Jorge Gaitán Durán

##### 4.1.2.1. *Autoconocimiento de las emociones*

SUBCATEGORÍAS	UNIDADES DE ANÁLISIS	%
Reconocimiento de las propias emociones	Siempre reconoce el tipo de emoción que experimenta	50%
	Algunas veces reconoce las emociones	29%
	En muchas ocasiones no reconoce las emociones que siente	21%
Reconocimiento de las causas de las emociones	Siempre reconoce las causas de las emociones	33%
	Algunas veces reconoce las causas de las emociones	17%
	Por lo general no reconoce las emociones que experimenta	50%
Principales emociones experimentadas	Alegría	75%
	Tristeza/dolor	79%
	Cariño	46%
	Odio	58%
	Tolerancia	25%
	Desprecio	17%
	Tranquilidad	21%
	Enojo	71%
	Iniciativa	13%
	Miedo	50%
	Satisfacción	13%
	Culpa	38%
	Frustración	29%
	Confianza	21%
Inseguridad	58%	

Emociones negativas que interrumpen el proceso de formación	Si, casi siempre	13%
	Si, algunas veces	63%
	No interfiere en el proceso de formación	25%
Causas de las emociones negativas	Situaciones en casa o en familia	63%
	Situaciones con compañeros/amigos en la calle	38%
	Situaciones presentadas con compañeros en clase	46%
	Situaciones presentadas con directivos docentes	13%

Fuente: Elaboración propia

La mitad de los entrevistados reconoce las emociones que experimenta y le da el nombre correspondiente a dicho estado. El otro 50% de los entrevistados señala no reconocer algunas o varias de las emociones que experimenta. El reconocimiento de las emociones es un indicador de la inteligencia emocional. No se trata sólo de ser receptor de emociones, es decir, tener la capacidad de sentir las emociones sino de desarrollar la habilidad para identificar el tipo de emoción o sentimiento que se experimenta. Identificada la emoción, el individuo puede desarrollar estrategias para regular, controlar y aprovechar dichos estados afectivos. De acuerdo a los resultados, la escuela debe planificar y desarrollar estrategias con base en actividades experienciales que promueva entre los escolares sentimientos y emociones, así como su identificación en términos de causas y efectos.

El 50% de la población entrevistada señala que por lo general no reconoce las causas de las emociones que experimentan. Un 33% de la población manifiesta que siempre reconoce las causas que originan las emociones y un 17% expresa que algunas veces reconoce los factores causales. La inteligencia emocional en cuanto al reconocimiento de las emociones también se refleja en la identificación de las causas, es decir, aquellos eventos, situaciones o experiencias que dan lugar a la aparición de una emoción. De este modo, el sujeto puede regular sus actuaciones a fin de mantener un equilibrio. En los resultados se refleja que un porcentaje importante de los entrevistados no reconoce las diversas causas que pueden dar lugar a una experiencia emocional específica. Esto se debe a las dinámicas y experiencias en que se ven involucrados los estudiantes (sociales, académicos, familiares, entre otros), las cuales no son reconocidas por las escuelas y los docentes a causa del escaso tiempo dedicado para este tipo de actividades y que se ha reducido por los planes curriculares donde prima la socialización y

transferencia de contenidos. Así mismo, las familias tienen cada vez menos tiempo para dialogar con sus hijos o para reconocer los estados anímicos que experimentan.

Los estudiantes indicaron de una lista las principales emociones que experimentan tanto en la escuela como en su contexto social y familiar. Las principales emociones que sienten los estudiantes son tristeza - dolor (79%), alegría (75%), enojo (71%), odio (58%), inseguridad (58%), miedo (50%). En menor grado se evidencian otras emociones como cariño (46%), culpa (38%), decepción – frustración (29%). Los resultados evidencian: 1) los estudiantes reconocen por lo general el tipo de emoción que experimentan, y 2) la mayoría de emociones se ubican dentro de las denominadas emociones de malestar o negativas (tristeza, dolor, enojo, odio, inseguridad, miedo, culpa, decepción, frustración, entre otros). Por lo anterior, se hace necesario que se promuevan ambientes que les facilite a los estudiantes experimentar emociones positivas como alegría, confianza, afecto, amor, esperanza, felicidad, entre otros. Los sentimientos de malestar que se identifican como de mayor recepción entre el grupo de escolares pueden disminuir el potencial de aprendizaje.

El 63% de los estudiantes señaló que en algunas ocasiones las emociones negativas o de malestar inciden en el proceso de formación. Otro 13% indicó que dichas emociones inciden de forma definitiva. Un 25% de los entrevistados manifestó que las emociones de malestar no afectan el proceso formativo. Las emociones de malestar o negativas no tienen el mismo efecto sobre los estudiantes. En algunas ocasiones, dependiendo del tipo y la intensidad de la emoción, el efecto varía sobre el proceso de aprendizaje y la formación de los estudiantes. Estos resultados también pueden indicar el nivel de manejo, control y regulación de las emociones por parte de los estudiantes, es decir, el porcentaje de estudiantes que señala que las emociones no inciden en el proceso formativo es debido a que ejercen un conjunto de habilidades para su regulación y manejo. Por último, estos resultados indican que es necesario trabajar con los estudiantes para que manejen y controlen sus emociones, a fin de potenciar el nivel de adaptabilidad y modificabilidad.

El 63% de los estudiantes indicó que la mayoría de las emociones de malestar experimentadas se debía a situaciones presentadas en el hogar o la familia. Otro 43% de los estudiantes reconoce que la causa de estas emociones son eventos o situaciones presentadas en la escuela con los compañeros de clase. Otro factor causal son las situaciones vivenciadas en la calle con amigos o conocidos (38%). Por último, un 13% identifica el origen de estos estados emocionales en eventos vividos con directivos o docentes. La familia ejerce una influencia significativa en el desarrollo de emociones tanto positivas como negativas de los estudiantes así como las relaciones sociales en la escuela. Por tanto, resulta fundamental que las estrategias diseñadas por la escuela y sus docentes involucren a las familias de los escolares a fin de desarrollar habilidades interpersonales e intrapersonales. Un mejor ambiente puede facilitar el desarrollo de emociones positivas y con ello potenciar el proceso de aprendizaje, en especial, aquellos que muestran dificultades. Por otro lado, estas actividades también deben involucrar al grupo de estudiantes con la finalidad generar un ambiente propicio para el aprendizaje.

#### 4.1.2.2. *Control y regulación sobre las propias emociones*

SUBCATEGORÍAS	UNIDADES DE ANÁLISIS	%
Control sobre las emociones negativas o de malestar	Siempre las controla	4%
	La mayoría de las veces la controla	8%
	Algunas veces las controla	33%
	Casi nunca las controlan	54%
Casos de violencia indirecta a causa de emociones negativas	En muchas ocasiones	17%
	En algunas ocasiones	54%
	Rara vez se presenta el caso	21%
	Nunca	8%
Casos de violencia directa a causa de emociones negativas	En algunas ocasiones	13%
	Rara vez se ha presentado	38%
	Nunca	50%
Razones para dominar emociones negativas	No incurrir en faltas graves o procesos disciplinarios	33%
	No lastimar a los demás	46%
	Llegar a acuerdos con los demás	21%
Variación de las emociones frente al cambio	Siempre varían	38%
	Siempre que los cambios son significativos	42%
	Rara vez manifiesta los estados de ánimo	13%
	Nunca	8%

Fuente: Elaboración propia

El 54% de los estudiantes explica que casi nunca tienen la capacidad de controlar las emociones que experimentan y un 33% resalta que en algunas ocasiones logra ejercer un control efectivo sobre las emociones de malestar. El 12% de los estudiantes indican controlar siempre o casi siempre las emociones negativas. Una de las habilidades de la inteligencia emocional es el control de las emociones, en especial, aquellas denominadas negativas o de malestar. La mayoría de los estudiantes a partir de sus experiencias señalan que casi nunca o en algunas ocasiones logran controlar las emociones. Como resultado de ello se crean ambientes poco propicios para el aprendizaje y la formación integral. En algunas investigaciones se ha analizado diferentes actividades que pueden desarrollarse para manejar y controlar las emociones (Dris, 2010; Lynn, 2000; Baquero, 2014). Estas estrategias pueden ser utilizadas tanto de forma preventiva como correctiva, es decir, planificarse dentro de los procesos formativos y de manera transversal, o utilizarse cuando se presentan casos específicos donde las emociones inciden de forma negativa en el aprendizaje, la convivencia y la socialización del grupo.

El 54% de los entrevistados señalan que en algunas ocasiones se ha presentado eventos de violencia indirecta como producto del poco control o manejo de las emociones negativas o de malestar y un 17% afirma que en muchas ocasiones se han presentado casos de violencia a causa del poco control de las emociones. Un 21% de los participantes explica que rara vez se presentan casos de violencia indirecta y un 8% afirma que nunca se han presentado casos de este tipo. Se ha señalado que el aprendizaje se encuentra influenciado por múltiples factores. Las emociones según evidencia científica, influyen en el proceso de aprendizaje pero a su vez puede incidir en la convivencia, la comunicación y la socialización. Afectados estos elementos que son significativos en el proceso de aprendizaje, también se impacta el potencial de las estrategias pedagógicas diseñadas pues todo docente parte de la idea que el ambiente escolar es favorable para el proceso formativo. De este modo, la violencia indirecta repercute en el ambiente escolar, la formación y los procesos de aprendizaje. Por lo general, la escuela atiende los casos de violencia directa debido a las consecuencias que trae sobre la integridad personal de los estudiantes, pero muchos eventos de violencia indirecta son desestimados al momento de actuar desde un punto de vista pedagógico. Se requiere que se desarrollen habilidades intrapersonales a fin de mejorar las habilidades interpersonales.

El 50% de los entrevistados señala que nunca se ha presentado casos de violencia directa como resultado del poco control o manejo de las emociones negativas. Un 38% de los participantes indicó que rara vez se ha presentado un evento de violencia directa a causa del poco control de las emociones de malestar. El 13% explicó que en algunas ocasiones se ha presentado situaciones de violencia directa. En total, un 50% de los participantes señaló que de una u otra manera se han involucrado en actos de violencia directa como producto del mal manejo de las emociones. El poco control de las emociones puede llevar, en el peor de los eventos, a situaciones de violencia directa, lo cual pone en riesgo la integridad física de los estudiantes. La ira, el odio, la rabia, la frustración, entre otras emociones, pueden crear ambientes de riesgo para los estudiantes, y la intervención de los docentes se requiere para prevenir resultados lamentables. Las acciones pedagógicas de naturaleza preventiva deben desarrollarse con el propósito de generar ambientes más aptos para la sana convivencia, y en este sentido, las habilidades intrapersonales son un campo que puede ayudar en la reducción de casos de violencia directa. Los resultados muestran que cerca de la mitad de los participantes han protagonizado actos de violencia directa, lo cual interfiere con la formación y el aprendizaje, convirtiéndose en un predictor de las deficiencias académicas, aunque no se puede desconocer los demás factores involucrados en este complejo fenómeno.

El 46% de los entrevistados señala que la razón para dominar las emociones negativas es no lastimar a las demás personas. Un 33% de los participantes indica que la razón es no incurrir en falta o procesos disciplinarios señalados en el manual de convivencia. Por último, un 21% considera que ejercen control para llegar a acuerdos y sentirse mejor. El manejo de las emociones negativas puede tener su causa en diferentes aspectos. Los estudiantes reconocen en su mayoría que un mal manejo de las emociones los puede conducir a lastimar a sus pares, y ello les obliga a controlar y regular las emociones de malestar. Por otro lado, las sanciones como producto de faltas graves impuestas por la escuela sirven como barrera para impedir agresiones tanto directas como indirectas. Los estudiantes en su mayoría intentan controlar sus emociones para no incurrir en una sanción o un reproche social, así como para no lastimar a los demás. Se esperaría que el manejo y el control de las emociones de los estudiantes se diera por convicción y el objetivo de mejorar los procesos de socialización y comunicación a través de acuerdos colectivos.

