

APLICACIÓN DEL PROGRAMA DE INTELIGENCIA EMOCIONAL PARA MEJORAR LA CONVIVENCIA EN NIÑOS DE PRIMARIA



ERIK ARTHUR GUTIÉRREZ GARCÍA
CHRISTIAN AMADOR GUTIÉRREZ GARCÍA
ARTURO GUTIÉRREZ BADAJOZ



Instituto Latinoamericano de Altos Estudios

**Aplicación del programa de
inteligencia emocional para mejorar
la convivencia en niños de primaria**

INSTITUTO
LATINOAMERICANO
DE ALTOS ESTUDIOS

Erik Arthur Gutiérrez García

[gerikarthur@gmail.com]

Doctor en Educación por la Universidad Privada César Vallejo.

Christian Amador Gutiérrez García

[amador.gutierrez.garcia130@gmail.com]

Profesional en Derecho. Adscrito a la Universidad Nacional
Mayor de San Marcos.

Arturo Gutiérrez Badajoz

[arturo.gutierrez.badajoz1980@gmail.com]

Educador. Director de la Institución Educativa Santa Isabel -
Chumbes, en Ayacucho.

**Aplicación del programa de
inteligencia emocional para mejorar
la convivencia en niños de primaria**

Erik Arthur Gutiérrez García

Christian Amador Gutiérrez García

Arturo Gutiérrez Badajoz

INSTITUTO
LATINOAMERICANO
DE ALTOS ESTUDIOS

Queda prohibida la reproducción por cualquier medio físico o digital de toda o una parte de esta obra sin permiso expreso del Instituto Latinoamericano de Altos Estudios –ILAE–.

Publicación sometida a evaluación de pares académicos, mediante el sistema de "doble ciego", requisito para la indexación en la Web of Science de Clarivate (*Peer Review Double Blinded*).

Esta publicación está bajo la licencia Creative Commons Reconocimiento - NoComercial - SinObraDerivada 3.0 Unported License.



ISBN 978-958-53460-3-1

- © Erik Arthur Gutiérrez García / Christian Amador Gutiérrez García/ Arturo Gutiérrez Badajoz, 2021
- © Instituto Latinoamericano de Altos Estudios –ILAE–, 2021

Derechos patrimoniales exclusivos de publicación y distribución de la obra
Cra. 18 # 39A-46, Teusaquillo, Bogotá, Colombia
PBX: (57) 601 232-3705
www.ilae.edu.co

Diseño de carátula y composición: Jesús Alberto Chaparro Tibaduiza
Edición electrónica: Editorial Milla Ltda. (57) 601 323 2181
editorialmilla@telmex.net.co

Editado en Colombia
Published in Colombia

Contenido

INTRODUCCIÓN	13
<hr/>	
CAPÍTULO PRIMERO	
Inteligencia emocional	15
I. Claves esenciales de la inteligencia emocional	17
A. Autoconciencia emocional	17
B. Autocontrol emocional	18
C. Automotivación	19
D. Empatía	20
E. Habilidades sociales	21
II. Pertinencia del optimismo	22
III. Influencia del optimismo en la familia	22
<hr/>	
CAPÍTULO SEGUNDO	
Competencias emocionales	25
I. Miedo	27
II. Ira	30
III. Resiliencia	32
IV. Perdón	34
V. Estrés	35
<hr/>	
CAPÍTULO TERCERO	
Implicancia educacional de la inteligencia emocional	39
I. Psicologización de la educación	41
II. Inteligencia emocional en la educación	41
III. Psicología positiva en educación	43
IV. Reducción de la educación	44
<hr/>	
CAPÍTULO CUARTO	
Programa inteligencia emocional para la mejora de la convivencia escolar democrática de los estudiantes de la Institución Educativa “Mariscal Sucre” Ayacucho, Perú	47
I. Objetivo general	52
II. Objetivos específicos	53
III. Hipótesis general	53
IV. Hipótesis específicas	53
V. Tipo de investigación	54
VI. Diseño de investigación	55
VII. Sistema de variables	55
VIII. Población	57
IX. Muestra	57
X. Método de investigación	57
XI. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	58

XII.	Técnica de recolección de datos	58
XIII.	Instrumento de recolección de datos	58
	A. Test de convivencia escolar democrática	58
	B. Características principales del test de convivencia escolar	59
	C. Validez y confiabilidad	59
XIV.	Método de análisis de datos	59
XV.	Análisis de resultados	60
	A. Nivel descriptivo	60
	B. En el pre test	61
	C. En el post test	61
	D. En el pre test	63
	E. En el post test	63
	F. En el pre test	64
	G. En el post test:	64
	H. En el pre test	66
	I. En el pre test	67
	J. En el post test	68
	K. En el pre test	69
	L. En el post test	69
	ANÁLISIS DE RESULTADOS	81
	CONCLUSIONES	84
	RECOMENDACIONES	86

CAPÍTULO QUINTO

La inteligencia emocional en el desempeño docente y su relación con los estudiantes

87

BIBLIOGRAFÍA

91

Índice de tablas

TABLA 1.	Operacionalización de las variables	56
TABLA 2.	Nivel de desarrollo de la convivencia escolar democrática de los estudiantes del segundo grado del nivel primario antes y después de la aplicación del programa Inteligencia Emocional	60
TABLA 3.	Nivel de rechazo al acoso escolar en los estudiantes del Segundo grado del nivel primario antes y después de la aplicación del programa Inteligencia Emocional	62
TABLA 4.	Nivel de identidad escolar en los estudiantes del Segundo grado del nivel primario antes y después de la aplicación del programa Inteligencia Emocional	63
FIGURA 3.	Nivel de identidad escolar en los estudiantes del Segundo grado del nivel primario antes y después de la aplicación del programa Inteligencia Emocional.	64
TABLA 5.	Nivel de relaciones interpersonales en los estudiantes del segundo grado del nivel primario antes y después de la aplicación del programa Inteligencia Emocional	65
TABLA 6.	Nivel de resolución de conflictos en los estudiantes del segundo grado del nivel primario antes y después de la aplicación del programa Inteligencia Emocional	67
TABLA 7.	Nivel de democracia en los estudiantes del segundo grado del nivel primario antes y después de la aplicación del programa inteligencia emocional	68
TABLA 8.	Pruebas de normalidad	70
TABLA 9.	Prueba de hipótesis para la comparación de puntajes pretest obtenido por el grupo experimental y control sobre el desarrollo de la convivencia escolar democrática de los estudiantes del segundo grado del nivel primario	71
TABLA 10.	Prueba de hipótesis para la comparación de puntajes post test obtenido por el grupo experimental y control sobre el desarrollo de la convivencia escolar de los estudiantes del segundo grado del nivel primario	75
TABLA 11.	Muestras relacionadas del grupo experimental antes y después de la aplicación del programa de Inteligencia Emocional de los estudiantes del segundo grado del nivel primario. Estadísticos de prueba	79

Índice de figuras

FIGURA 1.	Nivel de desarrollo de la convivencia escolar democrática de los estudiantes del segundo grado del nivel primario antes y después de la aplicación del programa Inteligencia Emocional	61
FIGURA 2.	Nivel de rechazo al acoso escolar en los estudiantes del Segundo grado del nivel primario antes y después de la aplicación del programa Inteligencia Emocional	62
FIGURA 4.	Nivel de relaciones interpersonales en los estudiantes del segundo grado del nivel primario antes y después de la aplicación del programa Inteligencia Emocional	65
FIGURA 5.	Nivel de resolución de conflictos en los estudiantes del segundo grado del nivel primario antes y después de la aplicación del programa Inteligencia Emocional	67
FIGURA 6.	Nivel de democracia en los estudiantes del segundo grado del nivel primario antes y después de la aplicación del programa inteligencia emocional	69

Introducción

La investigación acerca de la inteligencia emocional en los últimos tiempos se desarrolla con mayor importancia en nuestra sociedad. Si bien las diferentes corrientes y enfoques pedagógicos hablan de una manera muy superficial sobre este tema, no se recalca la importancia que este tiene.

En su mayoría, las investigaciones han puesto énfasis en buscar las relaciones de la inteligencia emocional y el aprendizaje de los estudiantes, los cuales arrojaron resultados positivos y se encontró la relación existente; sin embargo, el propósito e interés del programa de inteligencia emocional es generar dicha inteligencia desde la primera infancia hasta el término de la Educación Básica Regular de una manera constante.

Según EVA MARÍA ARRABAL MARTÍN, la inteligencia emocional es “la capacidad de la aceptación y la gestión consciente de las emociones teniendo en cuenta la importancia que tienen en todas las decisiones y pasos que damos durante nuestra vida, aunque no seamos conscientes de ello”¹. O sea, casi el 100% de las decisiones que se toman están relacionadas con las emociones humanas. Ello significa que en el momento en que una persona compra un carro, asiste a un concierto, decide formar una familia o elige estudiar una carrera se deja llevar por sus emociones.

Respecto a los programas de educación emocional, RAFAEL BISQUERRA afirma que:

Una forma para desarrollar cada una de las cinco destrezas imprescindibles denominadas “Competencias emocionales”, (conciencia emocional, saber regularlas, habilidades sociales, empatía y habilidades que promueven la construcción del bienestar personal y social), es mediante programas de educación emocional. Estos programas deberían iniciarse en las primeras etapas de la vida, ya que en estas edades se dan las primeras bases del aprendizaje y relación².

-
- 1 EVA MARÍA ARRABAL MARTÍN. *Inteligencia emocional*, Malaga, Elearning S. L., 2018, p. 7.
 - 2 RAFAEL BISQUERRA. “De la inteligencia emocional a la educación emocional”, en RAFAEL BISQUERRA (ed.). *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*, Barcelona, Universidad de Barcelona, 2012, en [https://www.observatoriodelainfancia.es/fichero-soia/documentos/3483_d_Cuaderno_Faros_6.pdf], p. 25.

En ese sentido, con la aplicación del programa inteligencia emocional se podrá determinar la aplicación de intervenciones para el control y regulación de las emociones propias y de los demás; también, de ser un soporte para futuras investigaciones en las disciplinas como psicología educacional, evaluación psicológica, psicometría, entre otras. Por lo tanto, en la presente investigación, se pondrá a prueba el instrumento de convivencia escolar y el programa de inteligencia emocional que servirán para mejorar el aspecto social del estudiante y se encontrará que la inteligencia emocional tiene gran significancia en la educación actual.

CAPÍTULO PRIMERO

Inteligencia emocional

Uno de los paradigmas que se presentan en la actualidad, la irrupción del aprendizaje social y emocional en cuanto su injerencia en la vida diaria, se muestra como un constructo determinante. En efecto, se conocen casos de gente que ha tenido éxito en la vida, cuyo grado de inteligencia emocional se encuentra por encima del intelectual.

Por ello, en el terreno de la psicología actual, se indaga de forma constante en la evolución de novedosas inteligencias como la emocional, con la finalidad de poder mejorar la calidad de vida de las personas y el resultado de sus decisiones, aspecto que acerca al sujeto a un estado de estabilidad emocional³. Por otro lado, se ha notado que se suscitan casos en los que un individuo con un alto coeficiente emocional, aunque no tanto intelectual, está en la posibilidad de tomar decisiones más acertadas que una persona que cuenta con un cociente intelectual por encima del emocional⁴.

3 HOWARD GARDNER. *Verdad, belleza y bondad reformuladas. La enseñanza en las virtudes del siglo XXI*, Barcelona, Paidós, 2011.

4 ARRABAL MARTÍN. *Inteligencia emocional*, cit.

YULI CRISTINA ORDÓÑEZ CASANOVA⁵, toma como referencia la investigación del psicólogo ROBERT ALAN BARON, inspirado en el planteamiento pionero de MARIE JAHODA, quien llevó a cabo una línea académica basada en el afán por los términos de salud mental y bienestar psicológico, y continua con este enfoque, advierte que se manifiestan cinco escalas del coeficiente emocional, las cuales son: la escala intrapersonal, la escala interpersonal, la escala de adaptabilidad, la escala de manejo del estrés y la escala de estado de ánimo general.

A este respecto, afirma ARRABAL MARTÍN que el coeficiente intelectual “se refiere al nivel de desarrollo y capacidad de gestión controlada por parte de nuestras propias emociones, con el fin de que nos ayuden de manera positiva en nuestras decisiones y nuestra felicidad”⁶. En ese sentido, la inteligencia emocional bien organizada y puesta en ejecución capacita a las personas para que se relacionen entre sí mismas y con su entorno social.

En referencia a lo anterior, la inteligencia emocional conlleva llevar a cabo un empleo constructivo a partir de toda la información emocional que se tiene. Es, por lo tanto, una herramienta muy fuerte, incluso por encima del cociente intelectual, en cuanto a la toma de decisiones de toda naturaleza a lo largo de la existencia del hombre. Por ello, en definitiva, el cociente intelectual se encuentra subordinado al producto de las relaciones humanas, la felicidad y el destino.

Por ende, la inteligencia emocional puede llegar a considerarse como una forma de enfrentar al mundo con respecto a la superación de problemas de carácter psicológico, sentimental, de impulsos, entre otros. A este respecto, afirma BENITO FELIMÓN MALDONADO VÁZQUEZ que:

La inteligencia emocional es un constructo tan interesante como controvertido. Pocos datos científicos han avalado sus efectos beneficiosos en el aula o la sociedad, aunque numerosos autores buscaron a toda costa dar unas explica-

5 YULI CRISTINA ORDÓÑEZ CASANOVA. “Implicaciones pedagógicas generadas por la relación entre el desarrollo motor, el coeficiente emocional y la creatividad motriz”, tesis de pregrado, Bogotá, Universidad Libre, 2016, disponible en [<https://repository.unilibre.edu.co/handle/10901/11539>].

6 *Ibíd.*, p. 8.

ciones generalizadas llevadas en más o menos grado por la “moda emocional”⁷.

I. CLAVES ESENCIALES DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

Según DANIEL GOLEMAN⁸, la inteligencia emocional debe presentar ciertos aspectos determinantes para sus constitución, preservación y afianzamiento. Estas son:

A. Autoconciencia emocional

Este aspecto se refiere a la observación y evaluación de las emociones y sentimientos desde un punto de vista personal. En apariencia tiene poca importancia o se sobrentiende, no obstante, resulta relevante el desconocimiento acerca de este punto. Se deja por sentado ciertas nociones sobre los sentimientos, como por ejemplo cuando la persona siente algún malestar. Casi no se repara en ello, apenas se reconoce uno con un mal, pero no se pone a pensar en cómo ese estado la afecta en las elecciones que se toman durante el tiempo que dure: la conciencia que se tiene al respecto es escasa o nula.

Sobre este particular, Ángel RIVERA ARRIZABALA y SARA RIVERA VELASCO señalan que el concepto de autoconciencia:

Hace referencia a un proceso recursivo de la conciencia, es decir, conciencia constante de tener conciencia. Así, la definición más general y admitida sería el estado mental en el que se tiene conocimiento de la propia existencia (uno se siente a sí mismo) y de la existencia del entorno (físico,

7 BENITO FELIMÓN MALDONADO VÁZQUEZ. “Inteligencia emocional, depresión y resiliencia en adolescentes de una institución educativa - Florencia de Mora, 2015”, tesis de pregrado, Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote, Repositorio Institucional ULADECH, 2016, disponible en [<http://repositorio.uladech.edu.pe/handle/123456789/9022?show=full>], p. 1.

8 DANIEL GOLEMAN. *Inteligencia emocional*, Barcelona, Círculo de Lectores, 1997.

biológico y cognitivo), aunque conlleve una gran subjetividad⁹.

La autoconciencia, a saber, también puede conocerse como la capacidad general que proporciona un saber con respecto de uno mismo y de su entorno¹⁰. Sin embargo, a estas formas racionales de definir el constructo, se puede añadir una de índole emocional, pues los dos procesos cognitivos se corresponden¹¹.

B. Autocontrol emocional

En los momentos en que se menciona algún aspecto referido al control de las emociones humanas no se habla de reprimirlas. Se aceptan tal y como son y, desde ese instante, se dominan con fuerza y, por ende, el efecto que alcance sobre lo que se vaya a realizar en los siguientes días. Sobre este concepto, ROCÍO FRAGOSO LUZURIAGA menciona que:

La regulación emocional o el control emocional es una competencia que se emplea para utilizar las emociones de forma adecuada, lo que supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento, tener buenas estrategias de afrontamiento y capacidad para autogenerar emociones positivas. Se conforma de cuatro microcompetencias: expresión emocional apropiada, regulación de emociones y conflicto, desarrollo de habilidades de afrontamiento y competencias para autogenerar emociones positivas¹².

-
- 9 Ángel RIVERA ARRIZABALA y SARA RIVERA VELASCO. “Estudio transdisciplinario sobre la autoconciencia”, en *Ludus Viales*, vol. 25, n.º 48, 2018, pp. 155 a 180, disponible en [<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6352460>], p. 156.
 - 10 LUIS ÁLVAREZ MUNÁRRIZ. “La conciencia humana”, en LUIS ÁLVAREZ MUNÁRRIZ (ed.) y ENRIQUE COUCEIRO (ed.). *La conciencia humana: perspectiva cultural*, Barcelona, Anthropos, 2005, pp. 11 a 92.
 - 11 JAVIER TIRAPU USTÁRROZ y FERMÍN GOÑI Sáenz. “El problema mente-cerebro-mente (II): Sobre la conciencia”, *Revista de Neurología*, vol. 63, n.º 4, 2016, pp. 176 a 185, disponible en [<https://www.neurologia.com/articulo/2016231>].
 - 12 ROCÍO FRAGOSO LUZURIAGA. “Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto?”, *Revista Ibe-*

C. Automotivación

La automotivación se encarga de hacer posible la consecución de los objetivos y los sueños. En palabras de ARRABAL MARTÍN, el concepto referido:

Se puede considerar como intrínseca. Es decir, son los motivos residentes en el interior del propio individuo, inherentes a él como puede ser el propio autodeseo de llevar algo a cabo, el interés de aprender algo nuevo, la curiosidad o del propio desarrollo personal¹³.

Lo anterior se refiere a que por medio de la automotivación los individuos realizan actividades que les compete, que les agrada o les resulta interesante. En la actualidad, el sistema educacional evoluciona. Las instituciones educativas se adecúan a un nuevo modelo en el que los estudiantes son aptos de ser aprendices con una gran capacidad de aprender a lo largo de toda su existencia en un mundo globalizado¹⁴.

A este respecto, dentro de un marco orientado a lo educacional, ANA NAVEA MARTÍN y JOSÉ MANUEL SUÁREZ RIVEIRO señalan que: “Las estrategias motivacionales, a diferencia de las estrategias cognitivas, no están comprometidas con el contenido del aprendizaje, pero favorecen el compromiso con las tareas y ayudan al estudiante a evitar resultados desfavorables, pudiendo llegar a ser automatizadas”¹⁵. En ese sentido, se apela a que los docentes necesitan conocer la importancia de las estrategias de automotivación para hacer más fácil su adquisición, desarrollo y empleo en los estudiantes.

roamericana de Educación Superior, vol. 6, n.º 16, 2015, disponible en [<http://www.scielo.org.mx/pdf/ries/v6n16/v6n16a6.pdf>], p. 121.

13 Ibid., p. 15.

14 MAITE GARCÍA MARTÍN. “La autorregulación académica como variable explicativa de los procesos de aprendizaje universitario”, *Revista de Currículo y Formación del Profesorado*, n.º 16, 2012, pp. 2013 a 2021, disponible en [<https://www.ugr.es/~recfpro/rev161art12.pdf>].

15 ANA NAVEA MARTÍN y JOSÉ MANUEL SUÁREZ RIVEIRO. “Estudio sobre la utilización de estrategias de automotivación en estudiantes universitarios”, en *Psicología Educativa*, vol. 23, 2017, pp. 115 a 121, disponible en [<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1135755X17300192>], p. 116.

D. Empatía

La empatía es la capacidad de hacer posible la comprensión de los acontecimientos y problemas de los demás. Esto no quiere decir que se compartan las opiniones o el modo en que el otro reacciona. En ese sentido, en cuanto a la posibilidad del desarrollo humano, MARÍA CRISTINA RICHAUD señala que: “El ser humano es social y la empatía, como está explicitada en el artículo, es una precursora primordial de la conducta prosocial, es una habilidad esencial para los humanos, cuya vida tiene lugar en contextos sociales complejos”¹⁶.

Por tal razón, esta cualidad inherente social de los seres humanos permite que el reconocimiento y el entendimiento de los estados mentales de los demás, así como la habilidad para distribuir estos estados mentales y contestar a ellos con propiedad, sea una de las destrezas más relevantes para vivir en tales circunstancias¹⁷.

Por otro lado, KAREN E. GERDES y ELIZABETH SEGAL¹⁸ llevaron a cabo un novedoso modelo de la empatía que se adhiere a los de respuesta emocional a las emociones y acciones de los demás y al desarrollo cognitivo desde la mirada del otro y de la propia resolución afectiva, la elección racional de realizar una acción en favor de lo social. De acuerdo con ello, la empatía, al tomar en cuenta los sentimientos negativos (dolor, angustia) de los demás, se llevaría a cabo con acciones abocadas a modificar su situación, o sea, con la solidaridad, la ayuda o el altruismo.

