

APRENDER A FORMAR MEJORES CIUDADANOS: ADAPTABILIDAD DE LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN LA CURRÍCULA ESCOLAR



WILFREDO GÓMEZ GALINDO
JHON RICHARD OROSCO FABIAN
EDWIN SALGADO SAMANIEGO



Instituto Latinoamericano de Altos Estudios

Aprender a formar mejores
ciudadanos: adaptabilidad
de las habilidades
socioemocionales en la
currícula escolar

INSTITUTO
LATINOAMERICANO
DE ALTOS ESTUDIOS

Wilfredo Gómez Galindo

[wgomez@uncp.edu.pe]

ORCID [<https://orcid.org/0000-0002-9946-0538>]

Licenciado en Pedagogía y Humanidades en la Universidad Nacional del Centro del Perú, Doctor en Educación, Magíster en Didáctica y Gestión Educativa en la Universidad Cesar Vallejo, estudios de Segunda Especialidad en Tecnologías de Información y Comunicación en la Universidad Nacional de Huancavelica. Docente investigador de pre y posgrado de la Universidad Nacional del Centro del Perú, Facultad de Ciencias Aplicadas. Formador en programas de Capacitación y Especialización del Ministerio de Educación – UNCP.

Jhon Richard Orosco Fabian

[jorosco@uncp.edu.pe]

ORCID [<https://orcid.org/0000-0001-9035-706X>]

Licenciado en Educación Técnica, especialidad Mecánica Automotriz, otorgado por la Universidad Nacional del Centro del Perú. Segunda Especialidad Profesional en Tecnologías de Información y Comunicación, otorgado por la Universidad Nacional de Huancavelica. Segunda Especialidad Profesional en Psicología Educativa y Tutoría, otorgado por la Universidad Nacional de Huancavelica. Magíster en Educación, mención Enseñanza Estratégica, otorgado por la Universidad Nacional del Centro del Perú. Doctor en Ciencias de la Educación, otorgado por la Universidad Nacional del Centro del Perú. Docente de pre y posgrado de la Universidad Nacional del Centro del Perú.

Edwin Salgado Samaniego

[esalgado@uncp.edu.pe]

ORCID [<https://orcid.org/0000-0002-4473-479X>]

Bachiller en Ingeniería Mecánica, Universidad Nacional del Centro del Perú- Maestría en Educación en Docencia y Gestión educativa, Universidad César Vallejo, docente con 22 años de labor educativa en la Universidad Nacional del Centro del Perú en la Facultad de Ciencias Aplicadas filial Tarma.

Aprender a formar mejores
ciudadanos: adaptabilidad
de las habilidades
socioemocionales en la
currícula escolar

Wilfredo Gómez Galindo

Jhon Richard Orosco Fabian

Edwin Salgado Samaniego

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 978-628-7532-73-1

© Wilfredo Gómez Galindo / Jhon Richard Orosco Fabian / Edwin Salgado Samaniego, 2022

© Instituto Latinoamericano de Altos Estudios –ILAE–, 2022

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. ¿Qué se entiende por inteligencia emocional?	16
II. Dimensiones de la inteligencia emocional	17
A. Percepción de los estados emocionales	17
B. Adecuado entendimiento de la naturaleza afectiva	18
C. Capacidad de regulación emocional como forma de desarrollo personal	20
III. Tipos de inteligencia emocional	21
A. Resistencia socioemocional	21
B. Comunicación de opiniones y de sentimientos	22
C. Capacidad psicométrica de adaptabilidad	23
IV. Importancia de la inteligencia emocional en los estudiantes	24
<hr/>	
CAPÍTULO SEGUNDO	
Inteligencia social: habilidades sociales en los estudiantes	27
I. Inteligencia social	27
II. Habilidades intrapersonales	29
A. Optimismo	29
B. Consciencia emocional	30
C. Regulación emocional	31
D. Autonomía emocional	32
III. Habilidades interpersonales	33
A. Empatía	33
B. Amabilidad	34
C. Responsabilidad social	35
IV. Habilidades de adaptabilidad	36
A. Capacidad de solución de problemas	37
B. Flexibilidad psicológica	38
V. Habilidades de manejo de estrés	39
A. Tolerancia	39
B. Control de impulsos	39
<hr/>	
CAPÍTULO TERCERO	
Modelo educativo: rendimiento académico y manejo de las habilidades socioemocionales de los estudiantes	41
I. Rendimiento académico	42
II. Empleabilidad de los conocimientos	43
A. Socialización de saberes tradicionales en los estudiantes	44

B.	Socialización de saberes tecnológicos en los estudiantes	45
III.	Empleabilidad de las habilidades interpersonales	46
A.	Manejo de la empatía en los estudiantes	48
B.	Evaluación de la capacidad comunicativa en los estudiantes	49

CAPÍTULO CUARTO

Habilidades socioemocionales en las estudiantes de las instituciones educativas Nuestra Señora de Cocharcas y

	Virgen de Fátima, Huancayo-2016	51
I.	Objetivo general	53
II.	Objetivos específicos	53
III.	Hipótesis general	53
IV.	Hipótesis específicas	53
V.	Tipo de investigación	54
VI.	Enfoque de la investigación	54
VII.	Diseño de la investigación	54
VIII.	Población	55
IX.	Muestra	55
X.	Técnica de recolección de datos	57
XI.	Instrumento de recolección de datos	57
XII.	Validación de los instrumentos	59
XIII.	Procesamiento de datos	60
XIV.	Análisis e interpretación de resultados	60
XV.	Discusión	81
	Conclusiones	84
	Recomendaciones	87

CAPÍTULO QUINTO

Propuesta de un modelo educativo que enfatice las habilidades interpersonales

		89
I.	Problemática	89
II.	Selección y priorización de las acciones de mejora	91
III.	Planificación de las acciones de mejora	93
IV.	Efectos	94
V.	Beneficiarios	95
VI.	Evaluación	95
VII.	Sostenibilidad	95
	Bibliografía	97