El 42% de los participantes señala que sus emociones siempre varían como producto de los cambios aunque advierten que los mismos deben ser significativos. Por otro lado, 38% afirma que las emociones varían frente a cualquier cambio. Un 21% de los estudiantes afirma que rara vez o nunca los estados de ánimo se modifican como producto de los cambios en el entorno. El equilibrio emocional es una manifestación de la inteligencia emocional pues como producto del control y la regulación de las emociones el sujeto muestra un comportamiento algo estable. Por el contrario, cuando no hay control de las emociones, los sujetos fácilmente pueden cambiar sus estados de ánimo ante cualquier situación o evento. Un número importante de participantes afirma que sus estados de ánimo varían como producto de nuevas situaciones o cambios en el entorno, lo cual puede afectar el rendimiento escolar y contribuir a las deficiencias en el aprendizaje. No significa que los estudiantes no puedan experimentar diversas emociones y sentimientos, pues parte de la función de la escuela es ayudar a que los sujetos en formación puedan construir su humanidad. Pero sí se espera que se mantenga un equilibrio o una estabilidad emocional en donde las emociones experimentadas tengan una justificación o un origen legítimo, y que sobre estas experiencias se pueda ejercer control y regulación para un desarrollo del potencial humano.

#### 4.1.2.3. Capacidad de auto-motivación

SUBCATEGORÍAS	UNIDADES DE ANÁLISIS	%
Metas y logros propuestos en materia académica	Se propone muchos objetivos y metas	33%
	Algunas veces se propone objetivos y metas	54%
	No se plantea objetivos ni metas	13%
Acciones programadas para alcanzar las metas o los objetivos académicos	Siempre se programa las acciones para alcanzar las metas	21%
	Algunas veces se programa las acciones requeridas para alcanzar las metas	58%
	Rara vez programa las acciones requeridas para alcanzar las metas	21%
Compromiso frente a las tareas académicas	Siempre muestra compromiso	29%
	Algunas veces muestra compromiso	58%
	Rara vez muestra compromiso	13%

Fuente: Elaboración propia

El 54% de los participantes manifiesta que se han propuesto algunas metas y logros en materia académica y un 33% expresa que se han formulado muchas metas y logros a nivel académico. En total, el 87% de los estudiantes afirma tener aspiraciones en el campo académico o educativo. Sólo un 13% señala no tener metas o logros programados. Las emociones también pueden verse influenciadas por las metas u objetivos programados. En efecto, la ansiedad o la frustración por ejemplo, pueden tener su origen en resultados deseables por parte de los estudiantes, o bien, dichas metas pueden producir estados anímicos como de esperanza, optimismo, entre otras parecidas. En este sentido, las metas o logros programados en materia académica tienen su origen en estados de ánimo perceptibles y a su vez generar experiencias emocionales. La construcción de proyectos de vida a corto y mediano plazo con objetivos académicos específicos pueden ayudar a los estudiantes en la regulación y control de sus emociones, así como al uso efectivo de las mismas.

El 58% de los participantes señala que algunas veces programa las acciones requeridas para cumplir con las metas o los objetivos académicos propuestos y un 21% afirma que rara vez. El 21% de los encuestados admite programar sus acciones en procura de alcanzar los objetivos propuestos. Una habilidad de metacognición se refleja en la capacidad de los sujetos para planificar las acciones que conduzcan a un aprendizaje efectivo. De este modo, parte de la tarea docente es impulsar a los estudiantes para que reconozcan las metas que deben alcanzar y facilitar la planificación de las acciones requeridas. En muchas ocasiones, los estudiantes pueden tener objetivos estratégicos o metas académicas válidas, pero pueden carecer de habilidades para planificar y controlar la conducta. Este aspecto se relaciona con la inteligencia emocional pues un equilibrio en este aspecto puede ser un indicador favorable del control y la regulación de la conducta global.

El 58% de los participantes señala que algunas veces sienten compromiso frente a las tareas escolares programadas en la escuela y el 13% expresa que rara vez siente compromiso frente a las tareas. Un 29% indica que siempre tienen un compromiso frente a las tareas escolares. Algunas emociones positivas determinan el nivel de compromiso de los estudiantes frente a las tareas escolares. Se observa en los resultados que un número importante de participantes no manifiestan



una convicción plena frente a la formación escolar y ello se traduce en que no todas las tareas generen el mismo nivel de compromiso. Múltiples factores se pueden asociar a estos resultados, pero es factible considerar la inteligencia emocional como un elemento que incide en el compromiso frente a la escuela.

#### 4.1.3. Manifestaciones de la inteligencia interpersonal en el grupo de escolares del grado noveno del Instituto Técnico Jorge Gaitán Durán

SUBCATEGORÍAS	UNIDADES DE ANÁLISIS	%
Empatía frente a los compañeros	Siempre siente empatía	8%
	Algunas veces siente empatía	29%
	Rara vez siente empatía	50%
	Nunca siente empatía	13%
Ayuda hacia los compañeros	Siempre muestra ayuda y colaboración hacia los compañeros	4%
	Algunas veces muestra ayuda hacia los compañeros	21%
	Rara vez muestra ayuda hacia los compañeros	58%
	Nunca muestra ayuda hacia los compañeros	17%
Facilidad para comunicarse	Tiene facilidad para comunicarse	17%
	Algunas veces se le facilita comunicarse	25%
	Rara vez se le dificulta comunicarse	54%
	No tiene facilidad para comunicarse	4%
Respuesta ante los conflictos	Busca el dialogo y construir acuerdos	24%
	Guarda silencio y muestra indiferencia	38%
	Contesta con alguna ofensa y/o se retira	38%

Fuente: Elaboración propia

El 50% de los participantes señala que rara vez sienten empatía por los compañeros y el 29% indica que algunas veces sienten empatía por sus pares. Por otro lado, un 13% manifiesta que nunca sienten empatía por los demás. Los resultados muestran que hay un problema relacionado con las habilidades interpersonales del grupo objeto de estudio. La empatía se traduce en la capacidad del sujeto para activar su nivel emocional frente a las situaciones que viven los demás. De este modo, la empatía es necesaria para la promoción y el desarrollo de valores como la solidaridad, la tolerancia, la fraternidad y la ayuda. Por otro lado, la empatía es fundamental para el trabajo en equipo y el desarrollo de procesos de formación colaborativos. La habilidad para

socializar se encuentra relacionada en menor o menor grado con la inteligencia emocional y la empatía, y por ello es perentorio potenciar cada una de las habilidades en el campo emocional con el fin de crear ambientes para la convivencia pacífica.

El 58% de los participantes señala que rara vez ejercen acciones de ayuda hacia los compañeros y el 21% expresa que algunas veces ayudan a sus compañeros. Un 17% de los encuestados expresa que nunca ayudan a sus compañeros. La ayuda hacia los demás depende del nivel de empatía que se tenga por los otros. En otras palabras, la capacidad para comprender a los demás y sentir la situación por la que están pasando es necesaria para desarrollar una acción de ayuda. El contexto inmediato de los estudiantes se caracteriza esencialmente por el conflicto y la indolencia, y la escuela desde el aula debe impulsar una transformación de esta realidad.

El 54% de los entrevistados señala que rara vez se le facilita la comunicación con sus compañeros y el 25% considera que algunas veces se le facilita la comunicación. Sólo el 17% estima que tienen facilidades para la comunicación con los demás. La comunicación se interpreta como un proceso de construcción colectiva en donde convergen posiciones, ideas, sentires y significados para llegar a acuerdos. De este modo, se supera la perspectiva que interpreta la comunicación como un ejercicio de transferencia informacional. Entonces, para que un verdadero proceso de comunicación se construya resulta perentorio fortalecer la empatía y todos las habilidades relacionadas con la inteligencia intrapersonal. Se observa una posible relación entre habilidades intrapersonales y habilidades interpersonales en los resultados de esta investigación.

Los participantes estiman en su mayoría que hay una buena convivencia dentro del aula. Estos resultados parecen ser contrarios a otros hallazgos encontrados en el estudio, aunque se debe considerar el concepto que tienen los participantes sobre lo que es una buena convivencia. Al parecer, eventos de violencia indirecta, poca ayuda entre el grupo o poca habilidad para comprender a los demás y ponerse en los zapatos de estos, no son elementos de valoración para establecer si hay o no una buena convivencia. Los inconvenientes presentados dentro del aula han sido familiarizados y se han convertido en prácticas que se consideran naturales en la interacción escolar.

Frente a un conflicto, el 38% de los participantes señala que su respuesta es guardar silencio o mostrar indiferencia, y otro 38% indica que su reacción es ofender, insultar o abandonar el lugar. Sólo un 24% explica que busca el diálogo para llegar a acuerdos. Los conflictos son una fuente inagotable de aprendizaje. Por lo general, se ha considerado el conflicto como un elemento negativo en la escuela, pero algunos autores convergen en interpretar el conflicto como una oportunidad para impulsar procesos de formación significativos. Frente a ello, los docentes deben reconocer las habilidades emocionales presentes en el grupo de estudiantes para aprovechar las habilidades emocionales a favor de una salida acertada de los conflictos.

#### **4.2. Resultados del grupo focal**

Durante el mes de octubre de 2015 se desarrollaron grupos focales (tres sesiones por cada grupo) donde participaron dos grupos de seis (6) estudiantes del grado noveno cada uno. Estos fueron seleccionados de esta manera: 1) se analizaron los resultados académicos del primer y segundo periodo de todos los estudiantes, y tres de los estudiantes con menor desempeño académico fueron escogidos, y 2) se escogieron a su vez tres estudiantes que no presentan dificultades con la finalidad de evitar comentarios o estigmatización de los estudiantes con bajo desempeño académico. Conformados los dos grupos, se les informó a todos los estudiantes que los participantes habían sido seleccionados de manera aleatoria. Se realizaron tres sesiones de dos horas cada una y por cada grupo en donde se indagó por habilidades intrapersonales e interpersonales, y la incidencia de las emociones en el aprendizaje y las dificultades académicas. A continuación se muestran los resultados y se identifican las respuestas con los siguientes códigos: ED (estudiante con dificultades académicas) y ESD (estudiante sin dificultades académicas).

**Descripción general de las actitudes:** Inicialmente, los estudiantes mostraron poca participación y hasta desconfianza en el desarrollo de la actividad. Frente a cada pregunta, los participantes mostraron dificultad para hablar y exponer sus ideas, así como sus experiencias relacionadas con los estados emocionales que tenían en determinados eventos. Al parecer, esto indicaba que los participantes poco o nada se interesaban por las emociones que experimentaban,

es decir, no han destinado espacios o tiempo para indagar por su estabilidad emocional. Otro elemento que parece justificar esta idea son las constantes dudas manifestadas en torno a las preguntas, pues no reconocían el objetivo y el alcance de los interrogantes que se planteaban.

Demostraron una actitud seria en el desarrollo de la actividad y dos de los participantes evidenciaron estar inquietos, lo cual se reflejaba en los permanentes movimientos de piernas o manos. Sin embargo, en la segunda sesión mostraron estar más relajados y buscaban diversos ejemplos para ilustrar las ideas que exponían. En efecto, hacían un ejercicio de memoria para describir experiencias, las cuales le ayudaron al momento de responder. Con el desarrollo de la actividad buscaban formular respuestas más cercanas con su realidad. Así mismo, se abrió poco a poco la posibilidad para el diálogo y entre los estudiantes se explicaban la naturaleza y el alcance de las preguntas.