-
- 16 MARÍA CRISTINA RICHAUD. “Algunos aportes sobre la importancia de la empatía y la prosocialidad en el desarrollo humano”, *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, vol. 6, n.º 2, 2017, pp. 171 a 176, disponible en [https://www.researchgate.net/publication/272818247_Algunos_aportes_sobre_la_importancia_de_la_empatia_y_la_prosocialidad_en_el_desarrollo_humano], p. 171.
- 17 MARIANA BEATRIZ LÓPEZ, VANESSA ARÁN FILIPPETTI y MARÍA CRISTINA RICHAUD. “Empatía: algunos debates en torno al concepto”, en *Avances de Psicología Latinoamericana*, n.º 32, 2014, pp. 37 a 51, disponible en [https://www.researchgate.net/publication/263598121_Empatia_Algunos_Debates_en_torno_al_Concepto].
- 18 KAREN E. GERDES y ELIZABETH SEGAL. “A social work model of empathy”, en *Advances in social work*, vol. 10, n.º 2, 2009, pp. 114 a 127, disponible en [<https://journals.iupui.edu/index.php/advancesinsocialwork/article/view/235>].

E. Habilidades sociales

Las habilidades sociales son los recursos que permiten que las personas se relacionen entre sí al tomar en cuenta sus circunstancias y emociones. Gracias a aquellas, las buenas relaciones personales se dan debido a la capacidad de comunicar los sentimientos propios a los demás, de comprenderlos, a manejar los impulsos, a ser perseverante, amable, cortés y respetuoso. A este respecto, MARÍA ALICIA ZABALA BERBENA, MARÍA DE LOS DOLORES VALADEZ SIERRA y MARÍA DEL CARMEN VARGAS VIVERO afirman que:

Las habilidades sociales son conductas observables, aprendidas y utilizadas en los intercambios sociales para obtener fines concretos. Una habilidad es una rutina cognitiva o conductual concreta que forma parte de una estrategia más amplia. Para el desempeño social competente es necesario poner en juego patrones de respuesta específicos tales como: la habilidad para defender los propios derechos, la habilidad para hacer peticiones, la habilidad para decir no y cortar interacciones, entre otras¹⁹.

En tanto lo anterior, se sostiene que las habilidades sociales permiten el reconocimiento y el control de las emociones que permean en forma positiva los vínculos interpersonales y la aceptación social, en especial entre los más jóvenes. A este respecto, resulta relevante conocer el rol que desarrolla la inteligencia emocional en las personas debido a que posibilita esclarecer sus relaciones y establecer parámetros que terminarán en programas, en particular en favor de poblaciones más vulnerables.

19 MARÍA ALICIA ZABALA BERBENA, MARÍA DE LOS DOLORES VALADEZ SIERRA y MARÍA DEL CARMEN VARGAS VIVERO. "Inteligencia emocional y habilidades sociales en adolescentes con alta aceptación social", en *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, vol. 6, n.º 15, 2017, disponible en [<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293121924004>], p. 326.

II. PERTINENCIA DEL OPTIMISMO

El optimismo es un recurso cuya labor edificante es del todo conveniente dentro del cociente emocional humano²⁰. Por lo tanto, las personas que son dueñas de un carácter optimista presentan mayor disposición y fortaleza para sobrepasar las contrariedades y los problemas a diferencia de los pesimistas.

Para CAZALLA y MOLERO, en una comparación entre el optimismo y pesimismo, advierte que:

El optimismo se define como la tendencia disposicional de una persona para mantener expectativas positivas generalizadas incluso cuando los individuos se enfrentan a la adversidad o dificultad en sus vidas. En cambio, los individuos que tienen una orientación de vida pesimista tienen expectativas de resultados negativos por lo que retiran sus esfuerzos y se convierten en pasivos y renuncian a la consecución de sus objetivos²¹.

Esta dicotomía optimismo-pesimismo ha resultado ser, en cierta medida, estable en el tiempo y en distintos contextos. Se da una progresiva evidencia que enseña que el optimismo y el pesimismo tienen consecuencias contrarias tanto en la salud física como psicológica. El optimismo, pues, se relaciona con el factor genético de los individuos y es conveniente para la supervivencia emocional después de una crisis.

III. INFLUENCIA DEL OPTIMISMO EN LA FAMILIA

Es uno de los contextos más relevantes en la vida de las personas, la institución social necesaria de la que se desarrollan las demás. Además, el hogar integra la seguridad, el afecto, la generosidad y el servicio. La familia es un organismo latente en permanente cambio: preparación

20 ARRABAL MARTÍN. *Inteligencia emocional*, cit.

21 NEREA CAZALLA LUNA y DAVID MOLERO. "Inteligencia emocional percibida, disposición al optimismo-pesimismo, satisfacción vital y personalidad de docentes en su formación inicial", *Revista de Investigación Educativa*, vol. 34, n.º 1, 2016, p. 243.

del hogar, por problemas económicos, en el nacimiento y educación de los hijos, en la atención a los enfermos y ancianos, entre otros.

A este respecto, IÑAQUI VELAZ RIVAS menciona que:

Mantener un buen espíritu de familia entre tantas vicisitudes requiere grandes dosis de energía y entusiasmo pues exige flexibilidad, comprensión, capacidad de escucha y perdón, humildad, empatía y equilibrio para compaginar la propia intimidad con la donación. Las relaciones familiares en las que predomina una atmósfera optimista gozan de mayor estabilidad. En buena medida porque se está abierto a analizar los problemas y buscar soluciones, hay buenas relaciones y no se ve a los otros como antagonistas²².

En consideración del optimismo y su importancia en el mantenimiento en la prudencia familiar, LOURDES MILLÁN ALBA señala que el amor se constituye como un pilar que permite la armonía de las relaciones humanas en los siguientes términos:

Entendido en sentido objetivo, el amor no constituye el origen, sino el término o meta de cualquier otra virtud: aquello que, en última instancia, se pretende potenciar a través de ellas. La virtud se describiría, entonces, como la capacitación o el crecimiento que la persona que aspira a ser virtuosa debe procurar de manera activa y directa en sus potencias operativas, realizando o absteniéndose de realizar determinados actos con el fin de disponer las respectivas facultades para que hagan lo posible y grato, en cada instante, circunstancia, el incremento y la maduración del amor²³.

En referencia a lo último, todo ser humano nace con la capacidad y el deseo de amar. A medida que pasa el tiempo cada uno afianza su ma-

22 IÑAQUI VELAZ RIVAS. *Optimismo*, Instituto Empresa y Humanismo, Universidad de Navarra, 2018, disponible en [[https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/56536/1/ceyh%20133%20\(2108\).pdf](https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/56536/1/ceyh%20133%20(2108).pdf)], p. 56.

23 LOURDES MILLÁN ALBA. “La prudencia en la familia: Del optimismo a la locura”, en *Metafísica y persona*, n.º 6, 2017, disponible en [<https://doi.org/10.24310/Metyper.2011.voi6.2788>], p. 99.

nera de expresarlo y el nivel de compromiso que alcanza. La herencia genética y las costumbres culturales, la situación familiar y lo vivido por cada persona influyen en eso. De forma amplia, la personalidad optimista hace más fácil el equilibrio en los vínculos amorosos, en referencia en que el pesimismo tiende a inclinar a la persona a determinadas disputas. El optimista, en cambio, está más entregado a aproximarse a los demás, o a que se le acerquen, no le incomoda la correspondencia emocional. Sobre este particular VELAZ RIVAS señala que: “el pesimista presenta más dificultades, es más independiente y cerrado, le cuesta confiar, teme al rechazo o le agobia la intimidad, no quiere complicarse la vida, necesita controlar y tiene pánico a sufrir si algo sale mal”²⁴.

CAPÍTULO SEGUNDO

Competencias emocionales

Sobre el término competencia, existe una polémica debido a su valor polisémico; toma acepciones como autoridad, capacitación, competición, cualificación, incumbencia y suficiencia²⁵. Por ejemplo, se plantean diversas definiciones como la de GERHARD BUNK denomina la competencia como un “conjunto de conocimientos, destrezas y aptitudes necesarias para ejercer una profesión, resolver problemas profesionales de forma autónoma y flexible y ser capaz de colaborar con el entorno profesional y en la organización del trabajo”²⁶; la de GUY LE BOTERF, quien menciona que “competencia es un saber actual validado. Saber movilizar, saber combinar, saber transferir recursos (conocimientos, capacidades...) individuales y de red en una situación profesional compleja y con vistas a una finalidad”²⁷, o la de ANTONIO

-
- 25 J. M. PRIETO (prólogo), en CLAUDE LÉVY-LEBOYER. *Gestión de las competencias*, Barcelona, Gestión 2000, 1997, pp. 7 a 24.
- 26 GERHARD BUNK. “La transmisión de las competencias en la formación y el perfeccionamiento profesionales de la RFA”, *Revista Europea de Formación Profesional*, n.º 1, 1994, pp. 8 a 14, disponible en [<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=131116>], p. 9.
- 27 GUY LE BOTERF. *Ingeniería de las competencias*, Gestión 2000, 2001, p. 97.

BENITO ECHEVARRÍA SAMANES, quien afirma que la competencia “discrimina el saber necesario para afrontar determinadas situaciones y ser capaz de enfrentarse a las mismas. Es decir, saber movilizar conocimientos y cualidades, para hacer frente a los problemas derivados del ejercicio de la profesión”²⁸.

El concepto de competencia como se puede notar toma varias acepciones y definiciones importantes en cuanto al correcto empleo del término, situándose más allá de una mirada solo profesional, una visión más integral es dada por AURELIANA ALBERICI y PAOLO SERRERI al decir que:

El debate sobre el concepto de competencia, en el ámbito de la educación y la formación (o mejor dicho desde el punto de vista pedagógico), ha puesto en seguida en evidencia la necesidad de una lectura del mismo que trascienda su dimensión puramente funcionalista, ampliando su horizonte de estudio y de investigación más allá de los límites de la formación profesional y del aprendizaje de un trabajo para considerarlo un aspecto constitutivo del aprender a pensar, de aprender no solo un trabajo específico sino a trabajar, de aprender a vivir, a ser, en el sentido de confluencia entre saberes, comportamientos...²⁹.

Dadas las circunstancias, en lo que se refiere a las investigaciones citadas, se puede concebir la competencia como la facultad de movilizar como corresponde el total de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias con el fin de llevar a cabo diferentes actividades con un tanto de calidad y eficacia. En ese sentido, una competencia es aplicable a las personas, toma en cuenta unos saberes, actitudes y conductas asociados entre sí, se establece como un potencial de actuación asociado a la destreza de ponerse en acción y forma parte de un contexto determinado que contiene unos referentes de eficacia y crítica la transferibilidad.

De la misma manera que el concepto de competencia en sí, la delimitación del constructo competencia emocional se establece como un

28 ANTONIO BENITO ECHEVARRÍA SAMANES. *Competencia de acción de los profesionales de la orientación*, Madrid, Esic Editorial, 2005, p. 17.

29 AURELIANA ALBERICI y PAOLO SERRERI. *Competencias y formación en la edad adulta. El balance de competencias*, Barcelona, Laertes, 2005, p. 26.

tema de debate del que es difícil establecer consensos³⁰. A este respecto, puede acoplarse en cinco grupos: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, inteligencia interpersonal, y habilidades de vida y bienestar³¹.

La conciencia emocional toma en cuenta la capacidad de ser apto de las emociones personales y la capacidad de integrar el síntoma emocional en circunstancias específicas. Regulación emocional se refiere a la destreza de emplear las emociones con propiedad. Se necesita ser consciente del vínculo entre emoción, cognición y comportamiento, y contar con métodos eficaces de encaramiento y la capacidad de generarse a uno mismo emociones favorables. Autonomía personal integra un conjunto de particularidades vinculadas con el propio manejo de la autoestima, la actitud positiva ante la vida, la responsabilidad, la capacidad de analizar de manera crítica las normas sociales, el asertividad para buscar ayuda y medios en tanto su urgencia, y las normas de autoeficacia. La competencia social tiene que ver con el manejo de relaciones favorables con los demás. Se necesita, pues, el control de competencias sociales básicas, la comunicación asertiva, entre otros. Competencias para la vida y bienestar tienen relación con la capacidad de reflejar un comportamiento pertinente con el fin de solucionar problemas de distinta índole dirigido a la mejora de la persona y la sociedad³².

I. MIEDO

Reflexionar sobre la relevancia del desarrollo emocional y la elaboración de la personalidad desde el instante del nacimiento, al iniciar

30 RAFAEL BISQUERRA ALZINA y NÚRIA PÉREZ ESCOBA. “Las competencias emocionales”, en *Educación XXI*, n.º 10, Barcelona, Universidad de Barcelona, 2007, pp. 61 a 82, disponible en [<http://revistas.uned.es/index.php/educacionxx1/article/view/297/253>].

31 Ídem.

32 NURIA PÉREZ ESCODA, GEMMA FILELLA GUIU, ALBERT ALEGRE y RAFAEL BISQUERRA. “Desarrollo de la competencia emocional de maestros y alumnos en contextos escolares”, *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, vol. 10, n.º 28, 2018, pp. 1.183 a 1.208, disponible en [http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/28/espannol/Art_28_756.pdf].

por su divulgación desde la familia y siguiendo en la escuela³³, debido a que faltas en estos puntos propician el surgimiento de problemas conductuales, conductas disruptivas, poco bienestar psicológico, rendimiento académico desfavorable y vínculos interpersonales desequilibrados³⁴.

Si bien todas las emociones son importantes, es necesario tomar en cuenta los resultados negativos vinculados a estados emocionales de carácter desfavorable y que pueden entorpecer su correcto devenir. Estos estados emocionales negativos dañan el autoconcepto, incidiendo a una falta de aceptación por parte del resto³⁵, también arrastran problemas académicos³⁶, generan problemas de aprensión, tensión o intranquilidad, depresión, falta de esperanza, tristeza, ambivalencia e hiperactividad hasta reflexiones suicidas³⁷.

A este respecto, FEDERICO PULIDO ACOSTA y FRANCISCO HERRERA CLAVERO señalan que:

-
- 33 PURIFICACIÓN CRUZ CRUZ. “Creatividad e inteligencia emocional. (Cómo desarrollar la competencia emocional en educación infantil a través de la expresión lingüística y corporal)”, en *Historia y Comunicación Social*, n.º 19, 2014, pp. 107 a 118, disponible en [https://doi.org/10.5209/rev_hics.2014.v19.44944].
- 34 MARÍA GUTIÉRREZ CARMONA y JORGE EXPÓSITO LÓPEZ. “Autoconcepto, dificultades interpersonales, habilidades sociales y conductas asertivas en adolescentes”, *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, vol. 26, n.º 2, 2015, pp. 42 a 58, disponible en [<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5224079>].
- 35 BEATRIZ DELGADO, CÁNDIDO J. INGLÉS y JOSÉ M. GARCÍA FERNÁNDEZ. “Social anxiety and self-concept in adolescence”, *Revista de Psicodidáctica*, n.º 18, 2013, pp. 179 a 194, disponible en [https://www.researchgate.net/publication/274308953_Social_Anxiety_and_Self-Concept_in_Adolescence_La_ansiedad_social_y_el_autoconcepto_en_la_adolescencia].
- 36 INGUNN RANOYEN, THOMAS JOZEFIAK, JAN WALLANDER, STIAN LYDERSEN y MARIT INDREDAVIK. “Self-reported social anxiety symptoms and correlates in a clinical (CAP) and a community (Young-Hunt) adolescent sample”, en *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, n.º 49, 2014, pp. 1.937 a 1.949, disponible en [<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/24791658/>].
- 37 JOSÉ BAZÁN LÓPEZ, VÍCTOR OLÓRTEGUI MALAVER, HORACIO VARGAS MURGA y LEANDRO HUAYANAY FALCONY. “Prevalencia y factores asociados con la conducta suicida en adolescentes de Lima rural”, *Revista de Neuropsiquiatría*, vol. 79, n.º 1, 2016, pp. 3 a 15, disponible en [<https://revistas.upch.edu.pe/index.php/rnp/article/view/2763>].

Las emociones negativas, como el miedo, influyen en el desempeño emocional del individuo y en su competencia social, en tanto las personas que evidencian mayores niveles de miedo están menos abiertas a la interacción con otros y estas interacciones son imprescindibles para el fortalecimiento de todas las habilidades socio-emocionales³⁸.

Los mayores niveles de miedo y de restricción de la interacción se evidencian con mayor notoriedad en la adolescencia. VERÓNICA REYES PÉREZ, ARELI RESÉNDIZ RODRÍGUEZ, RAÚL JOSÉ ALCÁZAR OLÁN y LUCY MARÍA REIDIL MARTÍNEZ afirman que esta etapa del ciclo vital del ser humano está “caracterizada por una gran inestabilidad emocional debido a los múltiples cambios que se enfrentan, los cuales aumentan el nivel de estrés y pueden repercutir en desajustes psicológicos con consecuencias presentes y futuras”³⁹. En ese sentido, la identificación de los potenciales daños que afecten la salud mental de los adolescentes resulta imprescindible.

Frente a problemas de estrés, la persona utiliza estrategias de afrontamiento vistas como un proceso psicológico que se lleva a cabo ante un contexto amenazante para el bienestar físico o emocional de la persona. REYES PÉREZ *et al.* señalan que “el miedo es natural y es un compañero del ser humano desde el inicio de su existencia”⁴⁰. Entonces, el miedo se constituye como una reacción emocional frente a un potencial daño, lo cual genera una forma de actuar. Se trata, pues, de una actitud negativa que modifica tanto la conducta como las actitudes de las personas ⁴¹.

-
- 38 FEDERICO PULIDO ACOSTA y FRANCISCO HERRERA CLAVERO. “Inteligencia emocional adolescente. Predicción a través del miedo”, *Revista Iberoamericana de Psicología*, vol. 10, n.º 2, 2017, pp. 173 a 180, disponible en [<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6642550>], p. 176.
- 39 VERÓNICA REYES PÉREZ, ARELI RESÉNDIZ RODRÍGUEZ, RAÚL JOSÉ ALCÁZAR OLÁN y LUCY MARÍA REIDIL MARTÍNEZ. “Las estrategias de afrontamiento que utilizan los adolescentes ante situaciones que provocan miedo”, en *Psicogente*, vol. 20, n.º 38, 2017, disponible en [<http://www.scielo.org.co/pdf/psico/v20n38/0124-0137-psico-20-38-00240.pdf>], p. 241.
- 40 *Ibid.*, p. 243.
- 41 JEFFREY LIEW, HEATHER C. LENCH, GRACE KAO, YU-CHEN YEH y OI-MAN KWOK. “Avoidance temperament and social-evaluative threat in college student’s math performance: a mediation model of math and test anxiety”, en *Anxiety, Stress & Coping*, vol. 27, n.º 6, 2014, pp. 650 a 661, disponible en

Ante un flujo de miedo constante, el individuo puede llegar a manifestar ciertas fobias. A este respecto, REYES PÉREZ *et al.* manifiestan que la fobia:

En su forma más negativa incluye el incremento sustancial en la depresión, intentos suicidas, abuso de sustancias, poner poca atención a las clases, abandono escolar y victimización, entre otros. En algunos estudios se encuentra que el desorden de ansiedad social durante la adolescencia continúa durante la adultez y es más prevalente en las mujeres⁴².

En ese sentido, el sujeto frente a situaciones angustiosas repetitivas puede llegar a desarrollar fobias sociales. Ello puede llegar a enfatizarse siempre que reciban marginación, humillación y martirios provenientes de su entorno ya sea por parte los padres, compañeros de escuela de trabajo, de la pareja, entre otros. El menosprecio de dicho trastorno es el paso previo de situaciones traumáticas más agravantes.

II. IRA

Emociones negativas como enojo, cólera, ira, enfado, furor, indignación, resentimiento y rabia, con dificultad se diferencian entre sí. Podría creerse que se distinguen solo en intensidad como cuando la rabia se confunde con el enojo, o al encontrar en los diccionarios que cólera e ira se definen como una manifestación de enfado o enojo muy violento.

Desde la Antigüedad, se construyeron discursos relacionados a la constitución de la ira como el realizado por LUCIO ANNEO SÉNECA. Este filósofo romano, al considerarla como una pasión violenta fuera de razón, reflexiona al respecto y menciona que la razón desea que la

[https://www.researchgate.net/publication/261254271_Avoidance_Temperament_and_Social-Evaluative_Threat_in_College_Students'_Math_Performance_A_Mediation_Model_of_Math_and_Test_Anxiety].

42 REYES PÉREZ, RESÉNDIZ RODRÍGUEZ, ALCÁZAR OLÁN y REIDIL MARTÍNEZ. "Las estrategias de afrontamiento que utilizan los adolescentes ante situaciones que provocan miedo", cit., p. 244.

decisión que toma sea justa mientras que la ira desea que parezca justa la decisión que se toma⁴³. En ese sentido, la ira ha ido convirtiéndose en uno de los casos más resaltantes de la irracionalidad de las emociones y de su control sobre la voluntad humana.

Desde un punto de vista polémico, hay quienes afirman que la aparición de la ira en el ser humano va más allá de un proceso psíquico-neurológico, o sea, se dice que esta emoción negativa tiene relación con una reacción fisiológica. Esta postura es asumida por LUISA FERNANDA LÓPEZ CARRASCAL, quien afirma que:

Es contundente la manifestación y expresión de la ira en muchas circunstancias, también lo es la herencia evolutiva y la respuesta fisiológica que compartimos con otros animales, pero esto es solo una parte, incluso breve, de lo que son las emociones. De la evidencia de las expresiones fisiológicas de las emociones no podemos concluir sin más que estas son “síndromes corporales” o “sucesos biológicos” homologables a la de otros animales, desconociendo la otra evidencia: que las emociones se derivan de estados cognitivos, juicios y creencias⁴⁴.