Índice de tablas

TABLA 1.	Población de estudio	55
TABLA 2.	Muestra de estudio	57
TABLA 3.	Técnicas e instrumentos de recolección de datos aplicados	59
TABLA 4.	Validación del instrumento Inventario Emocional BarOn ice-NA Completo mediante el criterio de experto	60
TABLA 5.	Puntajes y significado de las dimensiones de las habilidades socioemocionales	61
TABLA 6.	Resultados del nivel de la variable habilidades socioemocionales en las estudiantes de la I. E. Nuestra Señora de Cocharcas	62
TABLA 7.	Resultados de la dimensión 1 (habilidades intrapersonales) en las estudiantes de la I. E. Nuestra Señora de Cocharcas	63
TABLA 8.	Resultados de la dimensión 2 (habilidades interpersonales) en las estudiantes de la I. E. Nuestra Señora de Cocharcas	65
TABLA 9.	Resultados dimensión 3 (habilidades de adaptabilidad) en las estudiantes de la I. E. Nuestra Señora de Cocharcas	66
TABLA 10.	Resultados de la dimensión 4 (habilidades de manejo del estrés) en las estudiantes de la I. E. Nuestra Señora de Cocharcas	68
TABLA 11.	Resultados de la dimensión 5 (habilidades de estado de ánimo en general) en las estudiantes de la I. E. Nuestra Señora de Cocharcas	69
TABLA 12.	Resultados del nivel de habilidades socioemocionales en las estudiantes de la I. E. Virgen de Fátima	71
TABLA 13.	Resultados de la dimensión 1 (habilidades intrapersonales) en las estudiantes de la I. E. Virgen de Fátima	72
TABLA 14.	Resultados de la dimensión 2 (habilidades interpersonales) en las estudiantes de la I. E. Virgen de Fátima	74
TABLA 15.	Resultados de la dimensión 3 (habilidades de adaptabilidad) en las estudiantes de la I. E. Virgen de Fátima	75
TABLA 16.	Resultados de la dimensión 4 (habilidades de manejo de estrés) en las estudiantes de la I. E. Virgen de Fátima	77
TABLA 17.	Resultados de la dimensión 5 (habilidades de estado de ánimo en general) en las estudiantes de la I. E. Virgen de Fátima	78
TABLA 18.	Resultados generales comparativos del nivel de habilidades socioemocionales entre el grupo muestral 1 y el grupo muestral 2	80
TABLA 20.	Planificación detallada de los procesos que involucran las acciones de mejora	93

Índice de figuras

FIGURA 1.	Resultados del nivel de habilidades socioemocionales en las estudiantes de la I. E. Nuestra Señora de Cocharcas	62
FIGURA 2.	Resultados de la dimensión 1 (habilidades intrapersonales) en las estudiantes de la I. E. Nuestra Señora de Cocharcas	64
FIGURA 3.	Resultados dimensión 2 (habilidades interpersonales) en las estudiantes de la I. E. Nuestra Señora de Cocharcas	65
FIGURA 4.	Resultados dimensión 3 (habilidades de adaptabilidad) en las estudiantes de la I. E. Nuestra Señora de Cocharcas	67
FIGURA 5.	Resultados de la dimensión 4 (habilidades de manejo del estrés) en las estudiantes de la I. E. Nuestra Señora de Cocharcas	68
FIGURA 6.	Resultados de la dimensión 5 (habilidades de estado de ánimo en general) en las estudiantes de la I. E. Nuestra Señora de Cocharcas	70
FIGURA 7.	Nivel de habilidades socioemocionales en las estudiantes de la I. E. Virgen de Fátima	71
FIGURA 8.	Resultados de la dimensión 1, habilidades intrapersonales en las estudiantes de la I. E. Virgen de Fátima	73
FIGURA 9.	Resultados dimensión 2, habilidades interpersonales en las estudiantes de la I. E. Virgen de Fátima	74
FIGURA 10.	Resultados de la dimensión 3 (habilidades de adaptabilidad) en las estudiantes de la I. E. Virgen de Fátima	76
FIGURA 11.	Resultados de la dimensión 4 (habilidades de manejo de estrés) en las estudiantes de la I. E. Virgen de Fátima	77
FIGURA 12.	Resultados dimensión 5 (habilidades de estado de ánimo en general) en las estudiantes de la I. E. Virgen de Fátima	79
FIGURA 13.	Resultados generales comparativos del nivel de habilidades socioemocionales entre el grupo muestral 1 y el grupo muestral 2	80

Introducción

Las capacidades que los mercados laborales y los grupos comunitarios exigen a los escolares se complejizan a medida que la sociedad sufre importantes cambios relacionados al mundo tecnológico y suscribe su desarrollo por los avances en la inteligencia artificial. De acuerdo con diversos autores, los escolares deben generar habilidades cognitivas en las disciplinas de ciencias y actitudes socioemocionales positivas respecto a los entornos académicos, amicales y familiares.

Los procesos y cambios en las sociedades occidentales en el siglo XXI, además de las transformaciones en los modelos curriculares educativos, son la base para las reflexiones alrededor de la representación de los maestros, quienes no solo forman la personalidad y los valores de estudiantes, sino también de ciudadanos que constituirán grupos que –por lo general– cumplen roles principales en el desarrollo socioeconómico de un Estado, provincia o ciudad.

Todo centro educativo debería gestionar óptimas prácticas para el uso y para la aplicación adecuada de estrategias que permitan generar una atmósfera de comunicación interpersonal y de tolerancia con las cuales se prevengan los conflictos domésticos y sociales que se presentan en las Escuelas peruanas.

El conocer la realidad del territorio en el que se habita, además de promover el desarrollo de las habilidades interpersonales en los estudiantes posibilitan el aumento del nivel de los conocimientos de los docentes y de los estudiantes con el objetivo de fortalecer el procedimiento de enseñanza-aprendizaje.

Las adecuadas prácticas de las habilidades emocionales y de las habilidades interpersonales deberían destacarse como parte de los concursos del Magisterio y en las clases demostrativas que se proponen ante los docentes que postulan por vacantes en las instituciones educativas peruanas.

La educación emocional es una política educativa, con la cual se evalúan y se promueven mediante el aprendizaje convencional y de cargas académicas las estrategias de comunicación entre estudiantes y entre docentes y estudiantes. Es por ello que negociar, evidenciar asertividad y resolver de forma pacífica los conflictos coadyuvan a que todos los estudiantes se motiven a aprender las materias, a valorar la armonía en la escuela y a desarrollarse como personas.