#### 4.2.1. Habilidades intrapersonales

**Pregunta 1:** ¿Identificas o reconoces las emociones que experimentas y logras controlarlas? ¿Cómo lo haces?

##### **Principales respuestas de los participantes:**

*“ESD: Si identifico las emociones, porque tenemos alegrías y tristezas. Busco estar calmado y no insultar a las personas que no tienen la culpa y no desquitarse con ellas.*

*ED: Sí, porque cuando estoy feliz demuestro con las demás personas. Buena actitud. Y cuando estoy triste o malgeniado no soy amigable.*

*ED: Sí, porque yo reacciono antes de hacer las cosas. Controlo mis emociones porque antes de ser grosero pienso lo que voy a causar.*

*ESD: Identifico las emociones: alegría, tristeza, enojo, amor [...]. Las controlo no mezclando las emociones personales con las del colegio.*

*ED: No controlo mis emociones y las expreso con mis palabras y los ojos.*

ED: *Si, soy muy razonable y controlo mis emociones. Actúo en el momento que las siento y las controlo intentando estar siempre alegre, y pienso”.*

**Interpretación:** Las respuestas de los participantes muestran varios elementos relevantes que exigen de un análisis respectivo. En primer lugar, todos los estudiantes señalan que reconocen fácilmente las emociones que experimentan y en menor o mayor grado buscan controlar aquellos estados de ánimo negativos. En segundo lugar, los participantes reconocen que las emociones de malestar o negativas pueden traer efectos poco favorables y que pueden afectar sus relaciones interpersonales. Por último, algunos estudiantes muestran menor control de las emociones que otros, reconociendo que determinados estados emocionales impacta sobre el comportamiento y las acciones.

**Pregunta 2:** ¿Qué tipo de emociones negativas experimentas? ¿Con qué términos las identificas?

#### **Principales respuestas de los participantes:**

*“ED: Estoy puto, triste, rabón, lleno de problemas, furioso, arrecho, amargado, estoy mamado.*

*ESD: Estoy arrecha, amargada, estoy rabona.*

*ED: Estoy arrecha, no le quiero hablar, estoy rabona, estoy triste.*

*ED: Rabia, arrechera, bravo, enfadado, tristeza, quiero estar solo, amargado, quite de ahí, estoy puto, que rabo, malgeniado, aburrido.*

*ED: Estoy de mal genio, digo groserías.*

*ED: Arrecho, rabón, aburrido, estresado, enojada, enfurecida, cansada, desanimada”.*

**Interpretación:** Los participantes evidencian que sus emociones son expresadas a través de un amplio lenguaje que es reconocido entre ellos mismos. No se trata sólo de acciones, comportamiento y actitudes, sino también con el uso de diversos términos y palabras que son compartidas en cuanto a su significación por los interlocutores. Por ejemplo, la expresión “puto” es familiarizada con la emoción de la ira y la furia, o el término “rabón” con la emoción de

molestia o enojo. Por otro lado, un gran número de emociones negativas o de malestar son experimentadas por los estudiantes que participaron en el grupo focal, primando la tristeza, la amargura, la ira, el aburrimiento, entre otras. Los estudiantes muestran ser individuos muy emocionales que agrupan las condiciones necesarias para ser receptores de emociones de malestar.

**Pregunta 3:** En caso de una situación difícil, por ejemplo, una ofensa, ¿logras controlar las emociones experimentadas?

**Principales respuestas de los participantes:**

*“ESD: En algunas veces porque hay momentos donde no me puedo controlar.*

*ED: No, porque respondo peor y soy grosera.*

*ED: Si me controlo a pesar de las palabras que me dicen aunque es muy difícil.*

*ED: No, porque siempre respondemos con groserías como sapo, cállese la geta o no se meta, y en esos momentos quisiera que nadie me hablara. De mi parte, cuando yo estoy malgeniado me quedo solo y mis amigos me conocen cuando estoy así.*

*ED: Con los compañeros no pero con mi familia sí.*

*ED: No me controlo porque no me gusta que hablen mal de lo que pienso y estallo con lo que no me gusta”.*

**Interpretación:** Los estudiantes con problemas académicos muestran que por lo general no tienen un control sobre las emociones negativas que experimentan. La primera reacción de los estudiantes frente a una situación de amenaza o riesgo es la defensa optando por mecanismos o acciones similares a los que originan dicho riesgo o amenaza. Los participantes que describen ejercer un control, afirman que les resulta difícil hacerlo, y para ello han dispuesto de estrategias como el aislamiento o evitar contacto o comunicación con las personas que le rodean. Por lo general, no optan por mecanismos más apropiados como el diálogo, la conciliación o el acercamiento. Se evidencia que los conflictos en el aula, en especial, aquellos que sobrepasan las

propias reglas de socialización adoptadas por los grupos, generan sentimientos y emociones de malestar que les afecta a los participantes.

**Pregunta 4:** ¿Consideras que eres estable emocionalmente? ¿Por qué?

**Principales respuestas de los participantes:**

*“ESD: Por lo general estoy de buen ánimo pero pasan cosas que me afectan y me cambian el genio.*

*ED: Yo si soy muy malgeniada entonces en un momento estoy bien pero al rato puedo explotar y no me gusta que se me acerque nadie.*

*ED: Mis hermanos dicen que soy como un fosforo y es verdad. A cualquier provocación u ofensa me prendo y contesto con groserías. Uno no se puede dejar de los demás.*

*ED: Tengo un carácter tranquilo y para evitar malos ratos prefiero no meterme ni hablar con los demás, sólo los del grupito.*

*ED: Un poco. A veces cuando estoy quieto y me molestan mis compañeros no me pongo bravo porque sé que es por molestar, pero ya cuando lo hacen varias veces y me doy cuenta que no es por molestar, si no por ofender, si me pongo bravo y me da rabia. Otra es cuando llego del colegio a mi casa y llego cansado y con hambre, un poco malhumorado pero ver a mi nona y hablar con ella, que ella me salude con un abrazo y un beso me pone muy feliz y me alegra el día.*

*ED: Cambio fácilmente de emociones, siento felicidad, rabia, tristeza [...].*

*ED: Me considero una persona que cambia rápido de ánimo, por lo cual no soy estable. Siente por lo general tristeza, soledad, mal genio. Un día un profesor me dijo que debía ponerme la camisa y yo le respondí que otro profesor había dicho que podíamos estar así. Entonces me grito y quería castigarme por algo que no era justo. Yo me enoje mucho y no le hice caso y me dio mucha rabia porque era algo muy injusto porque teníamos permiso y ahora tengo una anotación mala.*

*ED: Yo soy una persona estable y no me amargo fácilmente. No me gusta que me contradigan, eso es lo único que no me gusta”.*

**Interpretación:** Los estudiantes fueron extensos en la descripción de sus estados emocionales y la forma en que regulan y controlan los mismos. La mayoría de los estudiantes se consideran personas que pueden cambiar o modificar de manera muy fácil sus estados de ánimo. Al igual que en otros análisis, se observa que los participantes han establecido reglas de interacción, realidades que para algunos docentes u otros actores resultan inadmisibles y reprochables, pero que entre los estudiantes son admitidos. Estas situaciones pueden llevar a que se creen ambientes de tensión que favorecen el desarrollo de emociones de malestar. De este modo, los estudiantes pueden variar fácilmente sus emociones pues los límites a veces tienden a desaparecer en cuanto al trato y la convivencia con los otros.

Se observa que determinadas situaciones o personas actúan como mecanismos de regulación de las emociones negativas para los estudiantes. Un familiar, un compañero u otra persona pueden facilitar en algunos participantes el control sobre emociones de malestar y potenciar la experiencia de emociones positivas. Estas personas por lo general son allegadas a los estudiantes, y les manifiestan confianza, cariño y comprensión. Este tipo de actitudes favorecen y motivan a los estudiantes con dificultades académicas, y pueden influir de manera favorable generando escenarios apropiados para la modificabilidad. En la escuela los docentes pueden adoptar este tipo de roles y favorecer transformaciones en los estudiantes que tienen dificultades académicas. Sin embargo, se muestra que hay eventos en los cuales la comunicación entre docentes y estudiantes se quiebra, perjudicando la confianza y la buena relación entre actores escolares. El ambiente escolar y las relaciones que se tejen entre los actores resultan fundamental en la regulación y el control de las emociones de los estudiantes.

#### 4.2.2. Habilidades interpersonales

**Pregunta 5:** ¿Disfrutas de la compañía y la relación que tienes con los demás -compañeros de aula-?

**Principales respuestas de los participantes:**



*“ED: Algunas veces porque con todas las personas no me llevo bien porque pensamos diferente.*

*ESD: Con algunas personas me las llevo bien porque soy una persona tranquila.*

*ED: Algunas veces porque algunas personas son muy diferentes a uno mismo.*

*ED: A veces porque soy muy malgeniado y con todos no me las llevo bien.*

*ED: La verdad no. La mayoría no me comprenden y me cansa las ofensas. Prefiero no compartir con los demás, sólo algunos.*

*ED: Uno podría compartir con los demás pero si las demás personas no quieren entonces uno hace lo mismo”.*

**Interpretación:** Los resultados muestran que los estudiantes no mantienen una convivencia favorable y amistosa con todas las personas que integran el grupo escolar al cual pertenecen. Se crean pequeños grupos cuyas relaciones se fundamentan en reglas y acuerdos adoptadas por sus mismos integrantes. De este modo, la convivencia con otras personas se reduce a cohabitar el espacio denominado aula de clase, pero no se hacen mayores esfuerzos para involucrarse en relaciones que enriquezcan el desarrollo personal y académico. En este sentido, se requiere del desarrollo de habilidades interpersonales dentro del grupo, lo cual sólo es posible si se fortalece la empatía así como la regulación y el control de las emociones negativas o de malestar.

**Pregunta 6:** ¿Cómo es la convivencia con tus familiares en casa?

**Principales respuestas de los participantes:**

*“ED: La verdad vivo amargado en la casa. Allá gritan mucho y pelean mucho. Por eso intento no estar en la casa.*

*ESD: Mi familia es bien, tiene sus defectos pero como todos. Dicen muchas groserías pero sabemos que nos queremos y así nos tratamos. Pero no todos, mamá y papá tienen genio fuerte pero no dicen groserías.*

*ED: En la casa hay un montón problemas y eso me afecta. Uno quisiera cambiar las cosas, mejorarles la situación, pero es difícil. Eso me pone triste y me amarga.*

*ED: Uno acumula y acumula cosas. Los problemas del colegio, los de la casa, todo. Y se intenta estar bien, responder bien, ser amable, pero es difícil. Ya ni ganas de llorar me dan. Me acostumbre [...].*

*ED: La convivencia en casa con la familia es buena aunque peleo mucho con mi hermano porque es muy ofensivo. Pero del resto bien”.*

**Interpretación:** Las familias determinan en gran medida las emociones positivas o negativas que los jóvenes experimentan, y frente a ello la escuela debe actuar como un espacio que facilite el control y el manejo de los estados emocionales. Gran parte de las emociones que experimentan los jóvenes se ubican en las relaciones que se tejen al interior de las familias. Así mismo, los problemas de los padres o los hermanos son adoptados e interiorizados por los estudiantes, y genera estados anímicos de tristeza, frustración y amargura. Por otro lado, algunos estudiantes ya se han acostumbrado a este tipo de situaciones y han perdido la esperanza o el optimismo en cuanto a un posible cambio. El hogar se puede convertir en un ambiente de tensión y los jóvenes frente a ello optan por aislarse y blindarse, aunque emocionalmente son afectados.