Sin embargo, se sostiene que la ira puede llegar a considerarse racional siempre y cuando el desprecio recibido era injustificado, se dirige a la persona adecuada y se manifiesta en el instante apropiado y mediante un tiempo razonable⁴⁵. Se puede agregar, por lo tanto, que la ira, como todas las emociones, presenta un justo medio entre el exceso y el defecto, siendo la propensión a la ira el uno y la imposibilidad de indignarse el otro.

43 LUCIO ANNEO Séneca. *De la ira*, 2003, disponible en [<https://www.biblioteca.org.ar/libros/89740.pdf>].

44 LUISA FERNANDA LÓPEZ CARRASCAL. Las emociones como formas de implicación en el mundo. El caso de la ira”, en *Estudios de Filosofía*, vol. 53, 2016, pp. 81 a 101, disponible en [<http://www.scielo.org.co/pdf/ef/n53/n53a5.pdf>], p. 86.

45 Ídem.

III. RESILIENCIA

La resiliencia es una capacidad humana que permite al ser humano enfrentar las situaciones adversas, es decir, la crisis o el caos en la que se encuentra en determinado momento, verlo desde un punto de vista positivo, adaptarse y buscar alternativas de solución que le permitan sobrevivir a la situación y, a partir de ella, aprender y crecer, al generar una renovación individual. Esta capacidad se forma de manera personal conforme el sujeto afronta las crisis que se le presenten por naturaleza a lo largo de su vida, es decir, sin crisis no se desarrolla la capacidad resiliente en la sociedad.

Sin embargo, a partir del siglo XXI, este término se asocia con otros campos, como la psicología y la educación. Al respecto, RICARDO VEGA ZAMBRANO indica lo siguiente:

Posteriormente, el término resiliencia evolucionó al ser adoptado por las ciencias sociales, de las cuales la psicología dio forma a un nuevo concepto. Desde la década de los ochenta numerosos autores implementaron este término en sus estudios al reconocer que los seres humanos mostramos reacciones distintas, incluso diversas entre estímulos similares, como situaciones de adversidad, el dolor o estrés⁴⁶.

Es decir, en términos generales, la resiliencia es la capacidad humana que sirve para enfrentar situaciones adversas que se presenten, las cuales generan una reacción distinta en cada persona. Es necesario aclarar que esta capacidad se desarrolla desde una edad temprana: el niño debe adquirir ciertos valores para poder afianzar su resiliencia. CRISTOBAL RUIZ ROMÁN, IGNACIO CALDERÓN ALMENDROS y JESÚS JUÁREZ PÉREZ afirman lo siguiente:

La resiliencia, pasa entonces de ser una cualidad a ser una acción educativa comunitaria, puesto que, tejida por todos, en ella se construye la posibilidad de transformación

46 RICARDO VEGA ZAMBRANO. *Organizaciones resilientes: una mirada hacia conformación*, 2012, disponible en [<https://repository.urosario.edu.co/flexpaper/handle/10336/2879/VegaZambrano-Ricardo-2012.pdf?sequence=1&isAllowed=y>], p. 11.

social a través de la cual el sujeto se convierte en persona, tiene la posibilidad de liberarse y es capaz de hacer realidad sus sueños⁴⁷.

Para conseguir una transformación social, es necesario que la sociedad desarrolle resiliencia y, así, ser capaz de alcanzar sus objetivos, puesto que, con ella, una comunidad logrará enfrentar, con agrado, las adversidades que se presenten en su entorno. Por ello, la resiliencia no es solo una cualidad humana, sino que es una acción comunitaria y puede ser desarrollada por todas las personas. Su desarrollo convierte a un sujeto en persona, ya que este no se rendirá tan fácil ante el infortunio, sino que lo afronta para poder sobrevivir en un mundo cambiante.

JOSÉ A. GARCÍA DEL CASTILLO, ÁLVARO GARCÍA DEL CASTILLO LÓPEZ, CARMEN LÓPEZ SÁNCHEZ y PAULO C. DÍAS⁴⁸ manifiestan que el proceso de desarrollo de la capacidad de resiliencia tiene el siguiente orden: primero, el sujeto se enfrenta ante una situación conflictiva, en la que no esperaba encontrarse inmerso, este presenta factores de protección y de riesgo, los cuales le permitirán afrontar, de forma exitosa o no, la situación infortunada; si el sujeto desarrolla invulnerabilidad, alta capacidad de afrontamiento, inteligencia emocional, bienestar subjetivo, locus de control y competencia, pues tendrá una resiliencia alta; sin embargo, si el sujeto desarrolla vulnerabilidad, falta de capacidad de afrontamiento, poca o nula inteligencia emocional, malestar subjetivo e incompetencia, se tendrá como resultado una resiliencia baja.

Para el desarrollo de la resiliencia individual, es importante el rol que toma el sector educativo, puesto que la escuela es el segundo lugar, después del hogar, en el que los infantes adquieren o desarrollan sus valores. De acuerdo con ello, GUADALUPE NORIEGA, BRAULIO ANGULO ARJONA y GISELE ANGULO NORIEGA indican lo siguiente:

47 CRISTOBAL RUIZ ROMÁN, IGNACIO CALDERÓN ALMENDROS y JESÚS JUÁREZ PÉREZ. “La resiliencia como forma de resistir a la exclusión social: Un análisis comparativo de casos”, *Pedagogía social. Revista Interuniversitaria*, n.º 29, 2015, disponible en [<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6226984>], p. 138.

48 JOSÉ A. GARCÍA DEL CASTILLO, ÁLVARO GARCÍA DEL CASTILLO LÓPEZ, CARMÉN LÓPEZ SÁNCHEZ y PAULO C. DÍAS. “Conceptualización teórica de la resiliencia psicosocial y su relación con la salud”, en *Health and Addictions*, vol. 16, n.º 1, 2016, pp. 59 a 68, disponible en [https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/54245/1/2016_Garcia-del-Castillo_et al_H%26A.pdf].

El proceso de adquirir resiliencia es de hecho el proceso de la vida, dado que toda persona requiere superar episodios adversos de estrés, trauma y rupturas en el proceso de vivir, sin quedar marcado de por vida y ser feliz. Y de esta forma resulta coincidente con la pedagogía al reconocerse que esta es la ciencia que enseña a vivir bien la vida aceptando el sufrimiento que conlleva⁴⁹.

Debido a ello, el desarrollo personal solo se logrará a partir de la realización de valores positivos en el individuo, tanto en el hogar como en el colegio, puesto que ambos son pilares fundamentales en la realización personal de cualquier persona. El desarrollo de la resiliencia permitirá que la sociedad subsista, ya que, en la vida, habrá muchos eventos desafortunados, y si uno no logra enfrentarlos y solo se rinde ante ellos, las situaciones caóticas del mundo habrán vencido.

IV. PERDÓN

El acto de perdonar puede considerarse como una necesidad humana. Las personas, en algún momento, solicitaron o concedieron el perdón a alguien. En ese sentido, no es un acto trivial, puesto que es difícil de llevar a cabo; no obstante, en ello puede ir de manera implícita la salud emocional y física, la plenitud de la vida, el requerimiento de confiar en el otro, el desarrollo personal o la predisposición a amar.

De manera consecuente a un acto ofensivo, señala ANA CRISTINA MORALES que:

Se desencadenan mecanismos psicológicos compensatorios que contrarresten la experiencia subjetiva de sentirse en disminución o afectados en nuestra dignidad. Anida en nosotros el deseo de venganza o desquite hacia quien nos causó el mal, dando origen a un círculo obsesivo

49 GUADALUPE NORIEGA, BRAULIO ANGULO ARJONA y GISELE ANGULO NORIEGA. “La resiliencia en la educación, la escuela y la vida”, en *Perspectivas docentes*, n.º 58, 2015, disponible en [<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6349252>], p. 42.

tormentoso de ideas y sentimientos contra él, conocido como “rumiación mental”⁵⁰.

En todo tipo de relación es frecuente que las personas sean ofendidas o lastimadas por el accionar de un compañero en cualquier instante del compromiso. La transgresión, por lo tanto, está en la capacidad de despertar la experimentación de un conjunto de motivaciones y emociones que se conoce como falta de perdón o resentimiento, conformado por amargura, ira, odio, hostilidad, entre otros.

En las relaciones interpersonales de pareja, las expectativas que presentan los miembros de la relación se sustentan, en general, en la inquietud de uno por el bienestar del otro, en el sostén y protección incondicional. No obstante, las posibilidades existentes en otras relaciones son diferentes, no sintiéndose preocupados por el otro, ni responsables por ser correspondidos en el logro de beneficios mutuos. Estas distinciones son las que generan que el perdón dependa del contexto relacional en el que ocurre la falta cometida⁵¹.

A este respecto, se señala que los factores que hacen posible que el perdón suceda son la severidad o gravedad de la transgresión, el afecto negativo, la empatía, la dependencia, emocional⁵². En ese sentido, las manifestaciones de perdón presentan un uso abocado a subsanar y mejorar las relaciones interpersonales, aunque ello no signifique que conlleve una reconciliación. Los inconvenientes surgidos de las transgresiones suelen crear una deuda interpersonal, y producirían perfiles propios de emociones, cogniciones y conductas negativas que dañen a las relaciones.

V. ESTRÉS

Existe una gran variedad de modelos y estrategias de afrontamiento, ya que cada persona reacciona ante cierto problema de manera diferente.

50 ANA CRISTINA MORALES. *El perdón y la salud. Una decisión esencial para el bienestar físico y emocional*, Barcelona, Plataforma Editorial, 2020, p. 20.

51 ANA MARÍA BELTRÁN MORILLAS, INMACULADA VALOR SEGURA y FRANCISCA EXPÓSITO. “El perdón ante transgresiones en las relaciones interpersonales”, en *Psychosocial Intervention*, n.º 24, 2015, pp. 71 a 78, disponible en [<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1132055915000186>].

52 Ídem.

De acuerdo con la estrategia que aplique se desarrollará, o no, su capacidad de resiliencia, puesto que solo aquellas estrategias que se enfoquen en solucionar el problema en vez de evadirlo servirán para desarrollar esta capacidad.

Por lo general, las estrategias de afrontamiento son conductas adquiridas a partir de eventos fortuitos, además, el cambio genera estrés en cualquier individuo, ya que no sabe a qué se va a enfrentar o cómo va a solucionar el problema para que no se produzcan consecuencias graves a causa de este. Estos cambios afectan en forma individual y, a su vez, organizacionalmente. Por ello, es necesario estimular e incentivar a aplicar estrategias de afrontamiento que produzcan personas y organizaciones saludables, para que ambas consigan llegar al éxito.

MARÍA ATALAYA señala que el estrés es un:

Estado de tensión y presión que se produce antes situaciones exigentes y que el individuo considera que podrían estar por encima de sus capacidades o recursos, además se manifiesta de diversas maneras y trae consigo múltiples consecuencias que afectan al individuo⁵³.

El estrés se produce a partir de las situaciones que requieren de un cumplimiento obligatorio y que no se pueden cumplir a cabalidad ya sea por la falta de recursos o capacidades. Esto genera tensión en el sujeto, producto de la presión en la que se encuentra inmerso y que puede desencadenar en consecuencias emocionales, psicológicas o físicas. Por su parte, JULIETH ESTEFANÍA OSORIO y LUCILA CÁRDENAS NINO manifiestan que “las definiciones de estrés giran en torno a la adaptación del ser humano a demandas externas, a la capacidad del organismo con síntomas físicos, psicológicos, etc.”⁵⁴. Esto validaría lo dicho por ATALAYA, ya que el estrés puede afectar al ser humano en general si es que no se adapta o resiste a la situación de estrés en la que se encuentre.

53 MARÍA ATALAYA. “El estrés laboral y su influencia en el trabajo”, en *Industrial data*, vol. 4, n.º 2, 2001, disponible en [<https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/idata/article/view/6754>], p. 26.

54 JULIETH ESTEFANÍA OSORIO y LUCILA CÁRDENAS NINO. “Estrés laboral: estudio de revisión”, *Revista Diversitas-Perspectivas en Psicología*, vol. 13, n.º 1, 2017, disponible en [http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1794-99982017000100081&script=sci_abstract&tlng=es], p. 82.

Depende de la percepción de la situación de estrés y las demandas laborales el buscar soluciones y adquirir conductas que permitan al individuo actuar para enfrentarlo. La utilización de recursos en medio de una situación de tensión produce un alto desgaste personal, sin embargo, si el sujeto ha desarrollado su capacidad de resiliencia, podrá recuperarse, adaptarse y sobrellevar la situación, así estará preparado para atravesar eventos futuros similares y superarlos con éxito.

Implicancia educacional de la inteligencia emocional

Hacia varias décadas atrás, las reflexiones teóricas de la psicología, en particular la inteligencia emocional y la psicología positiva, son recibidas con aprecio y reconocimiento en el sector educativo⁵⁵. Estas teorías, a la misma vez que desarrollan los pasos a seguir, identifican los objetivos educativos, debido a que no se restringen a establecer modelos abocados al aprendizaje, sino en estilos de vida vistos como saludables.

La psicología es una ciencia descriptiva, lo que quiere decir que está en la capacidad de describir el modo de aprender, aunque no elaborar parámetros sobre cuáles deben ser las metas de la educación⁵⁶.

55 JAMES DAVISON HUNTER. *The death of character. Moral education in an age without Good or Evil*, New York, Basic Books, 2000.

56 KRISTJÁN KRISTJÁNSSON. "Virtue development and Psychology's fear of normativity", en *Journal of Theoretical and Philosophical Psychology*, vol. 32, n.º 2, 2012, pp. 103 a 118, disponible en [https://www.researchgate.net/publication/232417540_Virtue_development_and_psychology's_fear_of_normativity].

En ese sentido, resulta conveniente un estudio de las implicaciones educativas de la consideración de estas teorías.

En el contexto de la Teoría de la Educación británica, se favoreció, años atrás, a una línea de crítica pedagógica en tanto las propuestas tomadas en cuenta por el paraguas Social and Emotional Learning –SEL–⁵⁷. Al tomar como ámbito la conceptualización de las sociedades occidentales contemporáneas como culturas singularizadas por la prevalencia de lo terapéutico⁵⁸, estos análisis apuntan a la normatividad dada en las teorías psicológicas, que ponen énfasis en el bienestar individual y los colocan como objetivos importantes de las personas⁵⁹.

Si bien la educación debe apuntar al bienestar del individuo que se educa, sus metas no se limitan solo al sujeto de forma personal, sino que lo toman en cuenta en la medida de su relación con el mundo, y con los demás. La consideración del mundo y de los demás acude a un carácter ético, inevitable para la educación, al que, en las teorías de la inteligencia emocional y la psicología positiva, no se le encarga el rol preponderante que ha de desarrollar en la educación. Por esa razón, los trabajos llevados a cabo en esta línea de investigación concluyen que la psicologización de la educación presume su desmoralización⁶⁰⁻⁶¹.

-
- 57 MIRIAM PRIETO EGIDO. “La psicologización de la educación: implicaciones pedagógicas de la inteligencia emocional y la psicología positiva”, en *Educación XXI*, vol. 21, n.º 1, 2018, pp. 303 a 320, disponible en [<https://www.redalyc.org/pdf/706/70653466014.pdf>].
- 58 EVA ILOUZ. *El futuro del alma. La creación de estándares emocionales*, Buenos Aires, Katz, 2014.
- 59 STEFAN RAMAEKERS y JUDITH SUISSA. “What all parents need to know. Exploring the hidden normativity of the language of development psychology in parenting”, en *Journal of Philosophy of Education*, vol. 46, n.º 3, 2012, pp. 352 a 369, disponible en [<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1467-9752.2012.00866.x>].
- 60 SOPHIE RIETTI. “Emotional Intelligence as educational goal: a case for caution”, en *Studies in Philosophy and Education*, vol. 42, n.ºs 3 y 4, 2008, pp. 631 a 643, disponible en [https://www.researchgate.net/publication/229567455_Emotional_Intelligence_as_Educational_Goal_A_Case_for_Caution].
- 61 KRISTJÁNSSON. “Virtue development and Psychology’s fear of normativity”, cit.

I. PSICOLOGIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN

La psicología es una ciencia elemental para la educación, debido a que sus contribuciones son elementales para resolver y profundizar en el conocimiento de los tratamientos implicados en el aprendizaje. A este propósito respondieron la teoría de las etapas del desarrollo de PIAGET, los constructos de Zona de Desarrollo Próximo y Andamiaje de VYGOTSKI, o la teoría del desarrollo moral de KOHLBERG, que resultaron significativos aportes para los procedimientos de enseñanza-aprendizaje⁶².

No obstante, en los últimos años, han aparecido ciertas propuestas provenientes de la psicología que se sobrepusieron a la descripción, para colocarse como teorías educativas, y no solo como teorías de aprendizaje⁶³. Se piensa que analizar lo concerniente a la psicología positiva y la inteligencia emocional resulta más conveniente en cuanto a su valoración en el ámbito educativo.

Según PABLO FERNÁNDEZ BERROCAL y NATALIO EXTREMERA PACHECO, ambas teorías “coinciden en dirigirse al estudio del bienestar en sentido amplio”⁶⁴. Entre los aspectos en los que no coinciden se ubica el hecho de que la psicología positiva busca ejecutar las fortalezas de los sujetos con el fin de lograr el bienestar personal o emociones positivas; en tanto que la inteligencia emocional, de manera adversa, estudia las emociones no como resultado final, sino como proceso para solucionar casos de la vida cotidiana, en vista de las emociones positivas y negativas.

II. INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LA EDUCACIÓN

La objetividad de una inteligencia emocional fue desarrollada en un inicio por MAYER y SALOVEY quienes, dado el marco de inteligencias múltiples, desarrollaron una inteligencia que era diferente de otras al

62 PRIETO EGIDO. “La psicologización de la educación: implicaciones pedagógicas de la inteligencia emocional y la psicología positiva”, cit.

63 Ídem.

64 PABLO FERNÁNDEZ BERROCAL y NATALIO EXTREMERA PACHECO. “La inteligencia emocional y el estudio de la felicidad”, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 23, n.º 3, 2009, disponible en [<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3098211>], p. 89.

singularizarse por la habilidad de percibir, estudiar y manifestar emociones, la destreza de producir sentimientos que estén en favor del pensamiento, la habilidad de comprender las emociones y el conocimiento emocional, y la capacidad de equilibrar las emociones en favor del fortalecimiento emocional e intelectual⁶⁵.

En efecto, el constructo inteligencia emocional fue desarrollado en gran medida por GOLEMAN, para quien la inteligencia emocional se lleva a cabo por medio de ciertas facultades. A este respecto, PRIETO EGIDO advierte que estas son “el conocimiento de las propias emociones, la capacidad de controlarlas, la capacidad de motivarse uno mismo, el reconocimiento de las emociones ajenas y el control de las relaciones”⁶⁶. Por tal, el concepto toma en cuenta el manejo de los sentimientos y su adaptación en el surgimiento del acontecimiento, su subordinación a un objetivo, la empatía y la manera de manejar las relaciones en favor del liderazgo y el éxito interpersonal.

La influencia de la inteligencia emocional en el sector educativo se puede notar en las crecientes manifestaciones que denuncian la carencia de ejercicios dados en el centro del sistema educativo para responder a los requerimientos emocionales y sociales de los alumnos⁶⁷. Para responder a ello, se han llevado a cabo una serie de proyectos y obras referidas a la inteligencia y la educación emocional⁶⁸. A este respecto, RAFAEL BISQUERRA ALZINA, JUAN CARLOS PÉREZ GONZÁLEZ y ESTHER GARCÍA NAVARRO señalan que:

La educación emocional se define como un proceso educativo continuo y permanente al largo de toda la vida, que se propone el desarrollo de competencias emocionales; el desarrollo de estas competencias permite “bienestar emocional, que es una forma de entender el bienestar social”⁶⁹.

65 GOLEMAN. *Inteligencia emocional*, cit.

66 *Ibid.*, p. 307.

67 Álvaro Moraleda Ruano. “Justificación de la necesidad de una educación emocional: diseño de un programa de intervención psicopedagógica de educación emocional”, tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid, Repositorio Institucional UCM, 2015, disponible en [<https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=99868>].

68 JOSÉ MARÍA ACOSTA VERA. *Inteligencia emocional: desmontando tópicos*, Madrid, ESIC, 2015.

69 RAFAEL BISQUERRA ALZINA, JUAN CARLOS PÉREZ GONZÁLEZ y ESTHER GARCÍA NAVARRO. *Inteligencia emocional en educación*, Madrid,

Entre los retos generales de la educación emocional se pueden encontrar el conocimiento y el entendimiento de las emociones personales y la del resto, el tratamiento de destrezas en favor del control de las emociones y el fomento de las emociones positivas, y la consideración de una actitud optimista ante la vida. Los contenidos se dirigen al control emocional, la prevención de las consecuencias perjudiciales de las emociones negativas y el fortalecimiento de las positivas, y la ejecución de estos aspectos en los vínculos con los demás.

III. PSICOLOGÍA POSITIVA EN EDUCACIÓN

La psicología positiva apareció en 1998, cuando SELIGMAN, por aquel tiempo presidente de la Asociación Americana de Psicología, intentó innovar el camino de la investigación en psicología, orientándola hacia los puntos relacionados con la vida saludable⁷⁰. Entre los campos de investigación de la psicología positiva, se hallarían el análisis de las emociones, caracteres y organizaciones positivas.