En líneas generales, los resultados de diversas investigaciones –aplicadas en la Educación, en la Psicología, en la Sociología y en la Antropología– concuerdan en que, si bien un docente es el agente de comunicación entre los estudiantes, hay factores que delimitan una adecuada política de educación emocional y de habilidades interpersonales.

La investigación tiene como objetivo destacar la importancia de desarrollar una metodología con la que se posibilite el desarrollo de las potencialidades de comunicación a nivel de estudiantes y a nivel de maestros en el aula, ya que el fin del maestro es educar a la niñez y a la juventud para prevenir los factores de riesgo que desencadenan la violencia doméstica, la violencia de género, las adicciones y los problemas relacionados con la inseguridad ciudadana en Perú.

CAPÍTULO PRIMERO**Inteligencia emocional**

La inteligencia emocional resulta un elemento fundamental en el equilibrio social, mental y emocional de maestros y de alumnos, ya que posibilita la comprensión del entorno y la toma de decisiones acertadas respecto de eventos que involucran conflictos de manera cotidiana. En este sentido, el constructo se estudia desde la Psicología, la Sociología y la Educación para que sea aplicado en el currículo escolar peruano.

El manejo de la inteligencia emocional genera que los estudiantes adquieran niveles óptimos de la misma, es decir, desarrollarían habilidades que les posibilite regular de manera adecuada sus sentimientos y sus percepciones; así mismo, canaliza la autoestima, puesto que el alumno se siente satisfecho hacia su personalidad y su capacidad de desenvolvimiento social y académico en la Escuela.

I. ¿QUÉ SE ENTIENDE POR INTELIGENCIA EMOCIONAL?

La inteligencia emocional al ser comprendida como la representación del bienestar de una sociedad en el siglo XXI se entiende –según MAYER, CASTRO y SALOVEY, citados por PILAR PUERTAS-MOLERO *et al.*¹– como la capacidad de percibir las emociones de manera inequívoca, comprenderlas a cabalidad y regularlas a fin de enfatizar la importancia del desarrollo de las personas.

En este sentido, Tere Díaz Sendra indica que inteligencia emocional es la capacidad que permite “percibir, usar, entender y manejar las emociones propias y de los demás”². En este sentido, la autora acota que la inteligencia emocional “incluye un amplio abanico de habilidades y rasgos de carácter que se manifiestan en los pensamientos, reacciones fisiológicas y conductas observables”³ que los individuos manifiestan frente a todos los elementos que lo rodean.

Lino, citado por Carlos Luy-Montejo⁴, advierte que la inteligencia emocional es la base en el desarrollo de la integración social, de las estrategias con las que se confrontan los conflictos sociales y políticos, y de la prevención del abandono escolar, universitario y laboral, debido a insatisfacciones generadas por factores personales y sociales en su desenvolvimiento social.

La inteligencia emocional permite que el individuo reconozca y comprenda la percepción que percibe en un momento y en un evento determinados; del mismo modo, posibilita que desarrolle el control de dicha percepción a fin de no alterar el orden de su comunidad, genera que él busque una motivación sin interesar las adversi-

-
- 1 PILAR PUERTAS-MOLERO, FÉLIX ZURITA-ORTEGA, RAMÓN CHACÓN-CUBEROS, MANUEL CASTRO-SÁNCHEZ, IRWIN RAMÍREZ-GRANIZO y GABRIEL GONZÁLEZ-VALERO. “La inteligencia emocional en el ámbito educativo: un meta-análisis”, en *Anales de Psicología*, vol. 36, n.º 1, 2020, pp. 84 a 91, disponible en [<https://revistas.um.es/analesps/article/view/345901/274041>].
 - 2 TERE DÍAZ SENDRA. *Inteligencia emocional/ Lo que poco se explica de nuestra vida afectiva*, México D. F., Editorial Cerrando Círculos Digital, 2020, p. 88.
 - 3 *Ibíd.*
 - 4 CARLOS LUY-MONTEJO. “El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en el desarrollo de la inteligencia emocional de estudiantes universitarios”, en *Propósitos y Representaciones*, vol. 7, n.º 2, 2019, pp. 353 a 383, disponible en [<http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.288>].

dades que se le presenten, discierna las emociones de sus familiares, amigos y compañeros para ayudarlos a fin de mantener una relación social estrecha y con mutua empatía.

Por otra parte, la inteligencia emocional es la capacidad que propone al individuo engarzar sus pensamientos, sus reacciones y sus conductas con las conexiones neuronales que él tiene y con los componentes psicológicos de su entorno. Es por ello que es la herramienta que sirve para engarzar relaciones amicales que no influyan en la autonomía emocional ni que trastoque la armonía comunitaria de un grupo humano.

II. DIMENSIONES DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

Desde las perspectivas de la Sociología, de la Psicología y de la Educación, MANOLETE MOSCOSO señala que se han delimitado las siguientes dimensiones de la inteligencia emocional: “percepción de los estados dimensionales, adecuado entendimiento de la naturaleza afectiva y la capacidad de regulación emocional como forma de desarrollo personal”⁵.

A. Percepción de los estados emocionales

De acuerdo con ADRIANA GARCÍA ANDRADE⁶, un estado o evento emocional surge cuando el sujeto se percata de un estímulo en un contexto en específico. En este sentido, el estímulo es una reacción ante la ocurrencia de un hecho o de un fenómeno que, en general, sitúa en peligro o en la supervivencia de un grupo comunitario, por lo que esta reacción es propia del grupo o de uno de sus miembros.

El estado emocional es una actitud en la que la persona evidencia sus sentimientos, emociones y percepciones respecto de una situa-

5 MANOLETE MOSCOSO. “Hacia una integración de mindfulness e inteligencia emocional en psicología y educación”, en *Liberabit*, vol. 25, n.º 1, enero-junio, 2019, pp. 107 a 117, disponible en [<http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v25n1/a09v25n1.pdf>], p. 108.

6 ADRIANA GARCÍA ANDRADE. “Percepción emocional: sociología y neurociencia afectiva”, *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 82, n.º 4, 2019, pp. 835 a 863, disponible en [<http://www.scielo.org.mx/pdf/rms/v82n4/2594-0651-rms-82-04-835.pdf>].

ción agradable para el individuo o de aquella que involucra riesgos respecto a su integridad física. Ello implica una construcción de un modelo de desarrollo social y personal. Este modelo supone un proceso de aprendizaje en el que se engarzan los procesamientos neuronales con la interacción y la idiosincrasia del grupo humano que conforma el individuo.