**Pregunta 7:** ¿Comprendes fácilmente la situación de los demás y logras entender sus emociones, o por el contrario, no te interesan los demás?

**Principales respuestas de los participantes:**

*“ED: A mí me gusta ayudar a los demás. Si yo veo que alguien de mis amigos está mal, yo le doy un consejo para que salga de esa situación. Mis padres me han dicho que debo ayudar a los que me necesitan.*

*ED: A veces. Cuando mi compañero está todo triste en el salón, voy y le pregunto que tiene, porque puede ser que tenga problemas como algunos que yo tengo, y nos podemos comprender mientras hablamos.*

*ED: Me cuesta sentir la situación de las personas, pero si uno puede ayudar pues ayudo en lo que necesite.*

*ED: Si comprendo y me gusta muchas veces escuchar a mis compañeros y darles una opinión de lo que pienso y acompañarlo y tratar de que cambie su estado de ánimo.*

*ED: Por lo general no me gusta acercarme mucho porque los problemas de los demás me recuerdan los míos, y prefiero no pensar en esas cosas”.*

**Interpretación:** La empatía es la capacidad de los individuos para comprender y sentir los estados de ánimo de las demás personas, y actuar de forma favorable e idónea frente a los mismos. Con ello, se generan lazos y se promueven valores de tolerancia, respeto, ayuda mutua, fraternidad y solidaridad, aspectos fundamentales para el desarrollo de comunidades de paz. Por lo general, los estudiantes expresan que los problemas y estados anímicos de los compañeros, especialmente los amigos, causa en ellos actitudes de apoyo y colaboración. Sin embargo, algunas respuestas muestran que los jóvenes son poco receptivos frente a los problemas y los estados anímicos de los compañeros que no se encuentran incluidos dentro de sus grupos.

#### 4.2.3. Relación de la estabilidad emocional con el desempeño académico y las dificultades

**Pregunta 8:** ¿Cómo afectan las emociones negativas tu desempeño escolar?

**Principales respuestas de los participantes:**

*“ED: No lo había pensado. Uno sabe que si uno no estudia pues no pasa las evaluaciones. La verdad es que creo que si me afecta.*

*ED: Si influyen. Cuando mis papas se separaron casi no le preste mucha atención al estudio porque me sentía solo y sin apoyo. No me interesaba y me sentía mal emocionalmente.*

*ED: Si influye y mucho, porque no me deja hacer lo que me dicen que haga.*

*ED: Pues no porque en mi casa me trata muy bien mi nona y no peleo con ella. Ósea, en la mañana llego de buen humor al colegio porque ella se despide de mi de muy buena manera y pues me pongo feliz. Otra es cuando peleo con mi papá que me pongo de mal*

*humor y que no me dan ganas de estudiar ni nada, pero digo le voy a demostrar que soy bueno para que me felicita y deje de pelear.*

*ED: Influye porque cuando estoy triste no me dan ganas de copiar, algunas veces me dan ganas de llorar y me da sueño y no quisiera hacer nada”.*

**Interpretación:** La mayoría de los estudiantes concuerdan en que las emociones negativas o los estados anímicos de malestar afectan el desempeño escolar, y por tanto, el aprendizaje. Los estados de ánimo que tienen su origen en el hogar y en las dinámicas familiares son los que se relacionan en mayor medida con el bajo desempeño escolar. Para los participantes los problemas familiares provocan mal humor, preocupación, frustración, tristeza y soledad. Estos eventos aíslan a los jóvenes que se sienten sin apoyo y en consecuencia, reducen los ánimos y la motivación hacia la formación en la escuela. Por otro lado, la escuela al reducir su función socializadora, ciudadana y humanista, pues su objetivo esencial se ha traducido en la transmisión de contenidos conforme a los planes curriculares, excluye en gran medida dentro de sus prácticas la formación emocional y es poco receptora de los problemas personales y familiares de los estudiantes.

**Pregunta 9:** ¿Estas motivado permanentemente para estudiar y avanzar en tu aprendizaje o no te interesa ese aspecto de tu vida?

#### **Principales respuestas de los participantes:**

*“ED: Pues yo vengo a clases y trato de cumplir. Pero la verdad no veo mucho futuro para mí ni para muchos.*

*ED: Si estoy motivado porque he conocido una persona especial para mí que me apoya en el estudio y en mi vida emocionalmente. Y eso me motiva mucho.*

*ED: Tengo un apoyo, mi novia. Ella me motiva y siempre hago las tareas con ella. Ella me explica lo que no entiendo y eso me motiva mucho.*

*ED: Yo siempre he querido ser un buen estudiante y siempre me ha interesado el estudio. Pero con mi desempeño tan malo en el colegio me pongo a pensar que será en el futuro.*

*ED: Si estoy motivado porque hay personas de mi familia que dicen que mi nona es alcagueta conmigo que me deja hacer lo que yo quiera y que voy a terminar como un marihuanero, pero no y eso me motiva a estudiar para llegar a ser lo que quiero y callar a mis tías y a mi familia cuando me vean graduarme [...]”.*

**Interpretación:** Los estudiantes en su mayoría muestran una baja autoestima en cuanto a sus capacidades y oportunidades académicas. Por un lado, los jóvenes se perciben como estudiantes con bajo rendimiento académico y reconocen las dificultades que tienen, pero a su vez, expresan que dichas dificultades les afecta en gran medida para un cambio. La mejora del desempeño por lo general depende de la motivación originada en otras personas por quienes en sienten un afecto especial, por ejemplo la *nona*, la *novia*. Esto es un indicador de baja autoestima entre los jóvenes con bajo rendimiento, pues la motivación no depende de convicciones propias o aspectos subjetivos. Se observa además que la desconfianza por parte de las personas más allegadas a los jóvenes como la familia es un factor que afecta el estado emocional de los jóvenes así como la confianza en sí mismos.

**Pregunta 10:** ¿Qué crees que necesitas para que tu estado emocional se equilibre y sea favorable en la escuela?

**Principales respuestas de los participantes:**

*“ED: Creo que me gustaría que mis papás estuvieran juntos. Eso me ayudaría a sentir un poco más de apoyo y menos soledad.*

*ED: Que me premien con lo que yo pido y si me va bien que me lo den y no me mientan. Yo he pedido algo y no me lo dan, y eso me baja la autoestima. Si me dan eso no pediría nada más y vendría al colegio y me iría mejor de lo que voy.*

*ED: Que me trate bien mi papá, que sea atento conmigo, que saque tiempo para estar conmigo, y que no me regañe tanto, para que vea que yo por las buenas puedo desde que me traten bien.*

*ED: Que mis padres dejen de pelear. Eso es lo que me pone mal y yo quiera ver feliz otra vez a mis padres, como ellos eran antes. Porque mi motivación son ellos [...]”.*

**Interpretación:** Al igual que las respuestas anteriores, se evidencia que la familia cumple un rol fundamental en el estado emocional de los jóvenes, y por ende, en su desempeño académico en la escuela. Los jóvenes esperan tener ambientes familiares con amor, apoyo mutuo, comunicación y respeto, así como relaciones en donde se manifieste credibilidad por el otro. En ocasiones, personas ajenas a la familia adoptan roles que los mismos familiares deberían desempeñar, volviendo a los jóvenes en individuos vulnerables y fácilmente modificables, lo cual podría significar un riesgo para la mismo estudiante.

#### **4.3. Discusión de los resultados**

De acuerdo a Okuda y Gómez. (2005, p. 119), la triangulación “se refiere al uso de varios métodos (tanto cuantitativos como cualitativos), de fuentes de datos, de teorías, de investigadores o de ambientes en el estudio de un fenómeno”. En otras palabras, la triangulación es un proceso a través del cual se busca comparar los resultados obtenidos a través de diversos métodos a fin de analizar las variables de estudio seleccionadas, al uso de diversos grupos poblacionales, a la comparación de los resultados obtenidos con la teoría que sustenta el estudio, o a la confrontación de resultados de investigaciones entre investigadores. Como se observa, el proceso de triangulación puede adoptar diferentes modalidades. Para el caso de esta investigación, la triangulación que se realiza a continuación es de tipo teórica y de métodos. En efecto, múltiples variables e indicadores fueron objeto de análisis, sistematización e interpretación en la investigación como producto de la implementación de diversas técnicas. Como producto de este acto de reflexión sistematizada y conjunta, a continuación se recoge los sentidos de los actores para confrontar estos hallazgos con la teoría sustantiva, formal o ya existente (Quintana, 2006, p. 51).

#### 4.3.1. La inteligencia emocional como proceso dinámico y complejo

La inteligencia emocional comprende un amplio objeto de estudio en donde se manifiestan una gran variedad de fenómenos internos y externos, subjetivos y objetivos. En otras palabras, los estados de ánimo ejercen una influencia en el comportamiento, la actitud y las relaciones sociales y familiares de los jóvenes, pero a su vez, las dinámicas socio-familiares también configuran estados de ánimo, convirtiendo este fenómeno en un ciclo o un proceso que debe ser comprendido e interpretado por los docentes a fin de promover prácticas pedagógicas enriquecedoras que favorezcan el potencial de cambio, es decir, la modificabilidad. Estos elementos de valoración encontrados en los hallazgos del estudio, son acordes con los planteamientos de varios autores como Goleman (1999, 2012), quien reconoce las emociones y los sentimientos son un factor de motivación y un determinante de las relaciones construidas con los demás y consigo mismo.

Los resultados de la investigación revelan que los estudiantes con dificultades académicas tienden a variar sus estados de ánimo, y dichas experiencias no son eventos aislados o esporádicos, sino que responden a situaciones sociales que experimentan, principalmente, en el entorno familia. En menor medida, otras situaciones sociales también les afectan en su estabilidad emocional, bien de manera positiva o bien de forma negativa. Personas cercanas pueden ejercer un impacto en las emociones de los jóvenes, y de ello se desprenden realidades subjetivas que son expresadas en acciones, comportamientos, actitudes y la misma motivación.

#### 4.3.2. La inteligencia emocional tiene incidencia en la motivación y el auto-concepto de los jóvenes sobre su desempeño escolar

Los hallazgos demostraron que los estudiantes con bajo desempeño escolar tienen un auto-concepto no favorable sobre sí mismos y su rendimiento en la escuela, y se evidenció que estos sujetos mostraban estados de ánimo negativo o de malestar. Por otro lado, los resultados generales del cuestionario muestran que un porcentaje significativo de los estudiantes tienen una percepción negativa sobre su desempeño así como una baja motivación traducida en el desinterés

por los compromisos escolares y las escasas metas y objetivos programados a nivel escolar. Esto concuerda con los planteamientos de autores como Gardner(1985), Goleman (2012) o Mestre (2006), quienes explican que la inteligencia emocional tanto a nivel interpersonal como intrapersonal, favorecen la motivación hacia el estudio de los niños, jóvenes y adultos. La motivación configura una de las principales relaciones entre emoción y desempeño escolar, pues los estados de ánimo determinan la actitud del escolar frente a las actividades que se desarrollan en la escuela, lo cual sugiere que cualquier estrategia pedagógica debe considerar estos elementos. Ningún esfuerzo de tipo pedagógico tendrá resultados favorables si el sujeto de aprendizaje muestra desinterés.