En una de las últimas revisiones del constructo, SELIGMAN ha clarificado que la psicología positiva posee como meta fomentar el bienestar, el cual necesita de relaciones sociales positivas, el afianzamiento de objetivos y la consecución del bienestar una vez alcanzadas. Este modelo de satisfacción se denomina PERMA, que proviene del acrónimo en inglés que toma en cuenta cinco componentes: emociones positivas (*Positive Emotions*), compromiso (*Engagement*), relaciones (*Relationships*), significado (*Meaning*) y logros (*Achievements*)⁷¹.

La profundidad de la psicología en educación se evidencia en ciertas iniciativas y actuaciones desarrolladas a la expectativa de progra-

Síntesis, 2015, disponible en [<https://www.sintesis.com/data/indices/9788490770788.pdf>], p. 174.

70 GONZALO HERVÁS. "Psicología positiva: una introducción", *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, n.º 23, n.º 3, 2009, pp. 23 a 41, disponible en [<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419066003>].

71 KATHRYN ECCLESTONE Y CLARE RAWDIN. "Reinforcing the "diminished" subject? The implications of the "vulnerability zeitgeist" for well-being in education settings", en *Cambridge Journal of Education*, 2016, pp. 1 a 17, disponible en [<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/0305764X.2015.1120707>].

mas puestos en marcha en el ámbito internacional⁷², pero su mayor énfasis se ha desarrollado en el escenario del lenguaje. Relacionados al constructo de bienestar de la psicología positiva se hallan conceptos de empleo cada vez más usuales en el contexto educativo, como el *mindfulness*⁷³ o la resiliencia, término que se esclareció parágrafos atrás. La atención plena o *mindfulness* se comprende como una forma de vida basada en la tranquilidad, que hace posible vivir con integridad en tiempo presente; entre sus utilidades, se encuentran el fortalecimiento de la concentración, el dominio de los pensamientos, emociones y comportamientos, el goce del tiempo presente y resultados favorables a la salud.

IV. REDUCCIÓN DE LA EDUCACIÓN

Se aprende a caminar, a leer o establecer relaciones debido a que el ser humano se rodea de modelos que enseñan el modo de hacerlo. Ello se aprende debido a la educación que es una invitación continua a establecer proyecciones e interpretaciones, a pensar los mundos potenciales que cada individuo puede llegar a construir. Ello se desarrolla por medio de la educación que contiene una dimensión ética donde el educador se compromete con el estudiante y se hace cargo de él⁷⁴.

La relación educativa es una forma ética de vinculación, porque carga la responsabilidad en la libertad de los individuos que se educan. Esta condición valorativa se muestra en sus características más concretas, a saber: la confianza y la intencionalidad. Para que la educación se manifieste, el educador necesita brindarles confianza a las capacidades del otro; aunque estas posibilidades no son para él mismo, sino también para con el mundo y con los otros.

-
- 72 MIGUEL ÁNGEL PERTEGAL, ALFREDO OLIVA DELGADO y Ángel Hernando Gómez. "Los programas escolares como promotores del desarrollo positivo adolescente", en *Cultura y educación*, vol. 22, n.º 1, 2010, pp. 2 a 14, disponible en [<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3156853>].
- 73 PRIETO EGIDO. "La psicologización de la educación: implicaciones pedagógicas de la inteligencia emocional y la psicología positiva", cit.
- 74 PEDRO ORTEGA RUIZ. "Educar es responder a la pregunta del otro", *Boletín Redipe*, n.º 824, 2013, pp. 15 a 28, disponible en [<https://riucv.ucv.es/bitstream/handle/20.500.12466/808/306-Texto%20del%20art%20c3%adcu-lo-818-1-10-20171130.pdf?sequence=1&isAllowed=y>].

La relación educativa es el proceso de ir constituyéndose y posicionándose en relación con el otro; es, por lo tanto, un nexo triangular entre el educador, el educando y el mundo; y la labor del educador se sustenta en dirigirlo hacia los valores por descubrir, a los ejes de la concepción en el mundo y su posición en él. En la relación educativa, por lo tanto, el individuo no se ve a sí mismo solo como lo que es, sino en el poder ser.

La sola concepción de la educación a los procesos psicológicos erradica la dimensión proyectiva del ser humano, condición potencial de la acción educativa. En el momento en que el bienestar, comprendido como el grado de satisfacción personal y el elevado nivel de autoestima, se forja como el indicador más importante del desarrollo al que refieren los fines de la educación, las tensiones ser-poder y yo-otro, se eliminan, por lo que la educación padece una erosión⁷⁵.

La consideración del ser humano como un sujeto disminuido conlleva su falta de capacidad para vivir, para hacer frente a las situaciones, en ocasiones inesperadas, que conforman la vida. Como seres inacabados, el hombre está expuesto a lo desconocido, está ligado a ello. Sentir tristeza por la muerte de un ser querido, o culpa por haber ocasionado un daño a alguien, o miedo ante el abandono, no son experiencias traumáticas, sino exponentes de ese vínculo que une al ser humano con los demás y con el mundo.

La reflexión de la experiencia afectiva propia de la inteligencia emocional, abocada en el reconocimiento y la nominación de los momentos emocionales, oculta una simplificación y tecnificación del hábito afectivo. Simplificación, debido a que la identificación de las emociones se torna capaz para la eliminación de los sentimientos dolorosos; y tecnificación, porque en este quehacer, las emociones disruptivas se toman como si no formasen parte del individuo; el juicio y la evaluación son para las emociones, que se juzgan como positivas o negativas, aunque no hay una afirmación del individuo sintiéndolas⁷⁶.

La acción educativa se hace presente en el hombre a partir de su nacimiento y a lo largo de toda la vida como sujeto inacabado. De lo

75 KATHRYN ECCLESTONE y DENNIS HAYES. *The dangerous rise of therapeutic education*, London, Routledge, 2009.

76 KRISTJÁN KRISTJÁNSSON. "Emotional Intelligence in the classroom? An Aristotelian Critique", en *Educational Theory*, n.º 56, 2006, pp. 39 a 56, disponible en [https://www.researchgate.net/publication/229547411_Emotional_intelligence_in_the_classroom_an_aristotelian_critique].

anterior surge el principio característico de la educación y su finalidad primera: confiar en la potencialidad del sujeto que se educa, y el fin de educar seres afianzados con el mundo, con el entorno y con los demás. La educación se genera para el individuo y, por ende, toma en cuenta al sujeto que se inicia en el proceso educativo con sus particularidades personales, sus requerimientos, dificultades y limitaciones.

La educación posee una dimensión ética doble: por los propósitos deseables a los que invita a adherirse al educando, y porque este requerimiento se da por medio de un ejercicio que necesita el juicio prudencial del educador y la adhesión libre del educando. Por ello, todo intento de actuación o intervención que sustraiga la dimensión ética, no debe llamarse educativa. La educación, por su esencia integral, debe atender a todas las instancias del individuo, lo que incluye tanto la educación de las emociones.

CAPÍTULO CUARTO**Programa inteligencia emocional para
la mejora de la convivencia escolar
democrática de los estudiantes de la
Institución Educativa “Mariscal Sucre”
Ayacucho, Perú**

La investigación acerca de la inteligencia emocional recién se desarrolla con mayor importancia en nuestra sociedad, si bien las diferentes corrientes y enfoques pedagógicos hablan de una manera muy superficial sobre este tema, no recalca la importancia que este tiene.

En su mayoría, las investigaciones han puesto énfasis en buscar las relaciones de la inteligencia emocional y el aprendizaje de los estudiantes, siendo los resultados de estos positivos al encontrar la relación existente; sin embargo, el propósito e interés del programa de inteligencia emocional es de generar dicha inteligencia emocional desde la primera infancia hasta el término de la Educación Básica Regular de una manera constante.

JOSÉ EDUARDO MONTROYA SÁNCHEZ, en su tesis “Programa tutorial en control de emociones para el desarrollo de la asertividad en los estudiantes de 5.º grado de educación primaria de la institución

educativa privada Salesiano San José – Trujillo”⁷⁷. Mediante el análisis e interpretación de datos se hizo uso del programa Excel, elaborando las tablas de distribución de frecuencia y sus respectivos gráficos. Los datos se obtuvieron de la escala Valorativa para evaluar el desarrollo de la asertividad, el instrumento fue sometido a validez a través de opiniones de tres especialistas en psicología educativa. La investigación fue de tipo aplicada, con carácter tecnológico con un diseño pre-experimental y una muestra de 22 alumnos.

Al realizar el análisis por dimensiones, se concluye que la aplicación del programa tutorial en control de emociones influye de forma significativa en el desarrollo de la asertividad en los alumnos de quinto grado de Educación Primaria de la Institución Educativa Privada Salesiano San José.

Al aplicar el pretest se concluye que los alumnos presentaban deficiencias en el conocimiento y aplicación de las conductas asertivas con un promedio de 14,41 en base a 42 puntos. Luego de aplicar el programa tutorial en control de emociones se observó un desarrollo significativo de la asertividad en los estudiantes de quinto grado de educación primaria de la I. E. P. Salesiano San José.

Al ejecutar el post test, el desarrollo de la Asertividad mejoró de modo valioso en el grupo experimental, obteniendo un promedio de 33,86 y una desviación estándar de 2,71. En lo cual se ve reflejado en el $t = 2,08$ y $T_c = 48,139$ $P < 0,05$, resultados que al aplicar la prueba *t student* demostraron una diferencia significativa en cuanto a las conductas asertivas.

Al hacer uso del pretest en la dimensión Habilidades para Relacionarse, se encontró que los alumnos alcanzaron un promedio total de 4,23 en base a 12 y luego al aplicar el post test los alumnos alcanzaron un promedio de 9,73 concluyendo que hubo un incremento significativo en las habilidades para relacionarse después de haber aplicado el programa.

Al utilizar el pretest en la dimensión Habilidades para Comunicarse, se encontró que los alumnos alcanzaron un promedio total de

77 JOSÉ EDUARDO MONTOYA SÁNCHEZ. “Programa tutorial en control de emociones para el desarrollo de la asertividad en los estudiantes de 5.º grado de educación primaria de la institución educativa privada salesiano san José”, tesis de maestría, Trujillo, 2011, disponible en [<http://articulosdeinvestigacion.bligoo.cl/tesis-programatutorial-en-control-de-emociones-y-el-desarrollo-de-laasertividad#.va9khsb>].

3,77 en base a 12 y luego al aplicar el post test los estudiantes alcanzaron un promedio de 9,59 concluyendo que hubo un incremento significativo en las habilidades para comunicarse después de haber aplicado el programa.

Al aplicar el pretest en la dimensión Habilidades para Resolver Conflictos, se encontró que los estudiantes alcanzaron un promedio total de 3,77 en base a 12 y luego al aplicar el post test los estudiantes alcanzaron un promedio de 9,59 concluyendo que hubo un incremento significativo en las habilidades para resolver conflictos después de haber aplicado el programa.

Al aplicar el pretest en la dimensión Habilidades para manejar Emociones antes, se encontró que los estudiantes alcanzaron un promedio total de 1,77 en base a 6 y luego de aplicar el post test los estudiantes alcanzaron un promedio de 5,00 concluyendo que hubo un incremento significativo en las habilidades para manejar emociones después de haber aplicado el programa.

El clima escolar suele ser reflejo de las capacidades instaladas en las escuelas. Así, puede suponerse que una escuela con buen clima escolar es una organización profesional donde existe colaboración entre directivos y profesores, en la que participan las familias y los estudiantes, y en las que se promueve un trato respetuoso entre los niños y aprecio por los otros.

La agresividad y violencia escolar, es independiente de su naturaleza o de los factores que puedan determinar la conducta agresiva en los estudiantes, ésta puede ser conceptualizada como una clase de comportamiento intenso o violento, de carácter físico y/o verbal que tiene consecuencias aversivas y produce daño en otros sujetos. El acoso escolar o *bullying* es una forma de violencia en la cual se hace uso del poder asumido o delegado de forma abusiva, reiterativa y mal intencionada. La agresión es sin lugar a dudas la forma más aberrante de relación interpersonal. La agresión puede ser de carácter o de naturaleza reactiva e instrumental o intencional. Es el tipo de agresión instrumental, la de carácter intencional relacionada con la violencia en los ámbitos escolares. Una de las maneras cómo las personas solucionan sus conflictos cuando se carece de los medios apropiados para hacerlo, es recurrir a procedimientos agresivos y violentos. Existe violencia cuando un individuo impone su fuerza, su poder y su posición en contra del otro, de forma que lo dañe, lo maltrate o abuse de él en forma física o psicológica; directa o indirecta, siendo la víctima ino-

cente de cualquier argumento o justificación que el violento aporte de manera cínica y exculpatoria⁷⁸.

Es necesario visualizar cuáles son las claves o indicios que aporta la cultura y el sistema actual, en las maneras de actuación y comunicación de las personas involucradas en el proceso de convivencia en la escuela, para poder encontrar una respuesta de porqué tiene lugar la agresión y/o la violencia entre pares y cómo permanece dentro del grupo de compañeros el abuso, el maltrato y la intimidación, de manera constante, permanente y en general impune.

La disrupción, por otro lado, es considerada como un factor preponderante que dificulta, impide y entorpece el clima de convivencia escolar. El fenómeno de la disrupción está relacionado con un conjunto de comportamientos y actitudes inadecuadas que perturban el normal desarrollo de las clases, al obstaculizar el adecuado proceso enseñanza aprendizaje. La disrupción está referida al comportamiento del alumno o del grupo de estudiantes que interrumpe de manera sistemática el dictado de las clases y/o la realización de las actividades académicas propuestas por el profesor a través de su falta de cooperación, insolencia, desobediencia, provocación, hostilidad, amenazas, alboroto, bullicio, murmuraciones, impertinencia. También puede presentarse como formas verbales de solicitar que se le explique de nuevo lo ya explicado, hacer preguntas absurdas, responder de manera exagerada a las interrogantes en clase. Es necesario señalar que no todos los docentes perciben de igual manera estos comportamientos; existe disparidad en las interpretaciones que el profesorado realiza de las diferentes conductas disruptivas de los estudiantes⁷⁹.

El estrés docente, el estrés o Síndrome de Burnout, también conocido como el síndrome del quemado o desgaste profesional, es un trastorno crónico de carácter psicológico, asociado a las demandas del trabajo y a las propias relaciones interpersonales que las labores demandan. Una situación de convivencia adecuada en el aula, requiere que las relaciones entre docente y alumnos sean conducidas de manera óptima y apropiada. Se necesita que los estudiantes reflexionen, que participen de forma activa y proactiva, que adopten diferentes estrategias para afrontar los conflictos y problemas, del mismo modo, que el profesor motive a los estudiantes sin parar hacia el desarrollo

78 ISABEL FERNÁNDEZ. *Escuela sin violencia: resolución de conflictos*, México, D. F., Alfa Omega, 2005.

79 Ídem.

personal y el aprendizaje, que tenga ecuanimidad, control personal y actitud positiva ante los conflictos y no que se deje llevar por sus propias emociones.

La psicología educativa ha demostrado que el afecto y la relación personalizada favorecen la empatía entre el profesor y sus estudiantes, así como el establecimiento de relaciones interpersonales productivas; es común, sin embargo, que toda la responsabilidad en la dirección y solución del conflicto recaiga en el profesor, lo que da lugar esta situación a sentimientos de frustración, angustia y ansiedad. En algunos docentes al no poder o no saber cómo afrontarlos (solucionarlos), va a dar al final lugar al Síndrome de Burnout o estrés docente. Las principales causas del estrés del profesor están relacionadas con la falta de comunicación entre docentes, comportamiento disruptivo e indisciplinado de los alumnos, malas condiciones de trabajo, falta de tiempo o excesivo trabajo e intentos (frustrados) por mejorar su condición laboral y su nivel académico. FERNÁNDEZ⁸⁰ señala que asumir el conflicto (de ser posible en forma compartida con otros colegas) y ver la manera cómo resolverlos, conlleva a contrarrestar aspectos claves del estrés del profesor. El profesor al identificar el comportamiento disruptivo de sus estudiantes como su responsabilidad, debe de adquirir sus propios recursos para afrontar los problemas de disrupción en el aula. Esto va implicar responsabilidad, autoridad, control y manejo de clase.

El aprendizaje de la convivencia se realiza en un contexto de trabajo que debe dirigirse a la formación de una ciudadanía sabia y capaz de interesarse por la participación directa en los asuntos que definen las prácticas de la vida cotidiana. Por ello, construir una escuela democrática es un excelente camino para que se aprenda a convivir con el respeto los derechos humanos.

Por lo sostenido, la investigación se justifica, donde la aplicación del programa de inteligencia emocional en el mejoramiento de la convivencia escolar democrática; teniendo en cuenta que la inteligencia emocional es un complemento del desarrollo cognitivo y una herramienta de consolidación de la convivencia democrática escolar.

Esta labor investigativa permite determinar los factores que interfieren en el apropiado desempeño académico y social de los estudiantes; también de hacer llegar información que ayude a desarrollar programas para alumnos con dificultades en inteligencia

emocional. Con la aplicación del programa inteligencia emocional se podrá determinar la aplicación de intervenciones alternativa para el control y regulación de las emociones propias y de los demás; también, de ser un soporte para futuras investigaciones en las disciplinas como psicología educacional, evaluación psicológica, psicometría, entre otras.

En Ayacucho, la falta de una convivencia escolar democrática se ha vuelto preocupante y recurrente. El Ministerio de Educación⁸¹ asegura que la mayor incidencia de *bullying* se registra en la región de Ayacucho. Las cifras indican que al menos 30 escolares sufren del *bullying* a diario en sus instituciones educativas y el 80% de los casos no son reportados a sus padres o tutores. Los estudiantes son insultados, golpeados, humillados con discursos homofóbicos por otros compañeros y hasta son abusados sexualmente. Ante estos hechos le suceden las siguientes interrogantes: ¿qué frutos se han obtenido con los proyectos de convivencia escolar democrática?, ¿qué se está haciendo para mejorar las relaciones familiares con sus miembros?, ¿qué programas se ejecutan para fortalecer las emociones en el proceso educativo?, ¿qué está haciendo la ciudadanía por mejorar esta realidad?

Ante lo argumentado, se desarrolla este estudio con el propósito de determinar la influencia de dicho programa sobre la convivencia escolar democrática y, así, pensar las mejoras que se puedan lograr con este programa.

I. OBJETIVO GENERAL

Determinar la influencia de la aplicación del programa Inteligencia Emocional en el mejoramiento de la convivencia escolar democrática en los estudiantes del segundo grado del nivel primario de la institución educativa pública “Mariscal Sucre”.

81 MINISTERIO DE EDUCACIÓN. *Tutoría y orientación educativa: ética, democracia y gobernabilidad desde la convivencia escolar*, 2010, disponible en [\[https://educrea.cl/tutoria-y-orientacion-educativa-etica-democracia-y-gobernabilidad-desde-la-convivencia-escolar/\]](https://educrea.cl/tutoria-y-orientacion-educativa-etica-democracia-y-gobernabilidad-desde-la-convivencia-escolar/).

II. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Determinar la influencia del programa de Inteligencia Emocional para el mejoramiento del acoso escolar entre los estudiantes del segundo grado del nivel primario de la institución pública “Mariscal Sucre”.
- Determinar la influencia del programa de Inteligencia Emocional para el mejoramiento de la identidad escolar entre los estudiantes del segundo grado del nivel primario de la institución pública “Mariscal Sucre”.
- Determinar la influencia del programa de Inteligencia Emocional para el mejoramiento de las relaciones interpersonales entre los estudiantes del segundo grado del nivel primario de la institución pública “Mariscal Sucre”.
- Determinar la influencia del programa de Inteligencia Emocional para el mejoramiento de la participación en el aula entre los estudiantes del segundo grado del nivel primario de la institución pública “Mariscal Sucre”.
- Determinar la influencia del programa de Inteligencia Emocional para el mejoramiento de la resolución de conflictos entre los estudiantes del segundo grado del nivel primario de la institución pública “Mariscal Sucre”.
- Determinar la influencia del programa de Inteligencia Emocional para el mejoramiento de la democracia entre los estudiantes del segundo grado del nivel primario de la institución pública “Mariscal Sucre”.

III. HIPÓTESIS GENERAL

La aplicación del programa de Inteligencia Emocional influye de forma significativa en el mejoramiento de la convivencia escolar democrática de los estudiantes del segundo grado del nivel primario de la institución educativa “Mariscal Sucre”.

IV. HIPÓTESIS ESPECÍFICAS

- La aplicación del programa de Inteligencia Emocional influye de forma significativa en el mejoramiento de la prevención del acoso

escolar entre los estudiantes del segundo grado del nivel primario de la institución educativa “Mariscal Sucre”.

- La aplicación del programa de Inteligencia Emocional influye de forma significativa en el mejoramiento de la identidad escolar entre los estudiantes del segundo grado del nivel primario de la institución educativa “Mariscal Sucre”.
- La aplicación del programa de Inteligencia Emocional influye de forma significativa en el mejoramiento de las relaciones interpersonales entre los estudiantes del segundo grado del nivel primario de la institución educativa “Mariscal Sucre”.
- La aplicación del programa de Inteligencia Emocional influye de forma significativa en el mejoramiento de la participación en el aula entre los estudiantes del segundo grado del nivel primario de la institución educativa “Mariscal Sucre”.
- La aplicación del programa de Inteligencia Emocional influye de forma significativa en el mejoramiento de la resolución de conflictos entre los estudiantes del segundo grado del nivel primario de la institución educativa “Mariscal Sucre”.
- La aplicación del programa de Inteligencia Emocional influye de forma significativa en el mejoramiento de la democracia entre los estudiantes del segundo grado del nivel primario de la institución educativa “Mariscal Sucre”.