OIHANE FERNÁNDEZ-LASARTE, ESTÍBALIZ RAMOS-DÍAZ y INGE AXPE SÁEZ⁷ afirman que la percepción de los estados emocionales se correlaciona con el apoyo motivacional de su entorno, ya que este se evidencia mediante los sentimientos y valoraciones que el individuo percibe en su comunidad al conformar una red de responsabilidades compartidas en la que se corresponden funcionalidades sociales, informacionales y materiales.

La percepción del estado emocional se engarza en las relaciones psicológicas, sociales y económicas que el individuo ha generado, eso es, el apoyo que ha recibido de la Escuela, los consejos de las amistades, los incentivos de los padres y las motivaciones de los maestros. ROWSELL *et al.*, citados por FERNÁNDEZ-LASARTE, RAMOS-DÍAZ y AXPE⁸, señalan que se explicita una relación y una influencia entre la habilidad de la percepción del estado emocional y los consejos y motivaciones de los amigos y de los familiares, los cuales generan un equilibrio emocional.

B. Adecuado entendimiento de la naturaleza afectiva

CARINA KAPLAN⁹ afirma que la naturaleza afectiva se sustenta en que la percepción es relativa y depende de los contextos en que se

7 OIHANE FERNÁNDEZ-LASARTE, ESTÍBALIZ RAMOS-DÍAZ y INGE AXPE SÁEZ. “Rendimiento académico, apoyo social percibido e inteligencia emocional en la universidad”, *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, vol. 9, n.º 1, 2019, pp. 39 a 49, disponible en [<https://formacionasunivep.com/ejihpe/index.php/journal/article/view/315/191>].

8 Ídem.

9 CARINA KAPLAN. “La naturaleza afectiva del orden social. Una cuestión rezagada del campo de la sociología de la educación”, *Sudamérica. Revista de Ciencias Sociales*, vol. 1, n.º 18, 2018, pp. 117 a 128, disponible en [https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/103934/CONICET_Digital_Nro.4dfa1673-3dfd-422c-aa35-918269b7ada5_O.pdf?sequence=5&isAllowed=y].

presenten. Ello implica zanjar las discusiones en torno a la dicotomía factualidad-perceptualidad (los hechos frente a las individualidades) en el que el sujeto y la sociedad no sean analizados como entes desligados en todos los ámbitos, sino que se en el entendimiento de la naturaleza afectiva genere argumentaciones a fin de comprender la esencia del individuo y de los grupos sociales que conforma un determinado territorio.

La naturaleza afectiva se considera que –aparte de ser constituida en el hogar– como pertinente al ámbito escolar, ya que involucra un prototipo de los comportamientos, las ideologías y los pensamientos propios de la Escuela. No obstante, los modelos esquemáticos y psicológicos de los estudiantes no implican uniformidad en la identidad de la Escuela. Es por ello que se sugiere que los modelos educativos coadyuven al apoyo de la diversidad de opiniones y de creencias con base en un óptimo entendimiento de la afectividad *per se*.

DANIELA CÁPONA GONZÁLEZ¹⁰ afirma que la comprensión de la naturaleza afectiva es un proceso que está implicado en los mecanismos de transformación de los eventos y prácticas en una sociedad determinada, de la reapropiación de modelos de empatía social y de educación afectiva en los principios de un arquetipo de desarrollo socioeconómico más equitativo y que posibilite la potenciación de habilidades del individuo a fin de equilibrar las relaciones sociales (abolición de los esquemas verticales).

La naturaleza afectiva contrarresta la dicotomía economía-política en el espectro sociocultural, puesto que ayuda a reducir el contraste del rol de la infraestructura, de la cultura del éxito y del crecimiento económico salvaje con la naturaleza espiritual del hombre. Esto es, cuando un individuo conoce de manera detallada las modalidades de surgimiento de sus emociones resolverá los problemas en torno al funcionalismo del sistema moderno y tecnológico con base en el capitalismo y sus repercusiones en el ámbito escolar.

10 DANIELA CÁPONA GONZÁLEZ. “Para una estética de la vida cotidiana: naturaleza, potencia y cuerpo en Spinoza y Marx”, en *Alpha*, vol. 1, n.º 49, 2019, pp. 9 a 24, disponible en [<https://scielo.conicyt.cl/pdf/alpha/n49/0718-2201-alpha-49-00009.pdf>].

C. Capacidad de regulación emocional como forma de desarrollo personal

AGNÈS ROS MORENTE *et al.*¹¹ señalan que la capacidad de regular las emociones de manera eficiente, así como desarrollar una autoestima sana posibilita la mejora en el rendimiento académico de los estudiantes y la metodología de enseñanza de los docentes, puesto que se manejan con éxito los niveles de ansiedad y se genera un clima de armonía en las relaciones sociales entre los estudiantes y los docentes, y entre compañeros de aulas.

El desarrollo de la capacidad de regular las emociones genera un desarrollo interpersonal e intrapersonal en el alumno, ya que se evidencia de manera retroactiva la forma como el estudiante siente seguridad de sí mismo y, así, enfrente los retos y las situaciones que la sociedad, la familia y la Escuela le impongan.

HAYES y FELDMAN, citados por NATALIA SYLVIA RAMOS DÍAZ y LILIANA JAZMÍN SALCIDO CIBRIÁN¹², indican que las emociones se evidencian en las situaciones cotidianas que afrontan los individuos y que influyen en las decisiones que toman. En tal sentido, la capacidad de regulación emocional es el mecanismo mediante el cual se gestionan las emociones (sin distinguir la modalidad de surgimiento) y, así mismo, se emplean las facultades mentales para ese fin.

Siguiendo los principios en el postulado de la Psicología *mindfulness*, se apoya al individuo a aceptar el nivel de malestar que pueda sentir respecto a un evento de cotidianidad y, de ese modo, a no enfocarse en el mismo con el objetivo de consolidar la estabilización del equilibrio emocional y de la salud mental, además, de disminuir los comportamientos de evasión de las responsabilidades académicas y laborales.