#### 4.3.3. El bajo desarrollo de la inteligencia emocional afecta factores esenciales que determinan el desempeño escolar y el aprendizaje

El desempeño escolar es valorado a través de diferentes indicadores: la participación de los estudiantes, los resultados de las pruebas escritas y orales, la actitud de los participantes y el interés demostrado, la disciplina y el respeto de las reglas mínimas de convivencia, entre otros. Cada uno de estos factores pueden ser afectados por bajos niveles de desarrollo de la inteligencia emocional, y en la investigación se encontró, tanto en el cuestionario como en el *focus group*, que los participantes, en especial aquellos con bajo rendimiento, participaban poco en clase, mantenían una actitud desafiante y de poco interés por las actividades implementadas y una escasa motivación. Sobre esto Mestre y *al* (2006) explican que una de las principales contribuciones de las habilidades emocionales en la adaptación social y académica es la facilitación del pensamiento, el aumento de la concentración, el control del comportamiento impulsivo, la actuación efectiva bajo situaciones de estrés y aumentar la motivación intrínseca. En efecto, determinadas áreas del conocimiento requieren niveles de atención y concentración más altos, por la complejidad de los saberes que se transmiten y la abstracción que se maneja. Y en los resultados se encontró que las principales áreas con dificultades son matemáticas, inglés, lenguaje y ciencias. Es posible que determinadas actividades pedagógicas enfocadas en el desarrollo de la inteligencia emocional puedan mejorar los resultados académicos en aquellas áreas donde se presentan mayor número de limitaciones.



#### 4.3.4. La mejora del desempeño académico y el proceso de aprendizaje requiere de ambientes favorables en la escuela y el hogar

Los resultados muestran que la inteligencia emocional y su potencial de desarrollo se encuentran estrechamente vinculados a los ambientes tanto escolares como familiares. A medida que se construyen espacios para la materialización de relaciones interpersonales armoniosas tanto en la escuela como en los hogares, la inteligencia emocional tiende a desarrollarse, esto es, potenciar las habilidades de control, regulación y aprovechamiento de las emociones. Como resultado de ello, se crean experiencias emocionales que favorecen la motivación hacia el aprendizaje: apoyo, confianza, guía permanente, entre otros, son los efectos de generar ambientes más propicios para una sana convivencia: “la adaptación social en la escuela implica establecer relaciones armoniosas con los compañeros y profesores, y las habilidades sociales juegan un papel crucial en la interacción social” (Gilar, Miñano y Castejón, 2008, p. 29).

#### 4.3.5. Crear una gran familia en el grupo escolar para favorecer el desarrollo de la inteligencia emocional

Como se ha señalado, las habilidades emocionales desarrolladas permiten la construcción de escenarios escolares óptimos para la convivencia, pero a su vez, estos ambientes potencian las habilidades emocionales de los estudiantes. Los resultados muestran que existe una necesidad de unificar el grupo escolar, lo cual sólo es posible con acciones pedagógicas que aborden las habilidades intrapersonales como interpersonales, a fin de afianzar la confianza, el diálogo, la comunicación y la definición de objetivos comunes dentro del grupo de jóvenes. Valga mencionar que los resultados mostraron varias dificultades en este campo: poco control y regulación de las emociones por parte del grupo en general, alto número de casos de violencia indirecta, la presencia (aunque escasa) de situaciones de violencia directa y la falta de convicción en contribuir a una convivencia más pacífica y fructífera. Como lo explica, aunque ya citado, Calle, Remolina y Velásquez. (2011, p. 99):

“[...] la inteligencia emocional contribuye a exaltar los sentimientos y acentuar las actitudes cuando se trata de tomar decisiones cruciales, de resolver problemas o conflictos de diversa índole, de interactuar con los demás en diferentes escenarios donde la empatía es el ingrediente indispensable para el buen entendimiento, y donde es necesario actuar con respeto a la diferencia, a tener en cuenta el punto de vista de los otros, favoreciendo el debate sobre dilemas morales o sobre casos que exijan decisiones de carácter ético”.

#### 4.3.6. El auge de emociones negativas o de malestar entre los jóvenes escolares: un reto para las escuelas y los docentes de hoy

Si bien los estudiantes se identifican con emociones positivas como la alegría o el cariño, aspectos que sustentan la naturaleza social del ser humano, también resulta preocupante que la mayoría de jóvenes se encuentren experimentando emociones de tristeza, dolor, soledad o desolación, odio, abandono, miedo, inseguridad, entre otros. Si estas nuevas generaciones, a pesar de la conectividad y la comunicación que es facilitada por el desarrollo y el avance de las tecnologías, se encuentran inmersos en experiencias emocionales cuyos efectos pueden llevar al riesgo y la inseguridad tanto física como psíquica, la escuela y los docentes deben adoptar posturas, estrategias y planes que permita la regulación y el control de los estados emocionales mencionados. Esto va más allá de los planes curriculares y los manuales de convivencia, en muchas ocasiones impuestos, pues se traduce en verdaderos procesos de interacción y liberación. Estos hallazgos convergen con informes y estudios sobre situación emocional de los jóvenes, dinámicas de convivencia y violencia, y otros tantos relacionados con diferentes variables. Explica Weissmann (2013, p. 5):

“El adolescente puede pasar con mucha rapidez de un estado de depresión a uno de euforia, de la ilusión a la desilusión, del amor al odio. Hasta ahora no se cuestionaba acerca del sentido de la vida, ni se preguntaba qué quería hacer de la suya propia. Preguntarse estas cosas resulta angustiante y por momentos difícil de soportar”.

Por su parte, Villafrade. (s.f.) explica que diferentes estudios están demostrando que “la depresión se está presentando cada vez más tempranamente (a edades más jóvenes) y con mayor frecuencia debido a una combinación de factores ambientales y genéticos”. Y al parecer, los resultados de esta investigación tienden a evidenciar estas ideas ya desarrolladas desde hace varios años por los autores. Como consecuencia, la escuela debe replantear su función pues la formación de ciudadanos no es factible cuando muchos de los jóvenes que asisten a las escuelas no muestran de forma plena habilidades intrapersonales e interpersonales.

#### **4.4. Estrategia pedagógica para el desarrollo de la inteligencia emocional en jóvenes con dificultades académicas**

Una estrategia pedagógica cuyo objetivo es el desarrollo de la inteligencia emocional, es decir, la potenciación y la modificabilidad de las habilidades tanto intrapersonales como interpersonales en un grupo de jóvenes específico, exige de una reflexión previa sobre el estado actual de dicho fenómeno y una visión real sobre la cual se formaliza el contexto de los escolares. De este modo, los resultados del estudio así como el ejercicio investigativo de tematización ya resaltado en las anteriores páginas de este documento, son una fuente para definir los elementos de una estrategia global de naturaleza pedagógica.

Una estrategia pedagógica debe partir de unos objetivos claros y específicos, pues la realidad social en la que se inscribe muestra la propuesta muestra los cambios que se desean efectuar. Con posterioridad, la estrategia requiere definir los actores específicos, tanto responsables como los sujetos comprometidos en el desarrollo de las actividades (escuela, docentes, jóvenes, familias, instituciones, comunidad, entre otros). Cada uno de estos cumple un rol, una función o un compromiso que debe ser delimitado y concertado entre los mismos actores. Seguido, la estrategia debe contar con un conjunto de actividades generales que deben ser adoptadas por los actores de forma creativa, lúdica y acertada. A su vez, dichas actividades deben responder a unos principios con el objetivo de mantener una homogeneidad y la intencionalidad respectiva. También influyen en este campo los medios didácticos, los cuales deben ser escogidos y valorados bajo los criterios de oportunidad e idoneidad.

#### 4.4.1. Los objetivos de la estrategia

Los resultados de la investigación así como los aportes teóricos ofrecen luces sobre los diferentes objetivos de una propuesta pedagógica de esta naturaleza. Estos objetivos pueden ser replanteados, reformulados o ampliados conforme a los diferentes factores externos considerados por la comunidad escolar:

- Disminuir las experiencias emocionales negativas o de malestar presentes en el grupo de jóvenes del grado noveno (tristeza, odio, frustración, decepción, ira, entre otros).
- Facilitar la participación activa de las familias en el desarrollo de actividades para la mejora del control y la regulación de las emociones en el grupo de jóvenes escolares.
- Mejorar el ambiente escolar del grupo de jóvenes del grado noveno a partir de las relaciones entre pares, estudiantes-docentes y estudiantes-directivos.
- Aumentar el nivel de motivación de los jóvenes del grado noveno hacia las actividades escolares mejorando el concepto de competencia propio.

Los objetivos trazados se definieron a partir de los principales problemas encontrados en la investigación. Se considera que otros problemas se encuentran relacionados con estas líneas de acción identificadas:

Tabla 4. Objetivos de la estrategia pedagógica y relaciones con problemas del fenómeno estudiado

No	Objetivo	Problema central	Problemas relacionados
1	Disminuir las experiencias emocionales negativas o	Auge de emociones negativas entre los jóvenes	Desolación Falta de confianza

	de malestar presentes en el grupo de jóvenes del grado noveno (tristeza, odio, frustración, decepción, ira, entre otros).		Sentimiento de abandono Falta de proyecto de vida Desesperanza Riesgos frente a la integridad física y psíquica Poco control y regulación de las emociones Poco auto-conocimiento sobre estrategias para superar estados de ánimo adversos
2	Facilitar la participación activa de las familias en el desarrollo de actividades para la mejora del control y la regulación de las emociones en el grupo de jóvenes escolares.	Las familia influye en el desarrollo de emociones negativas	Falta de comunicación Trato desigual e injusto Falta de interés por los sentimientos y las emociones de los jóvenes Poco reconocimiento del impacto de las interacciones familiares en los jóvenes
3	Mejorar el ambiente escolar del grupo de jóvenes del grado noveno a partir de las relaciones entre pares, estudiantes-docentes y estudiantes-directivos.	El ambiente escolar no es favorable para las relaciones interpersonales y el aprendizaje	Falta de comunicación y diálogo Escases de espacios para compartir y generar proyectos conjuntos Falta de apoyo mutuo Falta de confianza en el otro Escasa empatía Casos de violencia directa e indirecta
5	Aumentar el nivel de motivación de los jóvenes del grado noveno hacia las actividades escolares mejorando el concepto	Escasa motivación hacia el estudio, las actividades escolares y el cumplimiento de metas académicas	Escaso optimismo Falta de proyectos de vida Desesperanza

de competencia propio.	Falta de actividades pedagógicas lúdicas y enriquecedoras
	Bajo sentimiento de competencia

Fuente: Elaboración propia

#### 4.4.2. Actores involucrados en el desarrollo de la estrategia pedagógica

Son diversos los actores que deben ser involucrados en una estrategia pedagógica cuyo propósito es el desarrollo de habilidades de inteligencia emocional. Aquí los actores son divididos en dos grupos: responsables y comprometidos. Los responsables tienen la obligación de participar o bien en el diseño de las actividades o bien en la participación de las mismas. Por otro lado, los actores comprometidos son aquellas personas o instituciones que pueden favorecer con su actuación los resultados de las actividades.

Los docentes: Todos los docentes del grado noveno son involucrados y ostentan la calidad de actor responsable. Su función es diseñar, implementar y evaluar las actividades tendientes al cumplimiento de cada uno de los objetivos específicos. Del mismo modo, deben motivar a los actores comprometidos para que participen de manera activa en el desarrollo de las actividades donde pueden ser útiles. Las actividades deben ser revisadas por todos los docentes y ser objeto de reflexión pedagógica. Por tanto, se recomienda desarrollar reuniones una o dos veces por semana para abordar y re-pensar las actividades, y enriquecer las prácticas docentes de los compañeros.

Los estudiantes: Todos los estudiantes del grado noveno deben ser involucrados sin excepción y ostentan la calidad de actor responsable. Si bien la estrategia se encuentra dirigida, principalmente, a esta población, se debe crear un ambiente de responsabilidad con la finalidad de generar un proceso de inclusión activa. La participación dinámica de los jóvenes es determinante, pero se respetará el ritmo del estudiante en cuanto a su involucración con el propósito de priorizar la autonomía y la independencia. La función del estudiante es impulsar los

procesos diseñados por los docentes, participar en las actividades y favorecer la participación de los compañeros.