V. TIPO DE INVESTIGACIÓN

El tipo de investigación fue experimental. Al respecto, manifiesta ROLANDO QUISPE que “este proceso utiliza leyes, principios y teorías científicas con los que se demuestra la eficacia o no del material experimental para la transformación de un fenómeno o problema determinado”⁸². Por ello la investigación experimental consiste en la manipulación de una variable experimental no comprobada, en condiciones controladas con rigor, con el fin de describir de qué modo o por qué causa se produce una situación o acontecimiento particular.

82 ROLANDO QUISPE. *Metodología de la investigación pedagógica*, Ayacucho, Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga, 2012, p. 42.

VI. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

Se utilizó el diseño cuasi-experimental, con pre y post-prueba en dos grupos: uno de control y otro experimental. Según ROBERTO HERNÁNDEZ SAMPIERI, CARLOS FERNÁNDEZ COLLADO y PILAR BAPTISTA LUCIO “Los diseños cuasi experimentales también manipulan deliberadamente, al menos una variable independiente para observar su efecto sobre una o más variables dependientes”⁸³.

GE: O1	X	O2
GC: O3	-	O4

Donde:

- GE: Grupo Experimental
- GC: Grupo Control
- X: Programa de Inteligencia Emocional
- O1 Y O3: Pre test de la convivencia escolar
- O2 Y O4: Post test de la convivencia escolar

VII. SISTEMA DE VARIABLES

- Variable independiente: Programa de inteligencia emocional.
- Variable dependiente: Convivencia escolar democrática.

83 ROBERTO HERNÁNDEZ SAMPIERI, CARLOS FERNÁNDEZ COLLADO y PILAR BAPTISTA LUCIO. *Metodología de la investigación*, México D. F., McGraw Hill, 2014, disponible en [<https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahukewi7nkzym-9vwahunzzabh4hagiqfjabegqibbad&url=http%3a%2f%2fobservatorio.epcartagena.gov.co%2fwp-content%2fuploads%2f2017%2fo8%2fmetodologia-de-la-investigacion-sexta-ed>], p. 151.

Tabla 1. Operacionalización de las variables

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Escalas
Convivencia escolar democrática	La convivencia democrática es un modelo para mejorar las relaciones humanas, resolver conflictos o prevenir contra la violencia escolar, pero es, sobre todo, un fin primordial de la acción educativa y, por ende, la misión de la escuela	El test de convivencia escolar determinará el desarrollo de la convivencia escolar democrática	Prevención del acoso escolar	- Agresión verbal - Agresión física - Agresión psicológica	Ordinal: - Mala - Regular - Buena
			Identidad escolar	- Pertenencia - Satisfacción	
			Relaciones interpersonales	- Asertividad - Conflictividad	
			Participación en el aula	- Temor	
			Resolución de problemas	- Decisión	
			Democracia	- Justicia - Libertad y autonomía - Respeto y tolerancia - Solidaridad	

VIII. POBLACIÓN

Estuvo constituida por 71 estudiantes del segundo grado de Educación Primaria en la Institución Educativa Pública “Mariscal Sucre” del distrito de Ayacucho, matriculados en el año escolar 2015.

IX. MUESTRA

Estuvo constituida por 50 estudiantes del segundo grado de educación primaria de las secciones “A” y “C” de la Institución Educativa Pública “Mariscal Sucre”, distribuidos en dos grupos:

- Grupo experimental: 21 estudiantes de la sección “C”.
- Grupo control: 29 estudiantes de la sección “A”.

X. MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

En la investigación se aplicó un método científico, entendido como el conjunto de postulados, reglas y normas para el estudio y la solución de los problemas de investigación⁸⁴.

Además, es preciso señalar que en el estudio se ejecutó el método denominado experimento pedagógico, variante del método empírico. El método experimento pedagógico, según QUISPE, “se realiza cuando se pretende realizar cambios de manera intencional en un objeto de estudio para analizar los efectos que producen y compararlos con la hipótesis experimental formulada, cuya validez se desea comprobar para generar nuevos conocimientos científicos”⁸⁵.

84 HERNÁNDEZ SAMPIERI, FERNÁNDEZ COLLADO y BAPTISTA LUCIO. *Metodología de la investigación*, cit.

85 *Ibid.*, p. 42.

XI. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

De acuerdo con FIDIAS GERARDO ARIAS ODÓN⁸⁶, las técnicas e instrumentos de recolección de datos corresponden a las con las distintas maneras de obtener los datos que luego de ser procesados, se convertirán en información. Por ello, se refieren al trabajo de cómo obtener los datos del cual se obtendrá una idea del fenómeno investigado.

XII. TÉCNICA DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Test.

XIII. INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS

A. *Test de convivencia escolar democrática*

- Nombre original: escala de convivencia escolar
- Autor: Gómez, Guerrero, Judith Victoria
- Adaptación: Gutiérrez García Erik Arthur
- Procedencia: Ayacucho – Perú
- Administración: individual o colectiva
- Formas: completa
- Duración: aproximadamente 20 minutos
- Aplicación: niños y adolescentes entre 8 y 12 años
- Puntuación: calificación computarizada
- Significación: convivencia escolar
- Confiabilidad: mediante el Coeficiente Alpha de Cronbach. Coeficiente de confiabilidad de 0,986 que garantiza la idoneidad de la escala
- Usos: educacional, clínico, jurídico, médico y en la investigación. Son usuarios potenciales aquellos profesionales que se desempeñan

86 FIDIAS GERARDO ARIAS ODÓN. *El proyecto de investigación: introducción a la metodología científica*, Caracas, EPISTEME, 1999, disponible en [https://www.researchgate.net/publication/301894369_el_proyecto_de_investigacion_6a_edicion#read].

como psicólogos, psiquiatras, médicos, trabajadores sociales, consejeros, tutores y orientadores vocacionales.

B. Características principales del test de convivencia escolar

- Constituida por 6 dimensiones donde cada una está representada por 34 ítems.: prevención del acoso escolar (1-5), identidad (6-11), relaciones interpersonales (12-17), participación en el aula (18-22), y resolución de conflictos (23-28), democracia (29-34). Los ítems se puntúan como: siempre (3), a veces (2), y nunca (1).
- Forma de administración: colectiva e individual.
- Tiempo de administración: 30 minutos aproximadamente.

C. Validez y confiabilidad

Está determinada por el Coeficiente Alpha de Cronbach en una muestra piloto de 10 estudiantes del segundo grado “B” de la institución educativa pública n.º 39.001 “Mariscal Sucre” en la cual se obtuvo el siguiente resultado:

- Alpha de Cronbach: ,737
- N.º de elementos: 34

XIV. MÉTODO DE ANÁLISIS DE DATOS

El procesamiento de datos es frecuente en las investigaciones cuantitativas. Para ello deberá tenerse en cuenta la naturaleza de las variables dependientes e independientes. Las investigaciones cuantitativas, según la revisión bibliográfica, se inician con una descripción de la muestra en estudio. En el caso de las variables cuantitativas se utiliza el Método Estadístico (medidas y tratamientos estadísticos): la media, mediana y moda, o medidas de dispersión como rango o desviación estándar, Excel, cuadros gráficos, etc.

Para realizar el procesamiento estadístico se utilizan estadígrafos de posición como la media, moda, mediana, y estadígrafos de dispersión como la varianza, desviación estándar, coeficiente de variación. Al final, con las pruebas Excel, se determina el número de frecuencias, las cuales son copiadas para completar la tabla.

Concluido el procesamiento de datos, se procedió a la contratación de las hipótesis de investigación formuladas; para este efecto recurrimos al uso de la Inferencia Estadística, a fin de generalizar los resultados de la muestra a la población considerada. Con este propósito se utilizó (test de Shapiro - Wilk con un nivel de significancia al 5%). Por lo que se utilizó la prueba U de Mann Whitney y Wilcoxon para el contraste de las hipótesis entre las variables en estudio.

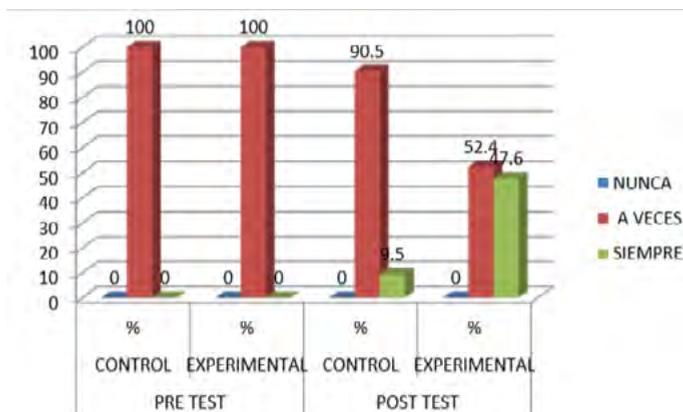
XV. ANÁLISIS DE RESULTADOS

A. Nivel descriptivo

Tabla 2. Nivel de desarrollo de la convivencia escolar democrática de los estudiantes del segundo grado del nivel primario antes y después de la aplicación del programa Inteligencia Emocional

Escala de valoración	Pre test				Post test			
	Control		Experimental		Control		Experimental	
	Fi	%	Fi	%	Fi	%	Fi	%
Nunca	00	0.0	0.0	0.0	00	0.0	00	0.0
A veces	21	100	21	100	19	90.5	11	52.4
Siempre	00	0.0	00	0.0	02	9.5	10	47.6
Total	21	100	21	100	21	100	21	100

Figura 1. Nivel de desarrollo de la convivencia escolar democrática de los estudiantes del segundo grado del nivel primario antes y después de la aplicación del programa Inteligencia Emocional.



Los resultados de la tabla 2 y la figura 1 proporcionaron información acerca del desarrollo de la convivencia escolar democrática de los grupos control y experimental, antes y después de la aplicación del programa inteligencia emocional, cuyos resultados se ven a continuación:

B. En el pre test

Del 100% (21) de estudiantes del grupo control, respecto al nivel de desarrollo de la convivencia escolar democrática, el 100% (21) de estudiantes a veces muestran una buena convivencia escolar democrática. Por otro lado, el grupo experimental constituido por 21 estudiantes (100%) muestra una buena convivencia escolar democrática.

C. En el post test

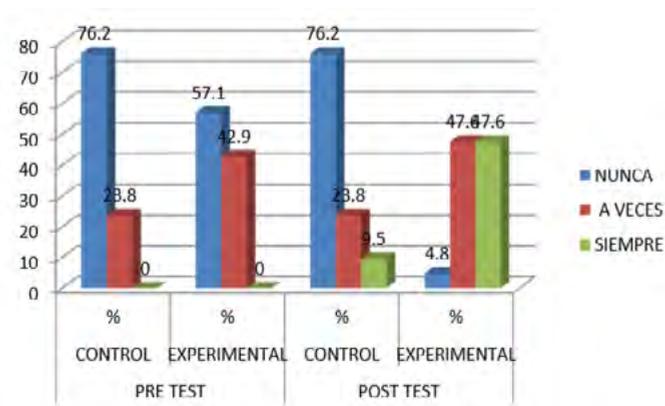
En el grupo Control, del 100% (21) de estudiantes, respecto al nivel de convivencia escolar democrática, el 90,5% (19) de estudiantes a veces muestran una buena convivencia escolar democrática y el 9,5% (02) de estudiantes siempre muestran una buena convivencia escolar democrática. Por otro lado, en el grupo experimental, el 52,4% (11) de estudiantes continuaron mostrando a veces una buena convivencia democrática escolar y el 47,6% (10) de estudiantes avanzaron y mostraron siempre una buena convivencia democrática escolar, gracias a la aplicación del programa de inteligencia emocional.

Como se aprecia, el grupo experimental mejoró su nivel de convivencia escolar democrática, al lograr pasar del nivel nunca al nivel siempre, mientras que el grupo control, si bien es cierto tuvo avances, no fueron significativos debido a que mantiene porcentajes altos en el nivel a veces.

Tabla 3. Nivel de rechazo al acoso escolar en los estudiantes del Segundo grado del nivel primario antes y después de la aplicación del programa Inteligencia Emocional

Escala de Valoración	Pre test				Post test			
	Control		Experimental		Control		Experimental	
	Fi	%	Fi	%	Fi	%	Fi	%
Nunca	16	76,2	12	57,1	16	76,2	01	4,8
A veces	05	23,8	09	42,9	05	23,8	10	47,6
Siempre	00	0,0	00	0,0	02	9,5	10	47,6
Total	21	100	21	100	21	100	21	100

Figura 2. Nivel de rechazo al acoso escolar en los estudiantes del Segundo grado del nivel primario antes y después de la aplicación del programa Inteligencia Emocional



Los resultados de la tabla 3 y la figura 2 proporcionaron información acerca del nivel de rechazo al acoso escolar de los grupos control y experimental, antes y después de la aplicación del programa inteligencia emocional, cuyos resultados se analizaron a continuación:

D. En el pre test

Del 100% (21) de estudiantes del grupo control, respecto al nivel de rechazo al acoso escolar, el 76,2% (16) de estudiantes nunca muestran rechazo al acoso escolar y el 23,8% (5) estudiantes a veces muestran rechazo al acoso escolar. Por otro lado, en el grupo experimental constituido por 21 estudiantes (100%), el 57,1% (12) estudiantes nunca muestran rechazo al acoso escolar y el 42% (09) estudiantes a veces muestran rechazo al acoso escolar.

E. En el post test

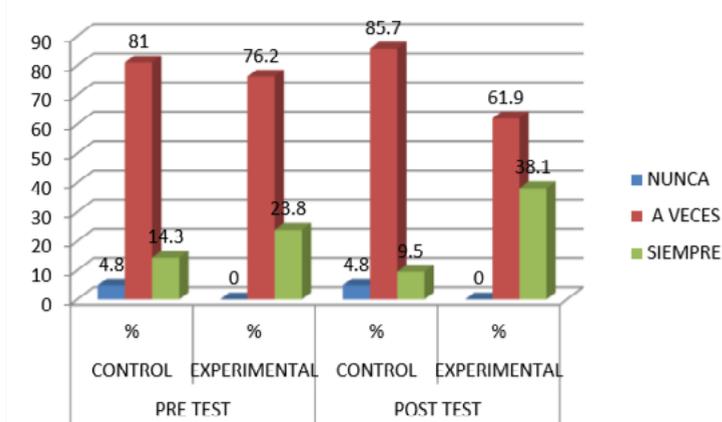
En el grupo Control, del 100% (21) de estudiantes, respecto al nivel de rechazo al acoso escolar, el 76,2% (16) de estudiantes nunca muestran rechazo al acoso escolar, el 23,8% (5) estudiantes a veces muestran rechazo al acoso escolar y el 9,5% (2) de estudiantes siempre muestran rechazo al acoso escolar. Por otro lado, en el grupo experimental constituido por 21 estudiantes (100%), el 4,8% (1) estudiantes nunca muestran rechazo al acoso escolar, el 47,6% (10) estudiantes a veces muestran rechazo al acoso escolar y el 47,6% (10) de estudiantes siempre muestran el rechazo al acoso escolar.

Como se aprecia, el grupo experimental mejoró su nivel de rechazo a al acoso escolar, al lograr pasar del nivel nunca al nivel siempre, mientras que el grupo control si bien es cierto tuvo avances no fueron significativos debido a que mantiene porcentajes altos en el nivel nunca.

Tabla 4. Nivel de identidad escolar en los estudiantes del Segundo grado del nivel primario antes y después de la aplicación del programa Inteligencia Emocional

Escala de Valoración	Pre test				Post test			
	Control		Experimental		Control		Experimental	
	Fi	%	Fi	%	Fi	%	Fi	%
Nunca	01	4,8	00	0,0	01	4,8	00	0,0
A veces	17	81,0	16	76,2	18	85,7	13	61,9
Siempre	03	14,3	05	23,8	02	9,5	08	38,1
Total	21	100	21	100	21	100	21	100

Figura 3. Nivel de identidad escolar en los estudiantes del Segundo grado del nivel primario antes y después de la aplicación del programa Inteligencia Emocional.



Los resultados de la tabla 4 y la figura 3 proporcionaron información acerca del nivel de identidad escolar de los grupos control y experimental, antes y después de la aplicación del programa inteligencia emocional, cuyos resultados se analizaron a continuación:

F. En el pre test

Del 100% (21) de estudiantes del grupo control, respecto al nivel de identidad escolar, el 4,8% (1) de estudiantes nunca muestran identidad escolar, el 81,0% (17) estudiantes a veces muestran identidad escolar y el 14,3% (3) de estudiantes siempre muestran identidad escolar.

Por otro lado, el grupo experimental constituido por 21 estudiantes (100%), el 76,2% (16) estudiantes a veces muestran identidad escolar y el 23,8% (05) estudiantes siempre muestran identidad escolar.

G. En el post test:

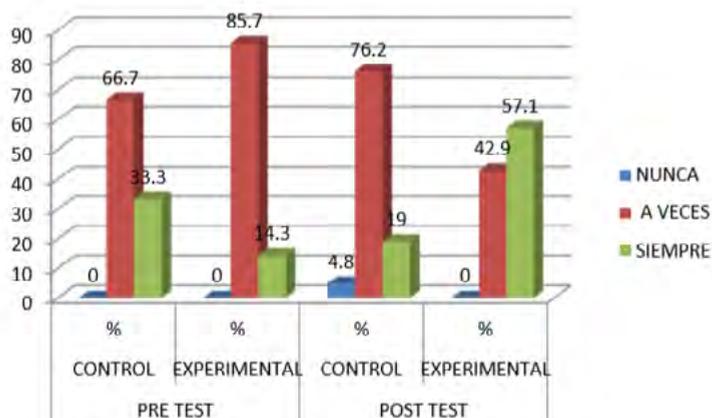
En el grupo Control, del 100% (21) de estudiantes, respecto al nivel de identidad escolar, el 4,8% (1) de estudiantes nunca muestran identidad escolar, el 85,7% (18) estudiantes a veces muestran identidad escolar y el 9,5% (2) de estudiantes siempre muestran identidad escolar. Por otro lado, el grupo experimental constituido por 21 estudiantes (100%), el 61,9% (13) estudiantes a veces muestran identidad escolar, y el 38,1% (8) estudiantes siempre muestran identidad escolar.

Como se aprecia, el grupo experimental mejoró su nivel de identidad escolar, al lograr pasar del nivel nunca al nivel a veces, mientras que el grupo control si bien es cierto tuvo avances no fueron significativos debido a que mantiene porcentajes altos en el nivel a veces.

Tabla 5. Nivel de relaciones interpersonales en los estudiantes del segundo grado del nivel primario antes y después de la aplicación del programa Inteligencia Emocional

Escala de Valoración	Pre test				Post test			
	Control		Experimental		Control		Experimental	
	Fi	%	Fi	%	Fi	%	Fi	%
Nunca	00	0,0	00	0,0	01	4,8	00	0,0
A veces	14	66,7	18	85,7	16	76,2	09	42,9
Siempre	07	33,3	03	14,3	04	19,0	12	57,1
Total	21	100	21	100	21	100	21	100

Figura 4. Nivel de relaciones interpersonales en los estudiantes del segundo grado del nivel primario antes y después de la aplicación del programa Inteligencia Emocional



Los resultados de la tabla 5 y la figura 4 proporcionaron información acerca del nivel de relaciones interpersonales de los estudiantes en los grupos control y experimental, antes y después de la aplicación del programa inteligencia emocional, cuyos resultados se analizaron a continuación:

H. En el pre test

Del 100% (21) de estudiantes del grupo control, respecto al nivel de relaciones interpersonales, el 66,7% (14) estudiantes a veces muestran nivel de relaciones interpersonales y el 33,3% (7) de estudiantes siempre muestran relaciones interpersonales. Por otro lado, en el grupo experimental constituido por 21 estudiantes (100%), el 85,7% (18) estudiantes a veces muestran relaciones interpersonales y el 14,3% (3) estudiantes siempre muestran relaciones interpersonales.

– En el post test

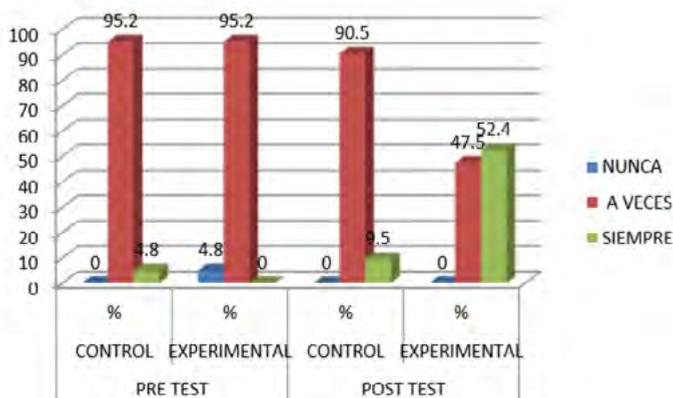
En el grupo Control, del 100% (21) de estudiantes, respecto al nivel de relaciones interpersonales, el 4,8% (1) de estudiantes nunca muestran relaciones interpersonales, el 76,2% (16) estudiantes a veces muestran relaciones interpersonales y el 19% (4) de estudiantes siempre muestran relaciones interpersonales. Por otro lado, en el grupo experimental constituido por 21 estudiantes (100%), el 42,9% (9) estudiantes a veces muestran relaciones interpersonales y el 57,1% (12) estudiantes siempre muestran relaciones interpersonales.