11 AGNÈS ROS MORENTE, GEMMA FILELLA GUIU, RAMONA RIBES CASTELLS y NÚRIA PÉREZ ESCODA. "Análisis de la relación entre competencias emocionales, autoestima, clima de aula, rendimiento académico y nivel de bienestar en educación primaria", *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, vol. 28, n.º 1, 2017, pp. 8 a 18, disponible en [<https://www.redalyc.org/pdf/3382/338252055002.pdf>].

12 NATALIA SYLVIA RAMOS DÍAZ y LILIANA JAZMÍN SALCIDO CIBRIÁN. "Programa inteligencia emocional plena (PINEP) aplicando *mindfulness* para regular emociones", *Revista de Psicoterapia*, vol. 28, n.º 107, 2017, pp. 259 a 270, disponible en [<https://revistas.uned.es/index.php/rdp/article/view/34924>].

III. TIPOS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL

De acuerdo con los postulados teóricos de la Psicología Clínica, de la Educación y de la Sociología, se pueden delimitar tres tipos principales de inteligencia emocional: resistencia socioemocional, comunicación de opiniones y de sentimientos, y la capacidad psicométrica de adaptabilidad.

A. Resistencia socioemocional

ESTHER ÁLVAREZ BOLAÑOS¹³ indica que la resistencia socioemocional se consolida desde la escuela porque un aprendizaje socioemocional tiene la finalidad de proveer una síntesis de la prevención en la que se incluyan las habilidades que son diferentes a las cognitivas. Es decir, la resistencia socioemocional es una acción a través de la cual los niños y los adolescentes desarrollan habilidades que les ayuden a identificar y a regular sus percepciones ante cualquier estímulo.

Además, se considera que la resistencia emocional sirve para construir relaciones interpersonales adecuadas al corto y a largo plazo, además de que posibilita una pertinente toma de decisiones y el manejo exhaustivo de los desafíos sociales, académicos a fin de aportar a la comunidad.

La importancia de este proceso radica en que a través de la socialización de un grupo comunitario (como un salón de clases, un grupo de docentes, un grupo de investigación o un grupo laboral) se genera una mejor comprensión de no solo de la problemática general del grupo sino de los problemas de cada uno de sus miembros.

A partir de un discernimiento de los problemas generales y particulares de cada uno de los grupos señalados, se genera un diálogo respecto a las fortalezas y debilidades de cada uno de los integrantes a fin de potenciar el discernimiento y el control de las emociones en situaciones de euforia o de riesgo. De esta manera, el estudiante y el docente desarrollarán una relación social sólida, puesto que se

13 ESTHER ÁLVAREZ BOLAÑOS. "Educación socioemocional, Del enfoque regulatorio, al crecimiento personal y social", en *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, vol. 11, n.º 20, 2020, pp. 388 a 408, disponible en [<http://ojs.sociologia-alas.org/index.php/CyC/article/view/163/196>].

interesarían por los problemas que no puede afrontar su compañero para indicarle qué decisión debe tomar respecto a un problema.

En este sentido, la resistencia socioemocional es el medio con el cual se posibilita la resolución de los problemas de violencia doméstica, de la inseguridad ciudadana y de los efectos que generan las adicciones en la juventud mediante diálogos constantes y fluidos entre la sociedad civil y autoridades pertinentes.

ÁLVAREZ BOLAÑOS¹⁴ señala que, por otro lado, la resistencia socioemocional es el sustento psicológico de la paliación de los problemas psicológicos en los escolares con base en la coyuntura económica, social, política que afrontan sus padres, ya que permite afrontar las consecuencias a corto y a largo plazo de la sociedad tecnológica.

B. Comunicación de opiniones y de sentimientos

CAROLINA LÓPEZ PÉREZ¹⁵ afirma que la comunicación de opiniones y sentimientos tiene sus bases en la estructura psíquica que constituye el humano y el grupo social en el que convive, ya que “la conciencia y de la comunicación dependen la una de la otra en la medida en que ambas entablan una correspondencia diferenciada entre sus elementos, procesos e información”.

El proceso de comunicación de sentimientos y de opiniones se rige a partir de los constructos que el individuo ha desarrollado en su conciencia, puesto que la comunicación y la conciencia se interrelacionan según la personalidad del sujeto y la idiosincrasia que adquirió en comunidad.

El sentimiento al ser una manifestación individual que operacionaliza la conciencia u operación de la conciencia se sustenta en una selección de percepciones de naturaleza involuntaria. Este proceso genera que las opiniones y sentimientos se determinen a partir de un sentido que se actualiza mediante disgregaciones sociales y culturales.

14 Ibíd.

15 CAROLINA LÓPEZ PÉREZ. “Comunicación y sentimientos desde la Teoría de Sistemas Sociales de Niklas Luhmann”, en *Sociológica*, vol. 33, n.º 93, 2018, pp. 53 a 86, disponible en [<http://www.scielo.org.mx/pdf/soc/v33n93/2007-8358-soc-33-93-53.pdf>], p. 59.

LÓPEZ PÉREZ¹⁶ postula que, desde la Sociología, la comunicación de los sentimientos y las opiniones representa la convergencia de los mismos a partir de la definición de los fundamentos o constructos que los sistemas sociales evidencia reacciones a partir de constructos personales.

C. Capacidad psicométrica de adaptabilidad

MIKEL VAQUERO SOLIS *et al.*¹⁷ indican que la adaptabilidad es la habilidad con la que el individuo prevé, adapta y se moldea a un cambio determinado. Seguido, el sujeto enfrenta a ese cambio y con la respuesta busca el equilibrio entre su entorno y él.

Esta habilidad es el mecanismo intelectual con el que un individuo responde con coherencia (gracias a su capacidad intelectual) a las exigencias que le plantea el entorno sociodemográfico en el que vive y la idiosincrasia con la que se desenvuelve con la finalidad de no afectar el medio en el que se desarrolla como persona.

Del mismo modo, la habilidad denota un proceso dinámico en el que se configura la conducta en torno al contexto de convivencia. Esto es, el individuo complejiza sus actitudes y las reajusta con la finalidad de mantener su salud mental.

La capacidad psicométrica de adaptabilidad tiene como objetivo el lograr el equilibrio psicosocial mediante dos mecanismos: la incorporación de nuevas vivencias y la adquisición de conocimientos creados en el lugar de origen del individuo y la conexión con el pensamiento y la ideología del entorno que convivirá lograr la homeostasis sin generar cambios importantes ni sistemáticos en su estructura mental.