Los directivos y directivos docentes: Los directivos y directivos docentes son actores comprometidos. La función de estos actores es facilitar el desarrollo de las actividades planificadas, aportar a los planes construidos y adoptar posturas que favorezcan los resultados. Así mismo, servir en de intermediario entre docentes-estudiantes con las familias, las instituciones y otros actores. Del mismo modo, los directivos deben reevaluar los planes curriculares a fin de integrar los proyectos efectuados a los mismos, institucionalizando buenas prácticas en torno a este tema.

Las familias: Las familias son actores esenciales que influyen en el desarrollo de habilidades emocionales, y por tanto, tienen la calidad de actores responsables. La función de las familias es participar en cada una de las actividades diseñadas y adoptar posturas coherentes con el desarrollo emocional de los jóvenes. Los casos de las familias que no participen serán analizados por los docentes y los profesionales de apoyo con el objetivo de redireccionar las acciones con el fin de cumplir en la mayor medida con los objetivos programados. También las familias participaran en la evaluación de los planes y/o proyectos desarrollados, y la mejora de las prácticas efectuadas.

Los profesionales de apoyo: Trabajadores sociales, psicólogos o psico-orientadores pueden aportar al proceso y al cumplimiento de los objetivos. Estos profesionales tienen la calidad de actores comprometidos, aunque pueden también pueden ser actores responsables conforme a las a los proyectos o actividades diseñadas. Su función es evaluar el impacto de las actividades y proponer recomendaciones para mejorar los resultados. El seguimiento de los resultados es responsabilidad tanto de los profesionales de apoyo como de los docentes y directivos.

Instituciones: La Policía de Infancia y Adolescencia así como el ICBF pueden participar en el desarrollo de las actividades y contribuir a través de personal (talento humano) o medios

didácticos conforme a su experiencia y objetivos institucionales. Este tipo de instituciones son actores comprometidos.

#### 4.4.3. Actividades generales a adoptar

Tabla 5. Actividades generales a adoptar en la estrategia y principios aplicables

<b>No</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Actividades generales a considerar</b>	<b>Principios aplicables a las actividades</b>
1	Disminuir las experiencias emocionales negativas o de malestar presentes en el grupo de jóvenes del grado noveno (tristeza, odio, frustración, decepción, ira, entre otros).	Talleres experienciales Charlas Películas Actividades artísticas (pintura, música, danzas, etc.) Análisis de casos Diagnósticos psicológicos	Respeto a la intimidad y a la dignidad de los jóvenes  Confidencialidad
2	Facilitar la participación activa de las familias en el desarrollo de actividades para la mejora del control y la regulación de las emociones en el grupo de jóvenes escolares.	Escuelas de padres Apertura de canales de comunicación Reconocimiento de los ambientes familiares y personas involucradas Trabajo con profesionales de apoyo Trabajo con instituciones de apoyo	Respeto a la intimidad y a la dignidad de la familia  Confidencialidad
3	Mejorar el ambiente escolar del grupo de jóvenes del grado noveno a partir de las relaciones entre pares, estudiantes-docentes y estudiantes-directivos.	Caminatas Trabajo en equipos Concursos y competencias Historias de vida Creación de reglas conjuntas Escenarios de comunicación Obras de teatro Capacitaciones a docentes-directivos Talleres con docentes-directivos	Respeto a la libre autodeterminación  Principio de inclusión  Respeto por la opinión, la condición y la ideología de los otros  Principio de democracia
5	Aumentar el nivel de motivación de los	Reconocimiento de las habilidades de los estudiantes	Respeto a la libre autodeterminación



---

jóvenes del grado noveno hacia las actividades escolares mejorando el concepto de competencia propio.	Fomento de los talentos Reconocimiento de logros Proyecto de vida Flexibilización de los sistemas de evaluación Actividades de autovaloración- autoevaluación Reducción de contenidos-carga académica	Respeto al libre desarrollo de la personalidad
---	---	--

---

Fuente: Elaboración propia

## CAPÍTULO V

### CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

La investigación desarrollada permitió estudiar el fenómeno comprendido entre inteligencia emocional y rendimiento académico. Tratándose de un fenómeno educativo, las herramientas ofrecidas por el método cualitativo sirvieron para adentrarse en el objeto de estudio desde la misma perspectiva de los actores y desde una posición crítica. Se evidenció que los estados emocionales negativos o de malestar pueden estar influyendo en el desempeño académico, particularmente, dentro del grupo de jóvenes que presentan un rendimiento escolar bastante bajo. El cuestionario aplicado al grupo escolar así como el *Focusgroup* a los estudiantes seleccionados, mostró que la inteligencia emocional tiene incidencia en el comportamiento, la actitud y las relaciones interpersonales, pero a su vez las dinámicas sociales influyen en las habilidades de naturaleza emocional. De este modo, la escuela y los docentes tienen la función de comprender e interpretar cada uno de estos elementos que se manifiestan en el diario vivir.

Determinar con certeza la incidencia de las habilidades emocionales en el rendimiento académico es una tarea compleja, pues la misma inteligencia emocional conforma una gran variedad de fenómenos. En este sentido, los estudios sobre las relaciones que se desprenden entre habilidades emocionales y otras variables propias del campo de la pedagogía, aún distan de generar un conocimiento que determine de forma precisa y clara la conexión entre estos dos fenómenos, y ello se debe, por un lado, a la complejidad del objeto de estudio, y por otro, a la inexistencia de elementos metodológicos específicos que permitan reconocer la conexión. Por tanto, se recomienda seguir abordando la temática desde otras ópticas y aristas pero siempre con la finalidad de promocionar e impulsar un cambio de la realidad observada. Y no es para menos pues los resultados van en la misma dirección que otros estudios e informes que concluyen que existe un auge de las experiencias emocionales negativas en grupos de jóvenes y niños cada vez mayor.

Los hallazgos encontrados en la investigación permiten concluir que las relaciones entre inteligencia emocional y dificultades académicas o desempeño académico se pueden explicar en un proceso cíclico que se puede sintetizar de la siguiente forma:

Entorno sociocultural --- habilidades emocionales (intrapersonales) --- motivación e interrelaciones sociales (interpersonales) --- Entorno socio-cultural

La familia, los amigos, el contexto escolar, los docentes y demás comprenden el entorno socio-cultural de los estudiantes. Las dinámicas que allí se producen y que determinan las experiencias de los jóvenes pueden facilitar o limitar el desarrollo de habilidades emocionales de tipo intrapersonal, es decir, las capacidades para el reconocimiento, control, regulación y aprovechamiento de las emociones y los sentimientos. Un mayor desarrollo de estas habilidades de tipo cognitivo, metacognitivo y afectivo, favorecen la motivación y las relaciones interpersonales (comunicación, buen trato, empatía, socialización, entre otros). Por último, estas dinámicas afectan o bien positiva o bien negativamente el ámbito socio-cultural de los jóvenes, lo cual incluye el escenario académico y el proceso de aprendizaje.

Reconociendo el proceso que sigue el fenómeno, se puede afirmar que la escuela debe impulsar estrategias en varias arenas de acción. Primero, debe procurar por un ambiente escolar favorable, y en lo posible, procurar cambios en las familias para que estos ámbitos socio-culturales próximos sean adecuados para el desarrollo de habilidades intrapersonales. Segundo, debe ejercer planes y programas que superen la socialización estricta de los contenidos temáticos para centrarse en el individuo, sus emociones y sentimientos a través de ejercicios y actividades que les permita autoconocimiento, control y regulación. En este punto resulta central identificar los sentimientos y las emociones de malestar, las cuales muestran incrementarse en los grupos de jóvenes. Tercero, los docentes pueden generar experiencias significativas para mejorar la empatía, la comunicación, el reconocimiento de los demás y los procesos de socialización.

Uno de los retos de la escuela y los docentes es vincular cada vez más a las familias de los jóvenes, en especial, aquellos que muestran bajo nivel en sus habilidades emocionales. Se trata de una situación crítica pues un problema que se describe y expone con regularidad es la ausencia de las familias de las actividades organizadas por la escuela. Aunado a lo anterior, los actores escolares han permitido la reproducción de estas formas de participación, y con ello, se ha aceptado dicha realidad sin que se realicen mayores esfuerzos para generar una transformación de fondo. Valga recordar que la información recolectada, analizada e interpretada en esta investigación deja ver que hay una mayor incidencia de las relaciones familiares sobre las emociones negativas de los jóvenes. La ausencia de la familia afecta los estados emocionales de los jóvenes, conduciendo a sentimientos de abandono, tristeza, depresión y soledad, y en consecuencia, a la manifestación de emociones como el odio, el desprecio o la intolerancia que limitan las capacidades interpersonales e intrapersonales relacionadas con el control y regulación de los estados emocionales.

Con el desarrollo de estrategias basadas en habilidades emocionales o de inteligencia emocional, es posible que se haga frente no sólo a los estados emocionales negativos de los jóvenes y al bajo rendimiento escolar presentado en algunos, sino que además se promocióne un ambiente más apto para la convivencia pacífica, reduciendo los casos o eventos de conflicto y de violencia tanto indirecta como directa. Se trata de una oportunidad para construir nuevos escenarios de enseñanza-aprendizaje que faciliten el desarrollo humano. En efecto, parte de los problemas que se relacionan con la inteligencia emocional es el bajo sentimiento de competencia, la escasa motivación entre los escolares (especialmente aquellos que muestran bajas notas), la falta de interés por las actividades dentro y fuera del aula, el bajo nivel de concentración, el comportamiento impulsivo y el poco manejo o control de situaciones influenciadas por el estrés.

Se recomienda a partir del estudio desarrollado:

a) Seguir ahondando en el fenómeno de estudio y aplicar modelos de investigación acción-participativa a fin de impulsar cambios y obtener datos que faciliten una mejor comprensión del fenómeno.

b) Hacer uso de otros métodos de naturaleza cuantitativa o mixta con el objetivo de correlacionar habilidades de inteligencia emocional con el rendimiento académico y con áreas o disciplinas específicas.

c) Ampliar el estudio a otros grupos de escolares con el objetivo de comparar los resultados e institucionalizar estrategias pedagógicas que permitan afrontar este problema con buenas prácticas.

d) Solicitar a los directivos de la institución la socialización de los resultados de esta investigación a las autoridades educativas competentes con el objetivo de crear un espacio para el diálogo y la reflexión pedagógica pues es posible que los problemas encontrados se extiendan a otras comunidades escolares.

e) Diseñar estrategias pedagógicas que superen el terreno del aula de clase involucrando comunidades más grandes y familias a través de planes o proyectos de mediano y largo plazo para ser evaluados en cuanto a sus resultados.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adell, J. y Castañeda, L. (2010). *Los Entornos Personales de Aprendizaje (PLEs): una nueva manera de entender el aprendizaje*. En: Roig, R. y Fiorucci, M. (Eds.). *Claves para la investigación en innovación y calidad educativas. La integración de las TIC y la interculturalidad en las aulas*. Marfil: Roma TRE Universita degli studi.
- Aguado, L. (2002). Procesos cognitivos y sistemas cerebrales de la emoción. *Revista de Neurología*, 34 (12), 1161-1170.
- Álvarez, A., Aguilar, B. y Arenas, U. (s.f.). Desarrollo de habilidades emocionales. Universidad Juárez, Durango, México. Recuperado de:  
<http://148.213.1.36/Documentos/Encuentro/PDF/43.pdf> [15/01/2016]
- Armstrong, T. (2006). *Inteligencias múltiples en el aula: Guía práctica para educadores*. Madrid: Paidós Ibérica.
- Baquero, A. (2014). Estrategias didácticas y actividades para la educación emocional en el aula. *Revista Magisterio*, (70).
- Bruner, J. (2001). *El proceso mental en el aprendizaje*. Madrid: Narcea.
- Cabello, M. (2011). Importancia de la inteligencia emocional como contribución al desarrollo integral de los niños(as) de educación infantil. *Pedagogía Magna*, (11), 178-188.
- Calle, M., Remolina, N. y Velásquez, B. (2011). Incidencia de la inteligencia emocional en el proceso de aprendizaje. *Nova*, 9 (15), 94-106.