Como se aprecia, el grupo experimental mejoró su nivel de relaciones interpersonales, al obtener pasar del nivel nunca al nivel siempre, mientras que el grupo control si bien es cierto tuvo avances no fueron significativos debido a que mantiene porcentajes altos en el nivel nunca y a veces.

Tabla 6. Nivel de resolución de conflictos en los estudiantes del segundo grado del nivel primario antes y después de la aplicación del programa Inteligencia Emocional

Escala de Valoración	Pre test				Post test			
	Control		Experimental		Control		Experimental	
	Fi	%	Fi	%	Fi	%	Fi	%
Nunca	00	0,0	01	4,8	00	0,0	00	0,0
A veces	20	95,2	20	95,2	19	90,5	10	47,5
Siempre	01	4,8	00	0,0	02	9,5	11	52,4
Total	21	100	21	100	21	100	21	100

Figura 5. Nivel de resolución de conflictos en los estudiantes del segundo grado del nivel primario antes y después de la aplicación del programa Inteligencia Emocional



Los resultados de la tabla 6 y la figura 5 proporcionan información acerca del nivel de resolución de conflictos de los estudiantes en los grupos control y experimental, antes y después de la aplicación del programa inteligencia emocional, cuyos resultados se analizaron a continuación:

I. En el pre test

Del 100% (21) de estudiantes del grupo control, respecto al nivel de resolución de conflictos, el 95,2% (20) estudiantes a veces muestran nivel de resolución de conflictos y el 4,8% (1) de estudiantes siempre

muestran interés en la resolución de conflictos. Por otro lado, en el grupo experimental constituido por 21 estudiantes (100%), el 4,8% (1) estudiantes nunca muestran interés en la resolución de conflictos y el 95,2% (20) estudiantes siempre muestran interés en la resolución de conflictos.

J. En el post test

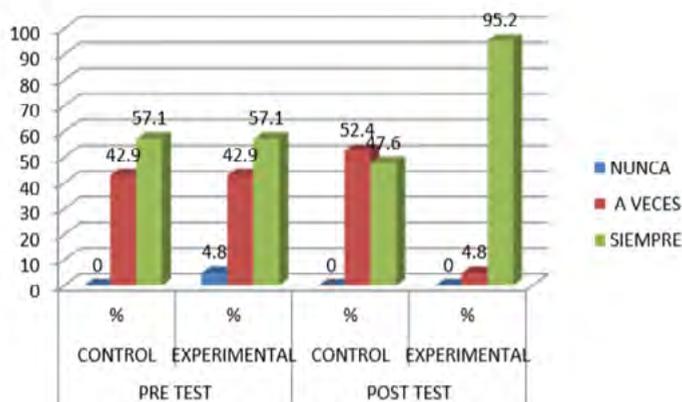
En el grupo Control, del 100% (21) de estudiantes, respecto al nivel de resolución de conflictos, el 90,5% (19) de estudiantes a veces muestran interés en resolución de conflictos y el 9,5% (2) estudiantes muestran interés en resolución de conflictos. Por otro lado, el grupo experimental constituido por 21 estudiantes (100%), el 47,5% (10) estudiantes a veces muestran interés en resolución de problemas, y el 52,4% (11) estudiantes siempre muestran interés en resolución de problemas.

Como se aprecia, el grupo experimental mejoró su nivel de resolución de problemas, al alcanzar pasar del nivel a veces al nivel siempre, mientras que el grupo control si bien es cierto tuvo avances no fueron significativos debido a que mantiene porcentajes altos en el nivel a veces.

Tabla 7. Nivel de democracia en los estudiantes del segundo grado del nivel primario antes y después de la aplicación del programa inteligencia emocional

Escala de Valoración	Pre test				Post test			
	Control		Experimental		Control		Experimental	
	Fi	%	Fi	%	Fi	%	Fi	%
Nunca	00	0,0	01	4,8	00	0,0	00	0,0
A veces	09	42,9	09	42,9	11	52,4	01	4,8
Siempre	12	57,1	12	57,1	10	47,6	20	95,2
Total	21	100	21	100	21	100	21	100

Figura 6. Nivel de democracia en los estudiantes del segundo grado del nivel primario antes y después de la aplicación del programa inteligencia emocional



Los resultados de la tabla 7 y la figura 6 proporcionaron información acerca del nivel de democracia de los estudiantes en los grupos control y experimental, antes y después de la aplicación del programa inteligencia emocional, cuyos resultados se analizaron a continuación:

K. En el pre test

Del 100% (21) de estudiantes del grupo control, respecto al nivel de democracia, el 42,9% (9) estudiantes a veces muestran nivel de democracia y el 57,1% (12) de estudiantes siempre muestran democracia. Por otro lado, en el grupo experimental constituido por 21 estudiantes (100%), el 4,8% (1) estudiantes nunca muestran interés en democracia, el 42,9% (9) estudiantes a veces muestran democracia y el 57,1% (12) de estudiantes siempre muestran democracia.

L. En el post test

En el grupo Control, del 100% (21) de estudiantes, respecto al nivel de democracia, el 52,4% (11) de estudiantes a veces muestran democracia y el 47,6% (10) estudiantes muestran interés en democracia. Por otro lado, en el grupo experimental constituido por 21 estudiantes (100%), el 4,8% (1) estudiantes a veces muestran democracia y el 95,2% (20) estudiantes siempre muestran democracia.

Como se nota, el grupo experimental mejoró su nivel de democracia, al conseguir pasar del nivel a veces al nivel siempre, mientras que

el grupo control si bien es cierto tuvo avances no fueron significativos debido a que mantiene porcentajes altos en el nivel a veces.

1. A nivel inferencial

a. Prueba de normalidad

Tabla 8. Pruebas de normalidad

	Kolmogorov-Smirnova			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	Gl	Sig.	Estadístico	Gl	Sig.
acoso_escolar1	,469	21	,000	,533	21	,000
identidad1	,444	21	,000	,597	21	,000
relaciones_interpersonales1	,422	21	,000	,599	21	,000
participación_aula1	,539	21	,000	,228	21	,000
resolución_conflictos1	,539	21	,000	,228	21	,000
democracia1	,372	21	,000	,633	21	,000
acoso_escolar2	,372	21	,000	,633	21	,000
identidad2	,469	21	,000	,533	21	,000
relaciones_interpersonales2	,512	21	,000	,422	21	,000
participación_aula2	,539	21	,000	,228	21	,000
resolución_conflictos2	,539	21	,000	,228	21	,000
democracia2	,372	21	,000	,633	21	,000
acoso_escolar3	,469	21	,000	,533	21	,000
identidad3	,454	21	,000	,531	21	,000
relaciones_interpersonales3	,427	21	,000	,646	21	,000
participación_aula3	,539	21	,000	,228	21	,000
resolución_conflictos3	,529	21	,000	,341	21	,000
democracia3	,348	21	,000	,640	21	,000
convivencia_escolar3	,529	21	,000	,341	21	,000
acoso_escolar4	,348	21	,000	,640	21	,000
identidad4	,469	21	,000	,533	21	,000
relaciones_interpersonales4	,372	21	,000	,633	21	,000
participación_aula4	,452	21	,000	,435	21	,000
resolución_conflictos4	,452	21	,000	,435	21	,000
convivencia_escolar4	,539	21	,000	,228	21	,000
	,529	21	,000	,341	21	,000

De los resultados en el presente cuadro se observa, un nivel crítico (significación asintótica bilateral) en promedio P- valor = 0,000 que es menor a 0,05, por lo que se acepta la hipótesis de no normalidad y se concluye que las puntuaciones de estos datos no se ajustan a una distribución normal (test de Shapiro - Wilk con un nivel de significancia al 5%). Por lo que se utilizó la prueba Ude Mann Whitney y Wilcoxon para el contraste de las hipótesis entre las variables en estudio.

b. Prueba de hipótesis

Tabla 9. Prueba de hipótesis para la comparación de puntajes pretest obtenido por el grupo experimental y control sobre el desarrollo de la convivencia escolar democrática de los estudiantes del segundo grado del nivel primario

	ACOSO_ESCOLAR1	IDENTIDAD1	RELACIONES_INTERPERSONALES1	PARTICIPACIÓN_AULA1	RESOLUCIÓN_CONFLICTOS1	DEMOCRACIA1	CONVIVENCIA_ESCOLAR1
U de Mann-Whitney	178,500	191,500	178,500	200,000	200,000	210,000	210,000
W de Wilcoxon	409,500	422,500	409,500	431,000	431,000	441,000	441,000
Z	-1,294	-1,023	-1,432	-1,397	-1,397	-,306	-1,000
Sig. Asintótica (bilateral)	,196	,306	,152	,162	,162	,759	,317

Tratamiento estadístico:

– Convivencia escolar

$$H_0: \mu_A \approx \mu_D$$

No existen diferencias significativas en el nivel de convivencia escolar entre el grupo control y experimental antes de la prueba.

$$H_a: \mu_A \neq \mu_D$$

Existen diferencias significativas en el nivel convivencia escolar entre el grupo control y experimental antes del experimento.

En la comparación de promedios pre test entre los grupos experimental y control sobre el nivel de convivencia escolar, se evidenció igualdad de promedios en ambos grupos detectada mediante la prueba U de Mann Whitney, al obtener $p > 0,05$ (0,317) con nivel de significancia al 5% no rechazando la H_0 . Es decir, que en el pre test se halló igualdad de medias entre el grupo experimental y control, en el nivel de convivencia escolar.

– Acoso escolar:

$$H_0: \mu_A \approx \mu_D$$

No existen diferencias significativas en el nivel acoso escolar entre el grupo control y experimental antes de la prueba.

$$H_a: \mu_A \neq \mu_D$$

Existen diferencias significativas en el acoso escolar entre el grupo control y experimental antes de la prueba.

En la comparación de promedios pre test entre los grupos experimental y control sobre el nivel de acoso escolar, se evidenció igualdad de promedios en ambos grupos detectada mediante la prueba U de Mann Whitney, al obtener $p > 0,05$ (0,196) con nivel de significancia al 5% no rechazando la H_0 . Es decir, que en el pre test se halló igualdad de medias entre el grupo experimental y control, en el nivel de acoso escolar.

– Identidad escolar:

$$H_0: \mu_A \approx \mu_D$$

No existen diferencias significativas en la identidad escolar entre el grupo control y experimental antes de la prueba.

$$H_a: \mu_A \neq \mu_D$$

Existen diferencias significativas en el nivel de identidad escolar entre el grupo control y experimental antes de la prueba.

En la comparación de promedios pre test entre los grupos experimental y control sobre el nivel de identidad escolar, se evidenció igual-

dad de promedios en ambos grupos detectada mediante la prueba U de Mann Whitney, al obtener $p > 0,05$ (0,306) con nivel de significancia al 5% no rechazando la H_0 . Es decir, que en el pre test se halló igualdad de medias entre el grupo experimental y control, en el nivel de identidad escolar.

– Relaciones interpersonales:

$$H_0: \mu_A \approx \mu_D$$

No existen diferencias significativas en el nivel de relaciones interpersonales entre el grupo control y experimental antes de la prueba.

$$H_a: \mu_A \neq \mu_D$$

Existen diferencias significativas en el nivel de relaciones interpersonales entre el grupo control y experimental antes de la prueba.

En la comparación de promedios pre test entre los grupos experimental y control sobre el nivel de relaciones interpersonales, se evidencio igualdad de promedios en ambos grupos detectada mediante la prueba U de Mann Whitney, al obtener $p > 0,05$ (0,152) con nivel de significancia al 5% no rechazando la H_0 . Es decir, que en el pre test se halló igualdad de medias entre el grupo experimental y control, en el nivel de relaciones interpersonales.

– Participación en el aula

$$H_0: \mu_A \approx \mu_D$$

No existen diferencias significativas en el nivel de relaciones interpersonales entre el grupo control y experimental antes de la prueba.

$$H_a: \mu_A \neq \mu_D$$

Existen diferencias significativas en el nivel de relaciones interpersonales entre el grupo control y experimental antes de la prueba.

En la comparación de promedios pre test entre los grupos experimental y control sobre el nivel de participación en el aula, se evidencio igualdad de promedios en ambos grupos detectada mediante la prueba U de Mann Whitney, al obtener $p > 0,05$ (0,162) con nivel de significancia al 5% no rechazando la H_0 . Es decir, que en el pre test se

halló igualdad de medias entre el grupo experimental y control, en el nivel de participación en el aula.

– Resolución de conflictos

$$H_o: \mu_A \approx \mu_D$$

No existen diferencias significativas en el nivel de resolución de conflictos entre el grupo control y experimental antes de la prueba.

$$H_a: \mu_A \neq \mu_D$$

Existen diferencias significativas en el nivel de resolución de conflictos entre el grupo control y experimental antes de la prueba.

En la comparación de promedios pre test entre los grupos experimental y control sobre el nivel de resolución de conflictos, se evidencio igualdad de promedios en ambos grupos detectada mediante la prueba U de Mann Whitney, al obtener $p > 0,05$ (0,162) con nivel de significancia al 5% no rechazando la H_o . Es decir, que en el pre test se halló igualdad de medias entre el grupo experimental y control, en el nivel de resolución de conflictos.

– Democracia escolar

$$H_o: \mu_A \approx \mu_D$$

No existen diferencias significativas en el nivel de resolución de conflictos entre el grupo control y experimental antes de la prueba.

$$H_a: \mu_A \neq \mu_D$$

Existen diferencias significativas en el nivel de resolución de conflictos entre el grupo control y experimental antes de la prueba.

En la comparación de promedios pre test entre los grupos experimental y control sobre el nivel de democracia escolar, se evidencio igualdad de promedios en ambos grupos detectada mediante la prueba U de Mann Whitney, al obtener $p > 0,05$ (0,759) con nivel de significancia al 5% no rechazando la H_o . Es decir, que en el pre test se halló igualdad de medias entre el grupo experimental y control, en el nivel de democracia escolar.

Tabla 10. Prueba de hipótesis para la comparación de puntajes post test obtenido por el grupo experimental y control sobre el desarrollo de la convivencia escolar de los estudiantes del segundo grado del nivel primario

	ACOSO_ESCOLAR2	IDENTIDAD2	RELACIONES_INTERPERSONALES2	PARTICIPACIÓN_AULA2	RESOLUCIÓN_CONFLICTOS2	DEMOCRACIA2	CONVIVENCIA_ESCOLAR2
U de Mann-Whitney	38,000	151,000	132,000	136,500	126,000	115,500	136,500
W de Wilcoxon	269,000	382,000	363,000	367,500	357,000	346,500	367,500
Z	-4,908	-2,286	-2,598	-2,864	-2,968	-3,375	-2,700
Sig. asintótica (bilateral)	,000	,022	,009	,004	,003	,001	,007

Tratamiento estadístico

– Convivencia escolar:

$$H_0: \mu_A \approx \mu_D$$

No existen diferencias significativas en el nivel convivencia escolar entre el grupo control y experimental antes de la prueba.

$$H_a: \mu_A \neq \mu_D$$

Existen diferencias significativas en el nivel convivencia escolar entre el grupo control y experimental antes de la prueba.

En la comparación de promedios post test entre los grupos experimental y control sobre el nivel de convivencia escolar, se evidenció superioridad del promedio del grupo experimental sobre el grupo control, detectada mediante la prueba U de Mann Whitney, al obtener $p < 0,05$ ($0,007$) con nivel de significancia al 5% rechazando la hipótesis nula (H_0). En consecuencia, se acepta que la aplicación del programa de inteligencia emocional influye de manera significativa en el mejoramiento de la convivencia escolar democrática de los estudiantes del

segundo grado del nivel primario de la institución educativa pública “Mariscal Sucre”.

– Acoso escolar

$$H_o : \mu_A \approx \mu_D$$

No existen diferencias significativas en el nivel de acoso escolar entre el grupo control y experimental antes de la prueba.

$$H_a : \mu_A \neq \mu_D$$

Existen diferencias significativas en el nivel de acoso escolar entre el grupo control y experimental antes de la prueba.

En la comparación de promedios post test entre los grupos experimental y control sobre el nivel de acoso escolar, se evidencio superioridad del promedio del grupo experimental sobre el grupo control, detectada mediante la prueba U de Mann Whitney, al obtener $p < 0,05$ (0,000) con nivel de significancia al 5% rechazando la hipótesis nula (H_o). Entonces, se acepta que la aplicación del programa de inteligencia emocional influye de manera significativa en el mejoramiento de la prevención del acoso escolar entre los estudiantes del segundo grado del nivel primario de la institución educativa pública “Mariscal Sucre”.

– Identidad escolar

$$H_o : \mu_A \approx \mu_D$$

No existen diferencias significativas en el nivel identidad escolar entre el grupo control y experimental antes de la prueba.

$$H_a : \mu_A \neq \mu_D$$

Existen diferencias significativas en el nivel identidad escolar entre el grupo control y experimental antes de la prueba.

En la comparación de promedios post test entre los grupos experimental y control sobre el nivel de identidad escolar, se evidencio superioridad del promedio del grupo experimental sobre el grupo control, detectada mediante la prueba U de Mann Whitney, al obtener $p < 0,05$ (0,022) con nivel de significancia al 5% rechazando la hipótesis nula (H_o). En consecuencia, se acepta que la aplicación del programa de inteligencia emocional influye de manera significativa en el mejora-

miento de la identidad escolar entre los estudiantes del segundo grado del nivel primario de la institución educativa pública “Mariscal Sucre”.

- Relaciones interpersonales

$$H_o: \mu_A \approx \mu_D$$

No existen diferencias significativas en el nivel relaciones interpersonales entre el grupo control y experimental antes de la prueba.

$$H_a: \mu_A \neq \mu_D$$

Existen diferencias significativas en el nivel relaciones interpersonales entre el grupo control y experimental antes de la prueba.

En la comparación de promedios post test entre los grupos experimental y control sobre el nivel de relaciones interpersonales, se evidencio superioridad del promedio del grupo experimental sobre el grupo control, detectada mediante la prueba U de Mann Whitney, al obtener $p < 0,05$ (0,009) con nivel de significancia al 5% rechazando la hipótesis nula (H_o). En consecuencia, se acepta que la aplicación del programa de inteligencia emocional influye de manera significativa en el mejoramiento de las relaciones interpersonales entre los estudiantes del segundo grado del nivel primario de la institución educativa pública “Mariscal Sucre”.

- Participación en el aula

$$H_o: \mu_A \approx \mu_D$$

No existen diferencias significativas en el nivel participación en el aula entre el grupo control y experimental antes de la prueba.

$$H_a: \mu_A \neq \mu_D$$

Existen diferencias significativas en el nivel participación en el aula entre el grupo control y experimental antes de la prueba.

En la comparación de promedios post test entre los grupos experimental y control sobre el nivel de participación en el aula, se evidencio superioridad del promedio del grupo experimental sobre el grupo control, detectada mediante la prueba U de Mann Whitney, al obtener $p < 0,05$ (0,004) con nivel de significancia al 5% rechazando la hipótesis nula (H_o). En consecuencia, se acepta que la aplicación del

programa de inteligencia emocional influye de manera significativa en el mejoramiento de la participación en el aula entre los estudiantes del segundo grado del nivel primario de la institución educativa pública “Mariscal Sucre”.

– Resolución de conflictos

$$H_o: \mu_A \approx \mu_D$$

No existen diferencias significativas en el nivel resolución de conflictos entre el grupo control y experimental antes de la prueba.

$$H_a: \mu_A \neq \mu_D$$

Existen diferencias significativas en el nivel resolución de conflictos entre el grupo control y experimental antes de la prueba.

En la comparación de promedios post test entre los grupos experimental y control sobre el nivel de resolución de conflictos, se evidencio superioridad del promedio del grupo experimental sobre el grupo control, detectada mediante la prueba U de Mann Whitney, al obtener $p < 0,05$ (0,003) con nivel de significancia al 5% rechazando la hipótesis nula (H_o). En consecuencia, se acepta que la aplicación del programa de inteligencia emocional influye de manera significativa en el mejoramiento de la resolución de conflictos entre los estudiantes del segundo grado del nivel primario de la institución educativa pública “Mariscal Sucre”.

– Democracia escolar

$$H_o: \mu_A \approx \mu_D$$

No existen diferencias significativas en el nivel resolución de conflictos entre el grupo control y experimental antes de la prueba.

$$H_a: \mu_A \neq \mu_D$$

Existen diferencias significativas en el nivel resolución de conflictos entre el grupo control y experimental antes de la prueba.

En la comparación de promedios post test entre los grupos experimental y control sobre el nivel de democracia escolar, se evidencio superioridad del promedio del grupo experimental sobre el grupo control, detectada mediante la prueba U de Mann Whitney, al obtener

$p < 0,05$ (0,001) con nivel de significancia al 5% rechazando la hipótesis nula (H_0). En consecuencia, se acepta que la aplicación del programa de inteligencia emocional influye de manera significativa en el mejoramiento de la democracia en los estudiantes del segundo grado del nivel primario de la institución educativa pública “Mariscal Sucre”.