16 Ibíd.

17 MIKEL VAQUERO SOLIS, DAVID CERRO-HERRERO, MIGUEL ÁNGEL TAPIA-SERRANO, DAMIAN IGLESIAS-GALLEGO y PEDRO ANTONIO SÁNCHEZ-MIGUEL. “Actividad física, adaptabilidad emocional y regulación intrínseca: un estudio predictivo en adolescentes”, en *Journal of Sport and Health Research*, vol. 10, n.º 1, 2019, pp. 209 a 220, disponible en [http://dehesa.unex.es/flexpaper/template.html?path=/bitstream/10662/11474/1/1989-6239_10_Supl1_209.pdf#page=1].

IV. IMPORTANCIA DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LOS ESTUDIANTES

PÉREZ ESCODA *et al.*, citados por IRATXE ANTONIO-AGIRRE, IGOR ESNAOLA y ARANTZAZU RODRÍGUEZ-FERNÁNDEZ¹⁸, indican que, en los currículos escolares actuales, la inteligencia emocional debería cumplir la labor de ser el soporte del desarrollo de nociones, de la potenciación de capacidades y actitudes que permitan la comprensión, expresión y regulación de los eventos que implican la recurrencia de emociones.

Respecto de la educación del siglo XXI, ÁLVAREZ BOLAÑOS¹⁹ enfatiza que la regla actual de la educación es potenciar el desarrollo de habilidades socioemocionales tanto en los alumnos como en los maestros mediante un proceso de aprendizaje emocional que mejore la interacción docente-estudiante, debido a que los comportamientos generados por maestros y discentes influyen en la optimización del aprendizaje y a la prevención de problemas sociales como la inseguridad ciudadana, el desempleo.

DE LA OLIVA, citado por FRANCISCO JAVIER CONTRERAS GARCÍA²⁰, advierte que la formación adecuada en valores de los docentes es de suma importancia en la construcción de proyectos éticos a fin de enfatizar la educación socioemocional en las competencias que debe adquirir el alumno y el maestro (aparte de las académicas).

18 IRATXE ANTONIO-AGIRRE, IGOR ESNAOLA y ARANTZAZU RODRÍGUEZ-FERNÁNDEZ. “La medida de la inteligencia emocional en el ámbito psicoeducativo”, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 88, n.º 33.1, 2017, pp. 53 a 64, disponible en [<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27450136009>].

19 ÁLVAREZ BOLAÑOS. “Educación socioemocional, Del enfoque regulatorio, al crecimiento personal y social”, cit.

20 FRANCISCO JAVIER CONTRERAS GARCÍA. “Habilidades socioemocionales en los docentes durante el confinamiento social”, en LUIS GIBRAN JUÁREZ-HERNÁNDEZ (coord.), *Memorias del Quinto Congreso de Investigación en Habilidades Socioemocionales, Coaching y Talento (CIGETH-2020)*, Cuernavaca, México, Centro Universitario CIFE, 2020, pp. 1 a 9, disponible en [https://www.researchgate.net/profile/Francisco_Javier_Contreras_Garcia2/publication/346498771_Habilidades_socioemocionales_en_los_docentes_durante_el_confinamiento_social/links/5fc545f5a6fdcce95268da8b/Habilidades-socioemocionales-en-los-docentes-durante-el-confinamiento-social.pdf].

Por otro lado, MORAIMA GARCÍA DELGADO y MERCEDES DELGADO FERNÁNDEZ²¹ afirman que, en los estudios de Sociología, de Psicología Clínica y de Educación, las pesquisas se obtienen de la información de la experiencia de los colaboradores. Esto es, la data se conforma sobre todo de los relatos de alumnos y de maestros acerca de su experiencia respecto a alguna emoción o percepción que ellos evidenciaron en una situación determinada; por otra parte, las evidencias se extraen de la percepción de un evento factible de ser analizados mediante los principios de la Psicología.

Los modelos curriculares de las Escuelas deben fomentar la potenciación de la inteligencia emocional en los niveles del estudiante, del docente-estudiante y de estudiante-estudiante como una asignatura de habilidades sociales, en las que se les explique mediante recreaciones las actitudes que tomarían ante la aparición de estímulos que impliquen emociones para comprenderlas y, de esa manera, reducir emociones negativas (como la ira).

21 MORAIMA GARCÍA DELGADO y MERCEDES DELGADO FERNÁNDEZ. “Sistematización y Diversificación de la Metodología para la Generación de Conocimientos”, en *Anales de la Academia de Ciencias de Cuba*, vol. 9, n.º 3, 2019, disponible en [<http://www.revistaccuba.sld.cu/index.php/revacc/article/view/698/716>].

CAPÍTULO SEGUNDO

Inteligencia social: habilidades sociales en los estudiantes

En la Escuela, los maestros consideran que el éxito es más valioso que el desarrollo de una habilidad, o sea, cuando un estudiante espera que lo reconozcan en cuanto domine una habilidad en específico, se le reconoce si su orden de mérito es alto o va por ese camino.

Es por ello que en este capítulo se señalan de manera sucinta las habilidades sociales que deben desarrollar y los cambios que el sistema educativo peruano debe realizar a fin de priorizar el manejo y la enseñanza de habilidades sociales en la Escuela. De igual manera, la aplicación de dichas habilidades en el proceso de enseñanza-aprendizaje, optimizará el rendimiento académico de los estudiantes.

I. INTELIGENCIA SOCIAL

ANDRÉS FELIPE ACEVEDO MURIEL y ÁNGELA MERCEDES MURCIA RUBIANO²² indican que la inteligencia social es la capacidad de –en

22 ANDRÉS FELIPE ACEVEDO MURIEL y ÁNGELA MERCEDES MURCIA RUBIANO. “La inteligencia emocional y el proceso de aprendizaje de estudiantes de quinto de primaria en una Institución Educativa

primer lugar– discernir emociones y percepciones propias y de los demás, y –seguido– discriminar entre ellos y utilizar esta información como canalización del pensamiento social con el que se posibilite la capacidad de comprensión de la realidad de un determinado territorio.

De igual manera, la inteligencia social crea en el individuo múltiples mecanismos de comunicación y múltiples motivaciones a fin de motivarse y persistir frente a las situaciones adversas; de regular el humor sociopolítico y de medir la capacidad de pensar, de empatizar con los compañeros.