- Castillo, K. y Greco, C. (2012). Inteligencia emocional: un estudio exploratorio en escolares argentinos de contextos rurales. *Revista de Psicología*, 23 (2), 116-132.
- Chadwick, C. (1999). La psicología del aprendizaje desde el enfoque constructivista. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 31 (3), 463-475.
- Choque, R. y Chirinos, J. (2009). Eficacia del Programa Habilidades para la Vida en Adolescentes Escolares de Huancavelica, Perú. *Revista de Salud Pública*, 11 (2).
- Delacôte, G. (1998). *Enseñar y aprender con nuevos métodos*. Barcelona: Gedisa.
- Dris, M. (2010). Actividades para desarrollar la inteligencia emocional en educación infantil. *Innovación y Experiencias*, (33).
- Echavarría, C. (2003). La escuela: un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral. *Niñez y Juventud*, 1 (2), 15-43.
- Fernández, P. y Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de educación*, 29 (1), 1-6.
- Berrocal, P. F., & Pacheco, N. E. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (54), 63-94.
- Fernández, P. y Ruíz, D. (2008). La inteligencia emocional en la educación. *Education & Psychology*, 6 (15), 421-436.
- Ferragut, M. y Fierro, A. (2012). Inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento académico en preadolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44 (3), 95-104.

- Feuerstein, R. (1980). *Instrumental Enrichment: An intervention program for cognitive modifiability*. Baltimore: University Park Press.
- Feuerstein, R. (1994). *Mediated Learning Experience (MLE): theoretical, psychosocial and learning implications*. Israel: Freund Publishing House Ltd.
- Feuerstein, R. y Kozulin, A. (1995). The Bell Curve: Getting the facts straight. *Educational Leadership*, 52 (7). p.p. 71-74.
- Feuerstein, R.; Rand, Y. y Rynders, J. (1988). *Don't accept me as I am: Helping "retarded" people to excel*. New York: Plenum Press.
- Flórez, A. y González, A. (2011). Habilidades emocionales para abordar procesos de aprendizaje individual o colectivo. *Trabajo de grado*. Escuela Normal Superior de Villavicencio, Villavicencio, Colombia.
- Gallego, A. (2011). La agresividad infantil: una propuesta de intervención y prevención pedagógica desde la escuela. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (33), 295-314.
- Gagné, R. (1970). *Las condiciones del aprendizaje*. Madrid: Aguilar.
- Gardner, H. (1985). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gilar, R., Miñano, P. y Castejón, J. (2008). Inteligencia emocional y empatía: su influencia en la competencia social en educación secundaria obligatoria. *Summa Psicológica UST*, 5 (1), 21-32.
- Goleman, D. (1999). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.



- Goleman, D. (2012). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Gómez, M. (2006). *Introducción a la metodología de la investigación científica*. Córdoba: Brujas.
- Gordon, A. y Williams, K. (2001). *La infancia y su desarrollo*. Nueva York: Delmar.
- Grasso, A.; López, C.; Mateu, M.; Motos, T. y Sánchez, R. (2006). *La inteligencia corporal en la escuela: Análisis y propuestas*. Barcelona: Graó, de Irif, S.L.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006): *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Hoyos, G. (2009). *Filosofía de la educación*. Madrid: Trotta.
- Jiménez, M. y López, E. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41 (1), 69-79.
- LeDoux, J. (1999). *El cerebro emocional*. Buenos Aires: Planeta.
- Lynn, A. (2000). *50 actividades para desarrollar la inteligencia emocional*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Marcado B. (2015). Estimulación de la inteligencia emocional en el comportamiento académico de estudiantes de educación integral a través de estrategias de súper aprendizaje. *Tesis de Maestría*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Maturín, Venezuela.
- Martínez, E. (2004). *El proceso de enseñanza y aprendizaje*. Madrid: ICE de la Universidad Complutense.

- Mena M; Romagnoli E; Valdés A. (2009). El impacto del desarrollo de habilidades socioafectivas y éticas en la escuela. *Actualidades Investigativas en Educación*, 9 (3), 1-21.
- Mestre, J., Guil, R., Lopes, P., Salovey, P. y Gil, P. (2006). Emotional intelligence and social y academic adaptation to school. *Psicothema*, (18), 112-117.
- Moreira, M. (1997). *Aprendizaje significativo: un concepto subyacente*. En: Moreira, M., Caballero, M. y Rodríguez, M. (Orgs.). *Actas del Encuentro Internacional sobre el Aprendizaje Significativo* (pp. 19-44). Burgos, España.
- Myers, D. (2005). *Psicología*. Buenos Aires: Medica Panamericana.
- Núñez, J. y González, J. (1998). *Dificultades del aprendizaje escolar*. Madrid: Pirámide.
- Okuda, M. y Gómez, C. (2005). Métodos de investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34 (1), 118-124.
- Peñaranda, M. (2004). La Fenomenología y las ciencias humanas y bio-sociales. Su convergencia en un importante momento de cambio de paradigmas. *Revista Philosophica* , 27, 215-245.
- Pérez, G. y Sacristán, G. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Piaget, J. (1980). *Adaptación vital y psicología de la inteligencia*. Madrid: Siglo XXI.
- Piaget, J. (1991). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Labor.
- Quintana, A. (2006). *Metodología de investigación científica cualitativa*. En: Quintana, A. y Montgomery, W. *Psicología: tópicos de actualidad*. Lima: UNMSM.

- Quintana, J. (2006). *Discusión del concepto de inteligencia emocional*. En: García, J., Núñez, L., Asensio, J. y Larrosa, J (Coord.). *La vida emocional: las emociones y la formación de la identidad humana*. Barcelona: Ariel.
- Rodríguez, G.; Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Aljibe.
- Salovey, P. y Mayer, J. (1997). Practicar un estilo de afrontamiento inteligente: la inteligencia emocional y el proceso de afrontamiento. Acapulco: Conferencias Binacionales de Inteligencia Emocional.
- Schunk, D. (1997). *Teorías del aprendizaje*. México: Pearson Educación.
- Suazo, S. (2006). *Inteligencias Múltiples: Manual práctico para el nivel elemental*. San Juan: Universidad de Puerto Rico.
- Temporetti, F. (2005). *¿Teorías del aprendizaje? Documento de trabajo*. Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- Vigostky, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Villafrade, M. (s.f.). Depresión en adolescentes. Una cruz que no llega sola. *Revista Mujer*. Recuperado de:  
[http://www.laici.va/content/dam/laici/documenti/donna/culturasocieta/espanol/depresio\\_n-en-adolescentes.pdf](http://www.laici.va/content/dam/laici/documenti/donna/culturasocieta/espanol/depresio_n-en-adolescentes.pdf) [15/01/2016]
- Weissmann, P. (2013). Adolescencia. *Universidad Autónoma del Estado de Morelos*, México.
- Zabala, M. (2009). El proceso de la investigación cualitativa en educación. *Cepies Investigativa*, 1 (1), 113-130.

APÉNDICE A  
UNIVERSIDAD DE PAMPLONA



ENTREVISTA ESTRUCTURADA APLICADA A ESTUDIANTES DEL GRADO NOVENO  
DEL INSTITUTO JORGE GAITÁN DURÁN

*Investigadora:* Yeny Maritza Páez Castro

*Objetivo:* Diseñar estrategias pedagógicas que permita el desarrollo de la inteligencia emocional para la superación de dificultades académicas en estudiantes de noveno grado del Instituto Jorge Gaitán Duran de la ciudad de Cúcuta.

*Instrucciones:* Agradecemos el desarrollo de la siguiente entrevista. Lee cada una de las preguntas y marca la respuesta que considere adecuada. Así mismo, explique sus respuestas en los espacios donde se requiera.

PROCESO DE APRENDIZAJE

Autoconocimiento

1. ¿Cómo evaluaría su desempeño escolar?

- a. Excelente      \_\_\_
- b. Bueno           \_\_\_
- c. Regular         \_\_\_
- d. Bajo             \_\_\_

¿Por qué? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2. ¿Cuáles son las áreas o asignaturas donde tiene dificultades?

- a. Matemáticas                   \_\_\_
- b. Lenguaje                       \_\_\_
- c. Inglés                         \_\_\_
- d. Ciencias naturales / Biología   \_\_\_
- e. Ciencias sociales / Política     \_\_\_
- f. Educación física               \_\_\_

- g. Ética y valores \_\_\_\_\_
- h. Religión \_\_\_\_\_
- i. Otra \_\_\_\_\_ ¿Cuál? \_\_\_\_\_
3. ¿Cuáles son las principales dificultades que usted experimenta en su proceso de formación académica?
- a. Bajo nivel de lectura interpretativa y crítica \_\_\_\_\_
- b. Baja capacidad en la escritura de textos de forma autónoma \_\_\_\_\_
- c. Pocas habilidades en procesos lógico matemáticos \_\_\_\_\_
- d. Comportamiento poco adecuado para el desarrollo de las clases \_\_\_\_\_
- e. Bajo nivel de participación en las clases \_\_\_\_\_
- f. Poca motivación hacia el estudio \_\_\_\_\_
- g. No comprende las explicaciones de los docentes \_\_\_\_\_
- h. Otra \_\_\_\_\_ ¿Cuál? \_\_\_\_\_
4. En caso de presentar dificultades académicas, ¿considera que la escuela y los docentes han mostrado interés por ayudarte en tu proceso formativo?
- a. Sí, siempre \_\_\_\_\_
- b. Sí, algunas veces \_\_\_\_\_
- c. Rara vez \_\_\_\_\_
- d. Casi nunca \_\_\_\_\_
- e. Nunca \_\_\_\_\_
- ¿Por qué? \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

## INTELIGENCIA INTRAPERSONAL

### Conocimiento de las propias emociones

5. Al experimentar una emoción o un sentimiento, ¿reconoce el tipo de emoción dándole un nombre a la misma?
- a. Siempre reconozco el tipo de emoción que experimento \_\_\_\_\_
- b. Algunas veces reconozco la emoción \_\_\_\_\_
- c. En muchas ocasiones no reconozco la emoción que siento \_\_\_\_\_
6. ¿Reconoce la causa de las emociones o los sentimientos al momento de experimentarlas?
- a. Siempre reconozco la causa de mis emociones y sentimientos \_\_\_\_\_

- b. Algunas veces reconozco las causas de mis emociones \_\_\_\_\_
- c. Por lo general no reconozco las causas de mis emociones \_\_\_\_\_

7. De las siguientes emociones, señala aquellas que con mayor frecuencia experimentas (puedes marcar varias):

- a. Alegría \_\_\_\_\_
- b. Tristeza, dolor \_\_\_\_\_
- c. Cariño \_\_\_\_\_
- d. Odio \_\_\_\_\_
- e. Tolerancia \_\_\_\_\_
- f. Desprecio \_\_\_\_\_
- g. Tranquilidad \_\_\_\_\_
- h. Ansiedad, impaciencia \_\_\_\_\_
- i. Agrado \_\_\_\_\_
- j. Enojo \_\_\_\_\_
- k. Iniciativa \_\_\_\_\_
- l. Miedo \_\_\_\_\_
- m. Satisfacción \_\_\_\_\_
- n. Culpa \_\_\_\_\_
- o. Decepción, frustración \_\_\_\_\_
- p. Confianza \_\_\_\_\_
- q. Inseguridad \_\_\_\_\_

8. De las emociones negativas marcadas en el anterior punto, ¿considera que estas pueden estar interrumpiendo su proceso de formación?