Tabla 11. Muestras relacionadas del grupo experimental antes y después de la aplicación del programa de Inteligencia Emocional de los estudiantes del segundo grado del nivel primario. Estadísticos de prueba

	ACOSO_ESCOLAR4 ACOSO_ESCOLAR2	IDENTIDAD4_ IDENTIDAD2_	RELACIONES INTERPERSONALES4_ RELACIONES INTERPERSONALES2	RESOLUCIÓN_CONFLICTO4 RESOLUCIÓN_CONFLICTO2	DEMOCRACIA4_ DEMOCRACIA2	CONVIVENCIA_ESCOLAR4 CONVIVENCIA_ESCOLAR2	PARTICIPACIÓN_AULA4 PARTICIPACIÓN_AULA2
Z	-3,391b	-,905b	-3,000b	-3,207b	-2,828b	-3,162b	-2,887b
Sig. Asintótica (bilateral)	,001	,046	,003	,001	,005	,002	,004

Nota: a. Prueba de Wilcoxon de los rangos con signo. b. Se basa en rangos negativos. Tratamiento específico:

– Convivencia escolar

En la comparación de puntajes del pre test y post test del grupo experimental sobre el nivel de convivencia escolar, se evidenció superioridad del promedio del post test del grupo experimental, detectada mediante la prueba Wilcoxon, al obtener $p < 0,05$ (0,002) con nivel de significancia al 5% rechazando la hipótesis nula (H_0). En consecuencia, se acepta que la aplicación del programa de inteligencia emocional influye de manera significativa en el mejoramiento de la convivencia escolar democrática de los estudiantes del segundo grado del nivel primario de la institución educativa pública “Mariscal Sucre”.

– Acoso escolar

En la comparación de puntajes del pre test y post test del grupo experimental sobre el nivel de acoso escolar, se evidenció superioridad del promedio del post test del grupo experimental, detectada mediante la

prueba Wilcoxon, al obtener $p < 0,05$ (0,001) con nivel de significancia al 5% rechazando la hipótesis nula (H_0). En consecuencia, se acepta que la aplicación del programa de inteligencia emocional influye de manera significativa en el mejoramiento de la prevención del acoso escolar entre los estudiantes del segundo grado del nivel primario de la institución educativa pública “Mariscal Sucre”.

– Identidad escolar

En la comparación de puntajes del pre test y post test del grupo experimental sobre el nivel de identidad escolar, se evidencio superioridad del promedio del post test del grupo experimental, detectada mediante la prueba Wilcoxon, al obtener $p < 0,05$ (0,046) con nivel de significancia al 5% rechazando la hipótesis nula (H_0). En consecuencia, se acepta que la aplicación del programa de inteligencia emocional influye de manera significativa en el mejoramiento de la identidad escolar entre los estudiantes del segundo grado del nivel primario de la institución educativa pública “Mariscal Sucre”.

– Relaciones interpersonales

En la comparación de puntajes del pre test y post test del grupo experimental sobre el nivel de relaciones interpersonales, se evidencio superioridad del promedio del post test del grupo experimental, detectada mediante la prueba Wilcoxon, al obtener $p < 0,05$ (0,003) con nivel de significancia al 5% rechazando la hipótesis nula (H_0). En consecuencia, se acepta que la aplicación del programa de inteligencia emocional influye de manera significativa en el mejoramiento de las relaciones interpersonales entre los estudiantes del segundo grado del nivel primario de la institución educativa pública “Mariscal Sucre”.

– Participación en el aula

En la comparación de puntajes del pre test y post test del grupo experimental sobre el nivel de participación en el aula, se evidencio superioridad del promedio del post test del grupo experimental, detectada mediante la prueba Wilcoxon, al obtener $p < 0,05$ (0,004) con nivel de significancia al 5% rechazando la hipótesis nula (H_0). En consecuencia, se acepta que la aplicación del programa de inteligencia emocional influye de manera significativa en el mejoramiento de la participación en el aula entre los estudiantes del segundo grado del nivel primario de la institución educativa pública “Mariscal Sucre”.

– Resolución de conflictos

En la comparación de puntajes del pre test y post test del grupo experimental sobre el nivel de resolución de conflictos, se evidencio superioridad del promedio del post test del grupo experimental, detectada

mediante la prueba Wilcoxon, al obtener $p < 0,05$ (0,001) con nivel de significancia al 5% rechazando la hipótesis nula (H_0). En consecuencia, se acepta que la aplicación del programa de inteligencia emocional influye de manera significativa en el mejoramiento de la resolución de conflictos entre los estudiantes del segundo grado del nivel primario de la institución educativa pública “Mariscal Sucre”.

– Democracia escolar:

En la comparación de puntajes del pre test y post test del grupo experimental sobre el nivel de democracia escolar, se evidencio superioridad del promedio del post test del grupo experimental, detectada mediante la prueba Wilcoxon, al obtener $p < 0,05$ (0,005) con nivel de significancia al 5% rechazando la hipótesis nula (H_0). En consecuencia, se acepta que la aplicación del programa de inteligencia emocional influye de manera significativa en el mejoramiento de la democracia en los estudiantes del segundo grado del nivel primario de la institución educativa pública “Mariscal Sucre”.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Los valores en la convivencia democrática vienen a ser elementos esenciales para el adecuado desarrollo y la formación integral de los niños y las niñas. Los valores, a su vez, son percibidos por la UNESCO como “los cimientos necesarios para construir un camino de bienestar para la comunidad educativa, y darle sentido a la normatividad escolar más allá del concepto de orden”⁸⁷. Por tal razón, los niños y niñas necesitan crecer rodeados de un ambiente familiar y escolar donde se privilegie el respeto, el amor, la disciplina, la tolerancia, la responsabilidad, la justicia, la disciplina, el valor del trabajo, el afecto fraternal, la empatía y la autoestima. En este tipo de ambiente el niño y la niña, aprenderán las lecciones más importantes que marcarán su vida de forma positiva y sentarán la base para la edificación de un carácter equilibrado, amable, firme e integral.

Por otra parte, la UNESCO afirma que:

87 UNESCO. *Convivencia democrática, inclusión, cultura y paz*, 2008, disponible en [<http://unesdoc.unesco.org/imaes/0016/001621/162184s.pdf>], p. 121.

mejorar la convivencia entre los actores educativos implica un esfuerzo ordenado de todas las partes involucradas, así como lograr el entendimiento y la aplicación regular de aquello que se quiere mejorar. Si bien cada grupo de agentes educativos –director, docentes, alumnos y madres de familia– ha construido su propia concepción de lo que es convivir con valores, hay cuestiones que son comunes a todos ellos ya que son establecidas desde la cabeza de la institución, con la intención de ser transmitidas y vividas durante la vida escolar cotidiana⁸⁸.

Incluso, son estos planteamientos los que me llevaron a realizar la presente investigación con la finalidad de mejorar la convivencia escolar mediante la aplicación de un programa de inteligencia emocional dirigida a niños del segundo grado del nivel primario de la institución educativa pública “Mariscal Sucre” de Ayacucho.

En relación a los resultados obtenidos y la comparación de promedios del pre test entre los grupos experimental y control sobre el nivel de convivencia escolar, se evidenció igualdad de promedios en ambos grupos detectada mediante la prueba U de Mann Whitney, al obtener $p > 0,05$ (0,317) con nivel de significancia al 5%. Es decir, que en el pre test se halló igualdad de medias entre el grupo experimental y control en el nivel de convivencia escolar antes de la aplicación del programa de inteligencia emocional.

Por otro lado, en relación al post test luego de la comparación entre los grupos experimental y control sobre el nivel de convivencia escolar, se evidenció superioridad del promedio del grupo experimental sobre el grupo control, detectada mediante la prueba U de Mann Whitney, al obtener $p < 0,05$ (0,007) con nivel de significancia al 5% rechazando la hipótesis nula (H_0).

Razón por la que se confirma la hipótesis general y se concluye que la aplicación del programa de inteligencia emocional influye de manera significativa en el mejoramiento de la convivencia escolar democrática de los estudiantes del segundo grado del nivel primario de la institución educativa pública “Mariscal Sucre”. Resultado que se ve respaldado por MONTOYA⁸⁹, quien concluye que la aplicación del pro-

88 Ibíd., p. 120.

89 Ídem.

grama tutorial en control de emociones influye de manera significativa en el desarrollo de la asertividad en los estudiantes de quinto grado de Educación Primaria de la Institución Educativa Privada Salesiano San José.

En relación a las hipótesis específicas, se hallaron similares resultados y se concluye que la aplicación del programa de inteligencia emocional influye de manera significativa en el mejoramiento de la prevención del acoso escolar, la identidad escolar, las relaciones interpersonales, la participación en el aula, la resolución de conflictos y el mejoramiento de la democracia entre los estudiantes del segundo grado del nivel primario de la institución educativa pública “Mariscal Sucre”.

Resultados que se ven respaldados por RODNEY BETTINO ASTO PALACIOS⁹⁰, quien establece la eficacia del Módulo Experimental Fortaleciendo la Inteligencia Emocional, en donde concluye que el fortalecimiento de la inteligencia emocional tuvo efecto positivo para consolidar la convivencia escolar en estudiantes del sexto. El fortalecimiento de la inteligencia emocional tuvo efecto positivo para consolidar la prevención del acoso escolar en estudiantes del sexto grado. El fortalecimiento de la inteligencia emocional tuvo efecto positivo para consolidar la identidad escolar en estudiantes del sexto grado. El fortalecimiento de la inteligencia emocional tuvo efecto positivo para consolidar las relaciones interpersonales entre estudiantes del sexto grado. El fortalecimiento de la inteligencia emocional tuvo efecto positivo para consolidar la participación en el aula en estudiantes del sexto grado. El fortalecimiento de la inteligencia emocional tuvo efecto positivo para consolidar la participación en el aula en estudiantes del sexto grado.

Al respecto, JACQUES DELORS⁹¹, precisa que la educación emocional es un complemento indispensable en el desarrollo cognitivo y una

90 RODNEY BETTINO ASTO PALACIOS. “Intervención educativa con la estrategia didáctica de aprendizaje basado en problemas bajo el enfoque socio-cognitivo, orientadas al desarrollo de los aprendizajes en el área personal social en los estudiantes del quinto grado de educación primaria de la institución educativa pública n.º 38.001 Gustavo Castro Pantoja del distrito de Ayacucho – 2017”, tesis de pregrado, Ayacucho, Universidad Católica Los Ángeles Chimbote, 2018, Repositorio Institucional UDALECH, disponible en [<http://repositorio.uladech.edu.pe/handle/123456789/3855>].

91 JACQUES DELORS. *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*, Madrid, Santillana-Unesco, 1996.

herramienta fundamental de prevención, ya que muchos problemas tienen su origen en el ámbito emocional. La educación emocional tiene como objetivo ayudar a las personas a descubrir, conocer y regular sus emociones e incorporarlas como competencias.

Si bien es cierto que hasta hace pocos años atrás se pensaba que el individuo que desarrollaba su inteligencia cognitiva tendría que ser exitosa durante toda su vida, sin embargo, estudios recientes permiten sostener que también existe una inteligencia emocional y que es muy importante para el éxito de todo individuo, pero las personas no están dotadas de esta inteligencia emocional, sino que esta se desarrolla y entrena a través de experiencias adquiridas durante la infancia, adolescencia y en la vida adulta.

Por último, mediante la investigación desarrollada se contribuye de manera significativa al desarrollo del conocimiento científico, puesto que la aplicación del programa de inteligencia emocional se constituye en una alternativa de solución a problemas de esta naturaleza y el que permitirá consolidar la convivencia escolar democrática de los estudiantes en el aula. En consecuencia, los resultados de la investigación servirán como referente para investigaciones en este nivel y tipo de investigación a su vez que permitirán ampliar su muestra al buscar generalizar sus resultados obtenidos.

CONCLUSIONES

1. De acuerdo a los resultados hallados y la comparación de promedios post test entre los grupos experimental y control sobre el nivel de convivencia escolar, se evidenció superioridad del promedio del grupo experimental sobre el grupo control, detectada mediante la prueba U de Mann Whitney, al obtener $p < 0,05$ (0,007) con nivel de significancia al 5% rechazando la hipótesis nula (H_0). Razón por el que se confirma la hipótesis general y se concluye que la aplicación del programa de inteligencia emocional influye de manera significativa en el mejoramiento de la convivencia escolar democrática de los estudiantes del segundo grado del nivel primario de la institución educativa pública “Mariscal Sucre”.

2. Los resultados hallados y la comparación de promedios post test entre los grupos experimental y control sobre el nivel de acoso escolar, se evidenció superioridad del promedio del grupo experimental sobre el grupo control, detectada mediante la prueba U de Mann Whitney, al

obtener $p < 0,05$ (0,000) con nivel de significancia al 5% rechazando la hipótesis nula (H_0). En consecuencia, se confirma la primera hipótesis específica y se concluye que la aplicación del programa de inteligencia emocional influye de manera significativa en el mejoramiento de la prevención del acoso escolar entre los estudiantes del segundo grado del nivel primario de la institución educativa pública “Mariscal Sucre”.

3. De acuerdo a los resultados obtenidos y la comparación de promedios post test entre los grupos experimental y control sobre el nivel de identidad escolar, se evidenció superioridad del promedio del grupo experimental sobre el grupo control, detectada mediante la prueba U de Mann Whitney, al obtener $p < 0,05$ (0,022) con nivel de significancia al 5% rechazando la hipótesis nula (H_0). Resultado que permite confirmar la segunda hipótesis específica y se concluye que la aplicación del programa de inteligencia emocional influye de manera significativa en el mejoramiento de la identidad escolar entre los estudiantes del segundo grado del nivel primario de la institución educativa pública “Mariscal Sucre”.

4. Los resultados hallados y la comparación de promedios post test entre los grupos experimental y control sobre el nivel de relaciones interpersonales, evidenció superioridad del promedio del grupo experimental sobre el grupo control, detectada mediante la prueba U de Mann Whitney, al obtener $p < 0,05$ (0,009) con nivel de significancia al 5% rechazando la hipótesis nula (H_0). Por lo tanto, se confirma la tercera hipótesis específica y se concluye que la aplicación del programa de inteligencia emocional influye de manera significativa en el mejoramiento de las relaciones interpersonales entre los estudiantes del segundo grado del nivel primario de la institución educativa pública “Mariscal Sucre”.

5. De acuerdo a los resultados obtenidos y la comparación de promedios post test entre los grupos experimental y control sobre el nivel de participación en el aula, se evidenció superioridad del promedio del grupo experimental sobre el grupo control, detectada mediante la prueba U de Mann Whitney, al obtener $p < 0,05$ (0,004) con nivel de significancia al 5% y rechazando la hipótesis nula (H_0). En consecuencia, se confirma la cuarta hipótesis específica y se concluye que la aplicación del programa de inteligencia emocional influye de manera significativa en el mejoramiento de la participación en el aula entre los estudiantes del segundo grado del nivel primario de la institución educativa pública “Mariscal Sucre”.

6. Los resultados hallados y la comparación de promedios post test entre los grupos experimental y control sobre el nivel de resolución de conflictos, evidenciaron superioridad del promedio del grupo experimental sobre el grupo control, detectada mediante la prueba U de Mann Whitney, al obtener $p < 0,05$ (0,003) con nivel de significancia al 5% rechazando la hipótesis nula (H_0). Razón por el que se confirma la quinta hipótesis específica y se concluye que la aplicación del programa de inteligencia emocional influye de manera significativa en el mejoramiento de la resolución de conflictos entre los estudiantes del segundo grado del nivel primario de la institución educativa pública “Mariscal Sucre”.

7. De acuerdo a los resultados obtenidos y la comparación de promedios post test entre los grupos experimental y control sobre el nivel de democracia escolar, se evidenció superioridad del promedio del grupo experimental sobre el grupo control, detectada mediante la prueba U de Mann Whitney, al obtener $p < 0,05$ (0,001) con nivel de significancia al 5% rechazando la hipótesis nula (H_0). Motivo por el que se confirma la sexta hipótesis específica y permite concluir que la aplicación del programa de inteligencia emocional influye de manera significativa en el mejoramiento de la democracia en los estudiantes del segundo grado del nivel primario de la institución educativa pública “Mariscal Sucre”.

RECOMENDACIONES

- A las Instituciones Educativas Públicas y Privadas del país, adoptar el programa de inteligencia emocional para el desarrollo adecuado de las competencias.
- A la Dirección Regional de Educación de Ayacucho, que adopte y proponga la aplicación del programa de inteligencia emocional en todas las instituciones educativas para una adecuada convivencia escolar.
- A los investigadores, que el presente estudio les sirva como punto de partida referencial para ahondar más en otras investigaciones.
- A los directivos y docentes de la institución pública “Mariscal Sucre” deben cumplir una misión de formar ciudadanos integrales, no solo al potenciar el desarrollo de la inteligencia intelectual, sino también de la emocional y moral.

CAPÍTULO QUINTO

La inteligencia emocional en el desempeño docente y su relación con los estudiantes

Los incesantes cambios sociales que incluyen al sistema educativo involucran una toma de pensamiento acerca de la imagen del colectivo docente. Ello gira en torno a una reflexión sobre el rol de la inteligencia propiamente dicha, la inteligencia emocional (en adelante IE) y aspectos de la personalidad. En ese sentido, se puede afirmar que la ciencia educativa ha devenido en apuntar hacia lo afectivo. Las emociones son imprescindibles durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, debido a que contiene la relacionalidad entre las personas y porque la receptividad personal y profesional de los docentes se vuelven factores de importancia en la autoestima y el bienestar personal y social.

El rol de las emociones en el desempeño docente es importante, porque toma en cuenta factores como su formación, la satisfacción en el trabajo, la importancia de los vínculos entre personas en el contexto educativo, la objetividad de sus emociones en el trayecto enseñanza-aprendizaje, la importancia de las circunstancias históricas, políticas y sociales, y los cambios educativos en su accionar, así como de la influencia que tienen en los estudiantes.

El desempeño docente involucra una relevante carga de labor emocional en la medida de la apelación a las emociones ajenas y el requerimiento de maniobrar de forma adecuada las emociones personales y ajenas con el fin de mejorar la calidad de los vínculos entre las personas propios de las organizaciones escolares. Los procesos emocionales de estudiantes y docentes se generan en el aula de clase cuyos lazos están en la posibilidad de generar un desarrollo bilateral, aunque desgaste alguna de ellas. Por tal razón, la toma en cuenta de la educación en la IE en los docentes tendría que formar parte del saber pedagógico del profesorado, motivo por el que es necesario que se edifique un campo de conocimiento importante en su formación.

La IE pasó de ser un término de moda a transformarse en un exitoso campo de investigación. A pesar de que en ocasiones las diferentes posiciones teóricas y de evaluación, así como los potenciales involucramientos del constructo en relevantes espacios del funcionamiento vital como la salud, la educación, el trabajo y la familia, se han vuelto desencadenantes del afán por la investigación sobre el concepto referido al inicio de este párrafo.

La IE fue definida, a principios de los años noventa, como la capacidad para valorar, interpretar y transmitir emociones con firmeza, la capacidad para gestionar sentimientos que hagan más sencillo el pensamiento, la capacidad para aprehender las emociones y el conocimiento emocional, y la predisposición para el desarrollo a nivel personal e intelectual. Desde otra perspectiva, la inteligencia emocional tiene relación con una serie de disposiciones de conducta y auto-percepciones vinculadas con las destrezas personales para reconocer, tratar y emplear las informaciones de contenido emocional. En ese sentido, la IE hace referencia a las diferencias individuales en la expresión, uso y comprensión de las propias emociones y la de los demás.

Con relación a lo anterior, las emociones positivas de los docentes están en la disposición de mejorar su integridad como la de sus estudiantes. De manera que, si una mayor inteligencia emocional se relaciona con más capacidad emocional y social, los docentes con mayor IE presentan sensibilidad a la relevancia de contar con ciertas características personales que tienen relación con las dimensiones que integran el dominio de la IE para afianzar un proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad.

De acuerdo con lo abordado hasta el momento en la presente investigación, los aspectos personales vinculados con la inteligencia emocional que son imprescindibles para una buena performance del trabajo del

docente son la gestión emocional de los demás, las destrezas de relación y el control de la impulsividad. Desde otra perspectiva, se piensa que los docentes afirman que los aspectos personales que no son imprescindibles para el desempeño del docente son la percepción emocional propia, la regulación emocional propia y el manejo del estrés.

Hasta el momento se ha notado que la inteligencia emocional tiene relación con la competencia humana de sentir, comprender, controlar y cambiar los estados emocionales de uno mismo y el de las personas alrededor. Por tal, la IE no quiere decir sepultar las emociones, sino integrarlas y darles otra valoración. Si la inteligencia emocional es el modo con el que las personas se vinculan con su contexto de manera positiva, o sea, dominando las emociones, transmitiéndolos de forma asertiva y con proyección a una disposición optimista de la vida, a la vez, es la capacidad que se desarrolla con el fin de solucionar muy bien inconvenientes eventuales como el deceso de un ser querido, una diferencia de intereses o una crisis de pareja.

Por ello, los estudiantes de los diferentes niveles académicos que cuenten con un alto nivel de IE alcanzarán a ser dueños de un carácter extrovertido, alegre, en lo social medido, con poca predisposición a la timidez. Demuestran, por otro lado, estar beneficiados de una apreciable capacidad para afianzar compromisos con los objetivos y los responsables de su educación, suelen adoptar un compromiso ético de la vida, son amables y cariñosos en sus relaciones. Por lo tanto, la vida emocional de los estudiantes se convierte en abundante y pertinente con sus acontecimientos, con sus semejantes y con la sociedad de la que forman parte, poseen una mirada positiva de sí mismos, y la vida siempre tiene sentido.