FERNANDO MAUREIRA y YESSSENIA MAUREIRA señalan que la inteligencia social es “la habilidad para comprender a los otros y comportarse con sensatez”²³. Además, se proponen las siguientes constituyentes dimensionales en la inteligencia social:

a) variables cognitivas, donde destacan la capacidad de tomar perspectiva de los hechos, la comprensión de la gente, el conocimiento de las reglas sociales y la apertura hacia los otros; y “b) variables conductuales, como la habilidad para tratar a los demás, la capacidad de adaptabilidad social y la calidez interpersonal (KOSMITZKI y JOHN, citados por MAUREIRA y MAUREIRA)²⁴.

MAYER y SALOVEY, citados por ACEVEDO y MURCIA²⁵, advierten que la inteligencia social engloba a la inteligencia emocional, es decir, “la capacidad para controlar los sentimientos y emociones propios y de los demás, para discriminar entre ellos y utilizar esta información como guía del pensamiento y las acciones”, y a sus subtipos de inte-

Departamental Nacionalizada”, en *El Ágora USB*, vol. 17, n.º 2, julio-diciembre, 2017, pp. 545 a 555, disponible en [<http://www.scielo.org.co/pdf/agor/v17n2/1657-8031-agor-17-02-00545.pdf>].

23 FERNANDO MAUREIRA y YESSSENIA MAUREIRA. “Teorías recientes de la inteligencia”, en FERNANDO MAUREIRA, CRISTIAN ARAVENA GARRIDO, VALENTINA BAHAMONDES ACEVEDO, HERNÁN DÍAZ MUÑOZ, ELIZABETH FLORES FERRO, CLAUDIA GÁLVEZ MELLA, MARCELO HADWEH BRICEÑO, YESSSENIA MAUREIRA CID y CARLOS VÉLIZ VÉLIZ (eds.). *¿Qué es la inteligencia?*, Madrid, Bubok Publishing, 2017, pp. 87 a 96, disponible en [<http://maureiralab.cl/gallery/5-que%20es%20la%20inteligencia.pdf>], p. 90.

24 Ídem.

25 ACEVEDO MURIEL y MURCIA RUBIANO. “La inteligencia emocional y el proceso de aprendizaje de estudiantes de quinto de primaria en una Institución Educativa Departamental Nacionalizada”, cit., p. 546.

ligencias denominadas *habilidades* (intrapersonales, interpersonales y de adaptabilidad).

II. HABILIDADES INTRAPERSONALES

Las habilidades intrapersonales son aquellas que se relacionan con el grado de conocimiento y el grado de discernimiento que el individuo tiene en relación a sus estados emocionales, es decir, la capacidad que tiene para advertir emociones, así como analizarlas y, de esa manera, guiar su conducta de manera pertinente.

A. Optimismo

RONALDSON *et al.*, citados por NEREA CAZALLA-LUNA y DAVID MOLERO²⁶, afirman que el optimismo es la habilidad intrapersonal caracterizada por el patrón psicológico que engloba el pensamiento y la ideología filosófica mediante los cuales el individuo se genera expectativas favorables acerca de los resultados y de las consecuencias respecto a eventos futuros en los ámbitos familiares, académicos y laborales.

El individuo que desarrolla esta habilidad utiliza un conjunto de estrategias con las que afronta un determinado problema, *verbi gratia*, estrategias de confrontación cognitiva, en vez de emplear una serie de estrategias que evidencian una separación y una evasión respecto al evento conflictivo.

VERA-VILLARROEL *et al.*, AUGUSTO-LANDA, PULIDO-MARTOS y LÓPEZ-ZAFRA, citados por ÓSCAR GAVÍN CHOCANO y DAVID MOLERO, acotan que el optimismo es la variable del *modelo explicativo del bienestar* que “predispone a un mayor bienestar, sustentando la conexión positiva entre estas dos variables”²⁷.

26 NEREA CAZALLA-LUNA y DAVID MOLERO. “Emociones, afectos, optimismo y satisfacción vital en la formación inicial del profesorado”, *Profesorado/ Revista de currículum y formación del profesorado*, vol. 22, n.º 1, 2018, pp. 215 a 233, disponible en [<https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/9926/8049>].

27 ÓSCAR GAVÍN CHOCANO y DAVID MOLERO. “Estudio sobre inteligencia emocional, satisfacción vital y optimismo disposicional en un centro de día ocupacional de personas con discapacidad intelectual”, en *Siglo Cero*, vol. 50, n.º 3, 2019, disponible en [<https://gredos.usal.es/bitstream/>

SCHEIER y CARVER, citados por CAZALLA-LUNA y MOLERO²⁸, definen al optimismo como la habilidad intrapersonal que se caracteriza por la tendencia sistemática de los individuos a aguardar resultados fructíferos en sus vidas frente a las circunstancias estresantes.

En contraposición, el pesimismo –aparte de relacionarse con un pésimo estado físico y anímico– se engarza con el optimismo en cuanto este sea funcional a la resolución eficiente de los eventos que involucran estrés y riesgo mediante la resiliencia.

B. Consciencia emocional

RAMIRO ORTEGÓN DELGADILLO *et al.* postulan que la habilidad relacionada con las decisiones respecto a la manera cómo el individuo siente, cómo se siente en los grupos humanos en los que se desarrolla el individuo se relaciona con “la toma de decisiones para poder crear un estilo de vida sano y equilibrado que permita experiencias de bienestar, juntamente con las habilidades de autogestión personal y de ceración de relaciones bondadosas con otras personas”²⁹.

La consciencia emocional permite al individuo regular las emociones que se generan en situaciones cotidianas de riesgo y, por ende, de un mayor compromiso de su parte como rendir un examen, exponer una tarea, los cuales requieren un alto grado de consciencia emocional para realizar las labores, ya que implican que el alumno sea consciente de su estado emocional, así como lo que sienten, piensan y hacen otros compañeros y sus maestros.

[handle/10366/142198/Estudio_sobre_inteligencia_emocional%2c_sa.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://bit.ly/10366/142198/Estudio_sobre_inteligencia_emocional%2c_sa.pdf?sequence=1&isAllowed=y)], p. 50.