- a. Sí, definitivamente
- b. Sí, en algunas ocasiones
- c. No interfieren en mi proceso de formación

9. Las emociones negativas identificadas en el punto 7, se deben a (puede marcar varias):

- a. Situaciones presentadas en la casa o con la familia \_\_\_\_\_
- b. Situaciones presentadas con mis compañeros de calle \_\_\_\_\_
- c. Situaciones presentadas con compañeros de clase \_\_\_\_\_
- d. Situaciones presentadas con directivos y docentes \_\_\_\_\_

Control de las propias emociones

10. Al sentir odio, enojo, frustración o alguna otra emoción similar, ¿sientes que puedes controlar dicha emoción o sentimiento?

- a. Sí, siempre las controlo \_\_\_\_\_
- b. En la mayoría de las ocasiones las controlo \_\_\_\_\_

- c. Sólo en algunas ocasiones las controlo \_\_\_\_\_
- d. Casi nunca logro controlarlas \_\_\_\_\_

11. Se han presentado casos en este año en los cuales no logras dominar o controlar las emociones de enojo, odio o frustración, y como producto de ello lastimas de forma INDIRECTA a los demás -compañeros o docentes- (insultos, palabras o gestos de desprecio, apodos, contestar inadecuadamente, etcétera):

- a. Sí, en muchas ocasiones \_\_\_\_\_
- b. Sí, en algunas ocasiones \_\_\_\_\_
- c. Rara vez se ha presentado el caso \_\_\_\_\_
- d. Nunca \_\_\_\_\_

12. Se han presentado casos en este año en los cuales no logras dominar o controlar las emociones de enojo, odio o frustración, y como producto de ello lastimas de forma DIRECTA a los demás -compañeros o docentes- (agresión física, golpes, empujones, tirar algún objeto, etcétera):

- a. Sí, en muchas ocasiones \_\_\_\_\_
- b. Sí, en algunas ocasiones \_\_\_\_\_
- c. Rara vez se ha presentado el caso \_\_\_\_\_
- d. Nunca \_\_\_\_\_

13. En caso de manejar o controlar las emociones, ¿cuál es la razón para dominar dichas emociones negativas?

- a. Para no incurrir en faltas graves y procesos disciplinarios en el colegio \_\_\_\_\_
- b. Para no lastimar a las demás personas \_\_\_\_\_
- c. Para llegar a acuerdos con los demás y sentirme mejor \_\_\_\_\_
- d. Me es indiferente los demás y no valen la pena \_\_\_\_\_

14. ¿Tus emociones varían con facilidad al momento de presentarse cambios?

- a. Sí, siempre varían mis emociones frente a los cambios \_\_\_\_\_
- b. Sí, pero dichos cambios deben ser significativos \_\_\_\_\_
- c. Rara vez varían mis estados de ánimo \_\_\_\_\_
- d. Nunca varían mis estados de ánimo frente a los cambios \_\_\_\_\_

#### Capacidad de auto-motivación

15. ¿Tienes metas, logros u objetivos programados en materia académica?

- a. Sí, y muchos \_\_\_\_\_
- b. Sí, algunos \_\_\_\_\_
- c. No tengo metas programadas \_\_\_\_\_

16. ¿Planeas a través de acciones la manera cómo vas a alcanzar tus metas u objetivos?

- a. Sí, siempre \_\_\_\_\_
- b. Algunas veces \_\_\_\_\_
- c. Rara vez \_\_\_\_\_
- d. Nunca \_\_\_\_\_

17. ¿Consideras que tienes compromiso real frente a las tareas escolares y lo demuestras?

- a. Sí, siempre \_\_\_\_\_
- b. Algunas veces \_\_\_\_\_
- c. Rara vez \_\_\_\_\_
- d. Nunca \_\_\_\_\_

## INTELIGENCIA INTERPERSONAL

### Empatía

18. ¿Tienes la capacidad para comprender los problemas de los demás y lo demuestras escuchándolos y aconsejándolos?

- a. Sí, siempre \_\_\_\_\_
- b. Algunas veces \_\_\_\_\_
- c. Rara vez \_\_\_\_\_
- d. Nunca \_\_\_\_\_

19. ¿Sientes pena, dolor o frustración frente a los problemas de los demás y buscas ayudarlos de alguna manera?

- a. Sí, siempre \_\_\_\_\_
- b. Algunas veces \_\_\_\_\_
- c. Rara vez \_\_\_\_\_
- d. Nunca \_\_\_\_\_

### Habilidades interpersonales

20. ¿Te comunicas con facilidad con los demás (compañeros y docentes) y buscas mantener comunicación permanente?

- a. Sí, siempre \_\_\_\_\_
- b. Algunas veces \_\_\_\_\_
- c. Rara vez \_\_\_\_\_
- d. Nunca \_\_\_\_\_





APÉNDICE B  
UNIVERSIDAD DE PAMPLONA



GRUPO FOCAL APLICADO A ESTUDIANTES DEL GRADO NOVENO DEL INSTITUTO  
JORGE GAITÁN DURÁN

*Investigadora:* Yeny Maritza Páez Castro

*Objetivo:* Diseñar estrategias pedagógicas que permita el desarrollo de la inteligencia emocional para la superación de dificultades académicas en estudiantes de noveno grado del Instituto Jorge Gaitán Duran de la ciudad de Cúcuta.

*Instrucciones:* Agradecemos el desarrollo de la siguiente entrevista. Lee cada una de las preguntas y marca la respuesta que considere adecuada. Así mismo, explique sus respuestas en los espacios donde se requiera.

DESCRIPCIÓN DE LOS PARTICIPANTES


SESIÓN 1. PRIMERA ACTIVIDAD: HABILIDADES INTRAPERSONALES

Fecha:	_____
Hora de inicio:	_____
Hora de finalización:	_____
No de participantes:	_____
Tópicos: Conocimiento de las emociones o los sentimientos, principales estados de ánimo experimentados, causas de los estados de ánimo, repercusiones o consecuencias de los estados de ánimo, control y dominio de los estados de ánimo, motivación.	
Resultados:	

Análisis:
-----------

## SESIÓN 2. SEGUNDA ACTIVIDAD: HABILIDADES INTERPERSONALES

Fecha: _____
Hora de inicio: _____
Hora de finalización: _____
No de participantes: _____
Tópicos: Capacidad de tolerancia y solidaridad, habilidad para comunicarse con los demás, solución de conflictos, convivencia con los demás (compañeros y docentes), ambiente escolar.
Resultados:
Análisis:

## SESIÓN 3. TERCERA ACTIVIDAD: INCIDENCIA DE LAS EMOCIONES EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE.

Fecha: _____
Hora de inicio: _____
Hora de finalización: _____
No de participantes: _____
Tópicos: Influencia de los estados de ánimo en el bajo desempeño escolar.
Resultados:
Análisis:

APÉNDICE C  
UNIVERSIDAD DE PAMPLONA



CARTA DE AUTORIZACIÓN Y AUTORIZACIÓN DE LA INSTITUCIÓN ESCOLAR PARA  
EL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN



Universidad de Pamplona  
Pamplona - Norte de Santander - Colombia  
Tels: (7) 5685303 - 5685304 - 5685305 - Fax: 5682750 - www.unipamplona.edu.co

Corregimiento Agua Clara (puerto Santander), 20 de octubre de 2015

JORGE ELIECER MANTILLA GUERRERO  
Rector  
Instituto Jorge Gaitán Durán

**Ref: Autorización para el desarrollo de un Proyecto de Investigación**

Cordial Saludo.

Me dirijo a usted con el fin de solicitar la aprobación de dos instrumentos para recabar información (entrevista y encuesta) que se utilizarán en la investigación titulada: "Estrategias pedagógicas para desarrollar la inteligencia emocional en estudiantes con dificultades académicas del grado 9ºA del instituto Jorge Gaitán Durán; corregimiento Agua Clara-Puerto Santander".

Atentamente

*Yeny Maritza Paez Castro*

Yeny Maritza Paez Castro  
Estudiante de La Maestría en Educación  
Universidad de Pamplona



Una universidad *inclusiva* y *comprometida* con el desarrollo integral



**INSTITUTO TÉCNICO JORGE GAITÁN DURÁN**  
Aprobado por Res. No. 002126 de Noviembre 25 de 2010  
Código DANE: 254001004087 - Nit: 890503430-2  
"SER AMAR Y TRANSFORMAR"



Corregimiento Agua Clara (puerto Santander), 20 de octubre de 2015

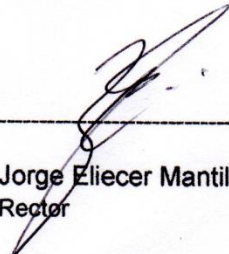
Señor (a)  
Yeny Maritza Paez Castro  
Estudiante de La Maestría en Educación  
Universidad de Pamplona

**Ref: Autorización para el desarrollo de un Proyecto de Investigación**

Cordial Saludo.

Yo, JORGE ELIECER MANTILLA GUERRERO, autorizo a la docente Yeny Maritza Paez Castro CC 37270722, para que ejecute el proyecto de investigación: Estrategias pedagógicas para desarrollar la inteligencia emocional en estudiantes con dificultades académicas del grado 9ºA de la institución JORGE GAITAN DURAN en el corregimiento Agua Clara (vía Puerto Santander).

Atentamente



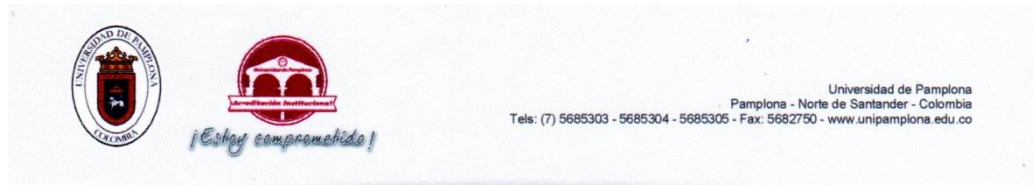
---

Jorge Eliecer Mantilla Guerra  
Rector

APÉNDICE D  
UNIVERSIDAD DE PAMPLONA



EJEMPLO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO FIRMADO POR LOS PADRES DE  
FAMILIA



Corregimiento Agua Clara (Puerto Santander), 20 de octubre del 2015

Señor(es)  
Representante de los Padres de Familia  
Estudiantes Noveno A  
Instituto Jorge Gaitán Duran

**Ref: Consentimiento practicar entrevistas en un proyecto de investigación.**

Cordial Saludo.

Me dirijo a Usted con el fin de solicitarle el consentimiento en la aplicación de encuestas y entrevistas a los estudiantes del grado noveno A, con el fin de obtener información necesaria para el proyecto de grado titulado: "Estrategias pedagógicas para desarrollar la inteligencia emocional en estudiantes con dificultades académicas del grado 9°A del instituto Jorge Gaitán Duran; corregimiento Agua Clara-Puerto Santander.

Atentamente

*Emilse Sapolveda s*  
37278456  
Yeny Maritza Paez Castro  
Estudiante de La Maestría en Educación  
Universidad de Pamplona



Una universidad incluyente y comprometida con el desarrollo integral