De acuerdo con lo anterior, todo aquel estudiante que se encuentre dotado de las herramientas cognoscitivas y demás destrezas de aprendizaje, en la actualidad, se convierte en imprescindible debido a su correcto manejo y conocimiento de la IE. Por lo tanto, no tiene mucha validez ser dueño de un saber exquisito y bien cultivado si es que no se cuenta con el manejo completo de los impulsos. Desde un tiempo atrás, se evidencian niveles de estrés, ansiedad y fracaso escolar en progresión y en niveles educativos más tempranos. Este hecho deviene de circunstancias como el aumento de la responsabilidad e iniciativa, sobrecarga académica, así como carencia de competencias para manipular las emociones.

Hoy en día, los estudios realizados de acuerdo a la inteligencia emocional en estudiantes son muy escasos; no obstante, se ha notado

que los mejores resultados se han hallado en el nivel primario, por lo que se sugiere enfatizar la necesidad de iniciar en el desarrollo de medidas para mejorarla en edades tempranas debido a que se supone generarían grandes beneficios.

Por último, a lo largo de este libro de investigación se ha visto que la IE es un constructo que se coloca como el desarrollo psicológico contemporáneo de las emociones, el cual hace hincapié en la percepción, la comprensión y la facilitación emocional de las actividades cognitivas. En ese sentido, es necesario que se elaboren estudios que comprueben una gran cantidad de base de datos con el propósito de comparar las consecuencias y el intervalo de confianza que desarrolla cada programa en los diferentes niveles educativos, su duración y las herramientas empleadas para su evaluación.

BIBLIOGRAFÍA

- ACOSTA VERA, JOSÉ MARÍA. *Inteligencia emocional: desmontando tópicos*, Madrid, ESIC, 2015.
- ALBERICI, AURELIANA y PAOLO SERRERI. *Competencias y formación en la edad adulta. El balance de competencias*, Barcelona, Laertes, 2005.
- Álvarez MUNÁRRIZ, LUIS. “La conciencia humana”, en LUIS Álvarez MUNÁRRIZ (ed.) y ENRIQUE COUCEIRO (ed.). *La conciencia humana: perspectiva cultural*, Barcelona, Anthropos, 2005, pp. 11 a 92.
- ARIAS ODÓN, FIDIAS GERARDO. *El proyecto de investigación: introducción a la metodología científica*, Caracas, EPISTEME, 1999, disponible en [https://www.researchgate.net/publication/301894369_EL_PROYECTO_DE_INVESTIGACION_6a_EDICION#read].
- ARRABAL MARTÍN, EVA MARÍA. *Inteligencia emocional*, Malaga, Elearning S. L., 2018.
- ASTO PALACIOS, RODNEY BETTINO. “Intervención educativa con la estrategia didáctica de aprendizaje basado en problemas bajo el enfoque sociocognitivo, orientadas al desarrollo de los aprendizajes en el área personal social en los estudiantes del quinto grado de educación primaria de la institución educativa pública n.º 38.001 Gustavo Castro Pantoja del distrito de Ayacucho – 2017”, tesis de pregrado, Ayacucho, Universidad Católica Los Ángeles Chimbote, 2018, Repositorio Institucional UDALECH, disponible en [<http://repositorio.uladech.edu.pe/handle/123456789/3855>].
- ATALAYA, MARÍA. “El estrés laboral y su influencia en el trabajo”, en *Industrial data*, vol. 4, n.º 2, 2001, pp. 25 a 36, disponible en [<https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/idata/article/view/6754>].
- BAZÁN López, JOSÉ; VÍCTOR OLÓRTEGUI MALAVER, HORACIO VARGAS MURGA y LEANDRO HUAYANAY FALCONY. “Prevalencia y factores aso-

ciados con la conducta suicida en adolescentes de Lima rural”, *Revista de Neuropsiquiatría*, vol. 79, n.º 1, 2016, pp. 3 a 15, disponible en [<https://revistas.upch.edu.pe/index.php/RNP/article/view/2763>].

BELTRÁN MORILLAS, ANA MARÍA; INMACULADA VALOR SEGURA y FRANCISCA EXPÓSITO. “El perdón ante transgresiones en las relaciones interpersonales”, en *Psychosocial Intervention*, n.º 24, 2015, pp. 71 a 78, disponible en [<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1132055915000186>].

BISQUERRA, RAFAEL. “De la inteligencia emocional a la educación emocional”, en RAFAEL BISQUERRA (ed.). *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*, Barcelona, Universidad de Barcelona, 2012, pp. 24 a 36, disponible en [https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/3483_d_Cuaderno_Faros_6.pdf].

BISQUERRA ALZINA, RAFAEL; JUAN CARLOS PÉREZ GONZÁLEZ y ESTHER GARCÍA NAVARRO. *Inteligencia emocional en educación*, Madrid, Síntesis, 2015, disponible en [<https://www.sintesis.com/data/indices/9788490770788.pdf>].

BISQUERRA ALZINA, RAFAEL y NÚRIA PÉREZ ESCOBA. “Las competencias emocionales”, en *Educación XXI*, n.º 10, Barcelona, Universidad de Barcelona, 2007, pp. 61 a 82, disponible en [<http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/297/253>].

BUNK, GERHARD. “La transmisión de las competencias en la formación y el perfeccionamiento profesionales de la RFA”, *Revista Europea de Formación Profesional*, n.º 1, 1994, pp. 8 a 14, disponible en [<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=131116>].

CAZALLA-LUNA, NEREA y DAVID MOLERO. “Inteligencia emocional percibida, disposición al optimismo-pesimismo, satisfacción vital y personalidad de docentes en su formación inicial”, *Revista de Investigación Educativa*, vol. 34, n.º 1, 2016, pp. 241 a 258, disponible en [<https://revistas.um.es/rie/article/view/220701/187111>].

- CRUZ CRUZ, PURIFICACIÓN. “Creatividad e inteligencia emocional. (Cómo desarrollar la competencia emocional en educación infantil a través de la expresión lingüística y corporal)”, en *Historia y Comunicación Social*, n.º 19, 2014, pp. 107 a 118, disponible en [https://doi.org/10.5209/rev_HICS.2014.v19.44944].
- DELGADO, BEATRIZ; CÁNDIDO J. INGLÉS y JOSÉ M. GARCÍA FERNÁNDEZ. “Social anxiety and self-concept in adolescence”, *Revista de Psicodidáctica*, n.º 18, 2013, pp. 179 a 194, disponible en [https://www.researchgate.net/publication/274308953_Social_Anxiety_and_Self-Concept_in_Adolescence_La_ansiedad_social_y_el_autoconcepto_en_la_adolescencia].
- DELORS, JACQUES. *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*, Madrid, Santillana-Unesco, 1996.
- ECCLESTONE, KATHRYN y DENNIS HAYES. *The dangerous rise of therapeutic education*, London, Routledge, 2009.
- ECCLESTONE, KATHRYN y C. RAWDIN. “Reinforcing the “diminished” subject? The implications of the “vulnerability zeitgeist” for well-being in education settings”, en *Cambridge Journal of Education*, 2016, pp. 1 a 17, disponible en [<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/0305764X.2015.1120707>].
- EHEVARRÍA SAMANES, ANTONIO BENITO. *Competencia de acción de los profesionales de la orientación*, Madrid, Esic Editorial, 2005.
- FERNÁNDEZ, ISABEL. *Escuela sin violencia: resolución de conflictos*, México, D. F., Alfa Omega, 2005.
- FERNÁNDEZ BERROCAL, PABLO y NATALIO EXTREMERA PACHECO. “La inteligencia emocional y el estudio de la felicidad”, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 23, n.º 3, 2009, pp. 85 a 108, disponible en [<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3098211>].

- FRAGOSO LUZURIAGA, ROCÍO. “Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto?”, *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, vol. 6, n.º 16, 2015, pp. 110 a 125, disponible en [<http://www.scielo.org.mx/pdf/ries/v6n16/v6n16a6.pdf>].
- GARCÍA DEL CASTILLO, JOSÉ A.; ÁLVARO GARCÍA DEL CASTILLO LÓPEZ, CARMEN LÓPEZ SÁNCHEZ y PAULO C. DÍAS. “Conceptualización teórica de la resiliencia psicosocial y su relación con la salud”, en *Health and Addictions*, vol. 16, n.º 1, 2016, pp. 59 a 68, disponible en [https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/54245/1/2016_Garcia-del-Castillo_et_al_H%26A.pdf].
- GARCÍA MARTÍN, MAITE. “La autorregulación académica como variable explicativa de los procesos de aprendizaje universitario”, *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, n.º 16, 2012, pp. 2.013 a 2.021, disponible en [<https://www.ugr.es/~recfpro/rev161ART12.pdf>].
- GARDNER, HOWARD. *Verdad, belleza y bondad reformuladas. La enseñanza en las virtudes del siglo XXI*, Barcelona, Paidós, 2011.
- GERDES, KAREN E. y ELIZABETH SEGAL. “A social work model of empathy”, en *Advances in social work*, vol. 10, n.º 2, 2009, pp. 114 a 127, disponible en [<https://journals.iupui.edu/index.php/advancesinsocialwork/article/view/235>].
- GOLEMAN, DANIEL. *Inteligencia emocional*, Barcelona, Círculo de Lectores, 1997.
- GUTIÉRREZ CARMONA, MARÍA y JORGE EXPÓSITO LÓPEZ. “Autoconcepto, dificultades interpersonales, habilidades sociales y conductas asertivas en adolescentes”, *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, vol. 26, n.º 2, 2015, pp. 42 a 58, disponible en [<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5224079>].
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, ROBERTO; CARLOS FERNÁNDEZ COLLADO y PILAR BAPTISTA LUCIO. *Metodología de la investigación*, México D. F., McGraw Hill,

2014, disponible en [<https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahukewi7nkzym-9vwahunzabh4hagiqfjabegqibbad&url=http%3a%2f%2fobservatorio.epacartagena.gov.co%2fwp-content%2fuploads%2f2017%2fo8%2fmetodologia-de-la-investigacion-sexta-ed>].

HERVÁS, GONZALO. “Psicología positiva: una introducción”, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, n.º 23, n.º 3, 2009, pp. 23 a 41, disponible en [<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419066003>].

HUNTER, JAMES DAVISON. *The death of character. Moral education in an age without Good or Evil*, New York, Basic Books, 2000.

ILLOUZ, EVA. *El futuro del alma. La creación de estándares emocionales*, Buenos Aires, Katz, 2014.

KRISTJÁNSSON, KRISTJÁN. “Emotional Intelligence in the classroom? An Aristotelian Critique”, en *Educational Theory*, n.º 56, 2006, pp. 39 a 56, disponible en [https://www.researchgate.net/publication/229547411_Emotional_intelligence_in_the_classroom_an_aristotelian_critique].

KRISTJÁNSSON, KRISTJÁN. “Virtue development and Psychology’s fear of normativity”, en *Journal of Theoretical and Philosophical Psychology*, vol. 32, n.º 2, 2012, pp. 103 a 118, disponible en [https://www.researchgate.net/publication/232417540_Virtue_development_and_psychology's_fear_of_normativity].

LE BOTERF, GUY. *Ingeniería de las competencias*, Gestión 2000, 2001.

LIEW, JEFFREY; HEATHER C. LENCH, GRACE KAO, YU-CHEN YEH y OI-MAN KWOK. “Avoidance temperament and social-evaluative threat in college student’s math performance: a mediation model of math and test anxiety”, en *Anxiety, Stress & Coping*, vol. 27, n.º 6, 2014, pp. 650 a 661, disponible en [https://www.researchgate.net/publication/261254271_Avoidance_Temperament_and_Social-Evaluative

[Threat_in_College_Students'_Math_Performance_A_Mediation_Model_of_Math_and_Test_Anxiety](#)].

LÓPEZ CARRASCAL, LUISA FERNANDA. Las emociones como formas de implicación en el mundo. El caso de la ira”, en *Estudios de Filosofía*, vol. 53, 2016, pp. 81 a 101, disponible en [<http://www.scielo.org.co/pdf/ef/n53/n53a5.pdf>].

LÓPEZ, MARIANA BEATRIZ; VANESSA ARÁN FILIPPETTI y MARÍA CRISTINA RICHAUD. “Empatía: algunos debates en torno al concepto”, en *Avances de Psicología Latinoamericana*, n.º 32, 2014, pp. 37 a 51, disponible en [https://www.researchgate.net/publication/263598121_Empatia_Algunos_Debates_en_torno_al_Concepto].

MALDONADO Vázquez, BENITO FELIMÓN. “Inteligencia emocional, depresión y resiliencia en adolescentes de una institución educativa – Florencia de Mora, 2015”, tesis de pregrado, Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote, Repositorio Institucional ULADECH, 2016, disponible en [<http://repositorio.uladech.edu.pe/handle/123456789/9022?s-how=full>].

MILLÁN ALBA, LOURDES. “La prudencia en la familia: Del optimismo a la locura”, en *Metafísica y persona*, n.º 6, 2017, pp. 97 a 123, disponible en [<https://doi.org/10.24310/Metyper.2011.voi6.2788>].

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. *Tutoría y orientación educativa: ética, democracia y gobernabilidad desde la convivencia escolar*, 2010, disponible en [<https://educrea.cl/tutoria-y-orientacion-educativa-etica-democracia-y-gobernabilidad-desde-la-convivencia-escolar/>].

MONTOYA Sánchez, JOSÉ EDUARDO. “Programa tutorial en control de emociones para el desarrollo de la asertividad en los estudiantes de 5.º grado de educación primaria de la institución educativa privada salesiano san José”, tesis de maestría, Trujillo, 2011, disponible en [<http://articulosdeinvestigacion.bligoo.cl/tesis-programatutorial-en-control-de-emociones-y-el-desarrollo-de-laasertividad#.vA9KhSb>].

- MORALEDA RUANO, Álvaro. “Justificación de la necesidad de una educación emocional: diseño de un programa de intervención psicopedagógica de educación emocional”, tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid, Repositorio Institucional UCM, 2015, disponible en [<https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=99868>].
- MORALES, ANA CRISTINA. *El perdón y la salud. Una decisión esencial para el bienestar físico y emocional*, Barcelona, Plataforma Editorial, 2020.
- NAVEA MARTÍN, ANA y JOSÉ MANUEL SUÁREZ RIVEIRO. “Estudio sobre la utilización de estrategias de automotivación en estudiantes universitarios”, en *Psicología Educativa*, vol. 23, 2017, pp. 115 a 121, disponible en [<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1135755X17300192>].
- NORIEGA, GUADALUPE; BRAULIO ANGULO ARJONA y GISELE ANGULO NORIEGA. “La resiliencia en la educación, la escuela y la vida”, en *Perspectivas docentes*, n.º 58, 2015, pp. 42 a 48, disponible en [<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6349252>].
- ORDÓÑEZ CASANOVA, YULI CRISTINA. “Implicaciones pedagógicas generadas por la relación entre el desarrollo motor, el coeficiente emocional y la creatividad motriz”, tesis de pregrado, Bogotá, Universidad Libre, 2016, disponible en [<https://repository.unilibre.edu.co/handle/10901/11539>].
- ORTEGA RUIZ, PEDRO. “Educar es responder a la pregunta del otro”, *Boletín Redipe*, n.º 824, 2013, pp. 15 a 28, disponible en [<https://riucv.ucv.es/bitstream/handle/20.500.12466/808/306-Texto%20del%20art%20c3%adculo-818-1-10-20171130.pdf?sequence=1&isAllowed=y>].
- OSORIO, JULIETH ESTEFANÍA y LUCILA CÁRDENAS NINO. “Estrés laboral: estudio de revisión”, *Revista Diversitas-Perspectivas en Psicología*, vol. 13, n.º 1, 2017, pp. 81 a 90, disponible en [http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1794-99982017000100081&script=sci_abstract&tlng=es].

- PÉREZ ESCODA, NURIA; GEMMA FILELLA GUIU, ALBERT ALEGRE y RAFAEL BISQUERRA. “Desarrollo de la competencia emocional de maestros y alumnos en contextos escolares”, en *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, vol. 10, n.º 28, 2018, pp. 1183 a 1208, disponible en [http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/28/espagnol/Art_28_756.pdf].
- PERTEGAL, MIGUEL ÁNGEL; ALFREDO OLIVA DELGADO y Ángel HERNANDO Gómez. “Los programas escolares como promotores del desarrollo positivo adolescente”, en *Cultura y educación*, vol. 22, n.º 1, 2010, pp. 2 a 14, disponible en [<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3156853>].
- PRIETO, J. M. (prólogo), en CLAUDE LÉVY-LEBOYER, *Gestión de las competencias*, Barcelona, Gestión 2000, 1997, pp. 7 a 24.
- PRIETO EGIDO, MIRIAM. “La psicologización de la educación: implicaciones pedagógicas de la inteligencia emocional y la psicología positiva”, en *Educación xx1*, vol. 21, n.º 1, 2018, pp. 303 a 320, disponible en [<https://www.redalyc.org/pdf/706/70653466014.pdf>].
- PULIDO ACOSTA, FEDERICO y FRANCISCO HERRERA CLAVERO. “Inteligencia emocional adolescente. Predicción a través del miedo”, *Revista Iberoamericana de Psicología*, vol. 10, n.º 2, 2017, pp. 173 a 180, disponible en [<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6642550>].
- QUISPE, ROLANDO. *Metodología de la investigación pedagógica*, Ayacucho, Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga, 2012.
- RAMAEKERS, STEFAN y JUDITH SUISSA. “What all parents need to know. Exploring the hidden normativity of the language of development psychology in parenting”, en *Journal of Philosophy of Education*, vol. 46, n.º 3, 2012, pp. 352 a 369, disponible en [<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1467-9752.2012.00866.x>].
- RANOYEN, INGUNN; THOMAS JOZEFIAK, JAN WALLANDER, STIAN LYDERSEN y MARIT INDREDAVIK. “Self-reported social anxiety symptoms and

correlates in a clinical (CAP) and a community (Young-Hunt) adolescent sample”, en *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, n.º 49, 2014, pp. 1937 a 1949, disponible en [<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/24791658/>].

REYES PÉREZ, VERÓNICA; ARELI RESÉNDIZ RODRÍGUEZ, RAÚL JOSÉ ALCÁZAR OLÁN y LUCY MARÍA REIDIL MARTÍNEZ. “Las estrategias de afrontamiento que utilizan los adolescentes ante situaciones que provocan miedo”, en *Psicogente*, vol. 20, n.º 38, 2017, pp. 240 a 255, disponible en [<http://www.scielo.org.co/pdf/psico/v20n38/0124-0137-psico-20-38-00240.pdf>].

RICHAUD, MARÍA CRISTINA. “Algunos aportes sobre la importancia de la empatía y la prosocialidad en el desarrollo humano”, *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, vol. 6, n.º 2, 2017, pp. 171 a 176, disponible en [https://www.researchgate.net/publication/272818247_Algunos_aportes_sobre_la_importancia_de_la_empatia_y_la_prosocialidad_en_el_desarrollo_humano].

RIETTI, SOPHIE. “Emotional Intelligence as educational goal: a case for caution”, en *Studies in Philosophy and Education*, vol. 42, n.ºs 3 y 4, 2008, pp. 631 a 643, disponible en [https://www.researchgate.net/publication/229567455_Emotional_Intelligence_as_Educational_Goal_A_Case_for_Caution].

RIVERA ARRIZABALA, Ángel y SARA RIVERA VELASCO. “Estudio transdisciplinario sobre la autoconciencia”, en *Ludus Viales*, vol. 25, n.º 48, 2018, pp. 155 a 180, disponible en [<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6352460>].

RUIZ ROMÁN, CRISTOBAL; IGNACIO CALDERÓN ALMENDROS y JESÚS JUÁREZ PÉREZ. “La resiliencia como forma de resistir a la exclusión social: Un análisis comparativo de casos”, *Pedagogía social. Revista Interuniversitaria*, n.º 29, 2015, pp. 129 a 141, disponible en [<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6226984>].

SÉNECA, LUCIO ANNEO. *De la ira*, 2003, disponible en [<https://www.biblioteca.org.ar/libros/89740.pdf>].

TIRAPU USTÁRROZ, JAVIER y FERMÍN GOÑI Sáenz. “El problema mente-cerebro-mente (II): Sobre la conciencia”, *Revista de Neurología*, vol. 63, n.º 4, 2016, pp. 176 a 185, disponible en [<https://www.neurologia.com/articulo/2016231>].

UNESCO. *Convivencia democrática, inclusión, cultura y paz*, 2008, disponible en [<http://unesdoc.unesco.org/imaes/0016/001621/1621848.pdf>].

VEGA ZAMBRANO, RICARDO. *Organizaciones resilientes: una mirada hacia conformación*, 2012, disponible en [<https://repository.urosario.edu.co/flexpaper/handle/10336/2879/VegaZambrano-Ricardo-2012.pdf?sequence=1&isAllowed=y>].

VELAZ RIVAS, IÑAQUI. *Optimismo*, Navarra, Universidad de Navarra, 2018, disponible en [[https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/56536/1/CEyH%20133%20\(2108\).pdf](https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/56536/1/CEyH%20133%20(2108).pdf)].

ZABALA BERBENA, MARÍA ALICIA; MARÍA DE LOS DOLORES VALADEZ SIERRA y MARÍA DEL CARMEN VARGAS VIVERO. “Inteligencia emocional y habilidades sociales en adolescentes con alta aceptación social”, en *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, vol. 6, n.º 15, 2017, pp. 321 a 339, disponible en [<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293121924004>].



Editado por el Instituto Latinoamericano de Altos Estudios –ILAE–,
en junio de 2021

Se compuso en caracteres Minion Pro de 11 y 9 ptos.

Bogotá, Colombia