28 CAZALLA-LUNA, y MOLERO. “Emociones, afectos, optimismo y satisfacción vital en la formación inicial del profesorado”, cit.

29 RAMIRO ORTEGÓN DELGADILLO, GABRIELA RANGEL RODRÍGUEZ, CARLES PORRINI CUBELLS, JOAN SÁNCHEZ MÉNDEZ y MIRIAM MARÍN RODRÍGUEZ. “La formación en educación emocional al profesorado de entornos de necesidades educativas especiales”, en MAR ALDÁMIZ, BLANCA BARREDO GUTIÉRREZ, RAFEL BISQUERRA ALZINA, NÚRIA GARCÍA AGUILAR, ANTONI GINER TARRIDA, NÚRIA PÉREZ-ÈSCODA y AMÈLIA TEY TEIJÓN (coords.), *xv Jornadas de Educación Emocional/ La formación del educador en Educación Emocional*, Barcelona, Universitat de Barcelona, Institut de Desenvolupament Professional, 2020, pp. 31 a 44, disponible en [<https://bit.ly/3dumFGG>], p. 42.

CAROLINA MARTÍN-PIÑOL *et al.*³⁰ afirman que la consciencia emocional es la cualidad que posibilita al individuo reconocer la realidad inherente a las emociones y percepciones suyas y a las que involucra al entorno en el que convive. En este sentido, el valor y potencialidad debería incluirse en el sistema educativo peruano, como un curso o un taller de educación emocional (complementaria a las asignaturas convencionales como Matemáticas, Comunicación, Ciencias Naturales).

La consciencia emocional faculta al individuo a dilucidar y diferenciar unas percepciones, unas emociones y unos sentimientos con otros a fin de encaminar su conducta, su pensamiento y su ideología hacia donde él considere conveniente. Por ejemplo, con el óptimo empleo de la consciencia emocional, un individuo analiza y determina si un evento o si una reacción es positiva o es negativa para la realización de un objetivo específico.

C. Regulación emocional

CHARLAND, citado por OLIMPIA GÓMEZ PÉREZ y NAZIRA CALLEJA BELLO³¹, afirma que la regulación emocional es el procedimiento mediante el cual se genera una interacción entre la mente del individuo y el entorno en el que se desarrolla a fin de modular su respuesta ante un estímulo o un evento.

La regulación emocional controla los eventos relacionados con los ámbitos afectivos, puesto que la moral que el individuo ha recibido disminuye la recurrencia de sentimientos surgidos de manera intempestiva; por otro lado, también posibilita que el individuo modera las reacciones emotivas que trastocan la objetividad de un ente o de un hecho.

30 CAROLINA MARTÍN-PIÑOL, ANA PORTELA-FONTÁN, JOSEP GUSTEMSCARICER y DIEGO CALDERÓN-GARRIDO. “Arte y educación emocional: una propuesta en la formación inicial de maestros”, *UTE. Revista de Ciències de l’Educació*, vol. 1, n.º 1, 2017, pp. 6 a 20, disponible en [<https://revistes.urv.cat/index.php/ute/article/view/1008/1738#>].

31 OLIMPIA GÓMEZ PÉREZ y NAZIRA CALLEJA BELLO. “Regulación emocional: definición, red nomológica y medición”, *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, vol. 8, n.º 1, 2016, pp. 96 a 117, disponible en [<https://www.medigraphic.com/pdfs/revmexinvpsi/mip-2016/mip161g.pdf>].

FERNÁNDEZ-ABASCAL y PALMERO, citados por ROSA MIRALLES PASCUAL, GEMMA FILELLA GUIU y PERE LAVEGA BURGÚÉS³², indican que la regulación emocional es la confrontación a determinados estímulos que rigen diferentes eventos de la vida cotidiana a partir de lo que el individuo considera, desde una perspectiva subjetiva, respecto a un hecho en la realidad con el objetivo de sofisticar los procesos sociales, psicológicos y biológicos de adaptación y de regularización en su entorno.

D. Autonomía emocional

LAURA SÁNCHEZ CALLEJA afirma que la autonomía emocional es “una búsqueda incesante de experiencias de aprendizaje que nos encamine a una mejor consciencia de lo que somos como seres humanos”. Esto implica la potenciación de “nuestras dimensiones y todas nuestras capacidades, y el potencial que somos, porque todos somos un potencial”³³.

La autonomía emocional tiene como funcionalidad, así mismo, la conexión interna del individuo consigo mismo, a fin de analizar sus características, fortalezas, vicisitudes para mejorar su desarrollo personal y no mostrar a la comunidad lo que se ha limitado bajo las convenciones sociales de un determinado lugar.

NÚRIA PÉREZ ESCODA y GEMMA FILELLA GUIU señalan que la autonomía emocional es un constructo psicológico

que incluye un conjunto de características y elementos relacionados con la autogestión personal, entre las que se encuentran la autoestima, actitud positiva ante la vida, responsabilidad, capacidad para analizar críticamente las normas

32 ROSA MIRALLES PASCUAL, GEMMA FILELLA GUIU y PERE LAVEGA BURGÚÉS. “Educación física emocional a través del juego en educación primaria. Ayudando a los maestros a tomar decisiones”, *Revista Retos*, vol. 1, n.º 31, 2017, pp. 88 a 93, disponible en [<https://repositori.udl.cat/bitstream/handle/10459.1/59188/025046.pdf?sequence=1&isAllowed=y>].

33 LAURA SÁNCHEZ CALLEJA. “La formación inicial docente en una universidad chilena: estudiando el ámbito emocional”, en *Praxis & Saber*, vol. 10, n.º 24, 2019, pp. 217 a 242, disponible en [<http://www.scielo.org.co/pdf/prasa/v10n24/2216-0159-prasa-10-24-217.pdf>], p. 230.

sociales, la capacidad para buscar ayuda y recursos, así como la autoeficacia emocional³⁴.

La autonomía emocional constituye la cualidad para regular los comportamientos que son pertinentes en la resolución de los desafíos cotidianos con el objetivo de generar un bienestar al individuo en los ámbitos privados, sociales y profesionales; en este sentido, el individuo no debería desligar esta habilidad de los eventos que ocurren de improviso y por el cual, enfrenta en su vida diaria. De manera general, la autonomía emocional posibilita organizar los quehaceres académicos y domésticos de manera equilibrada, ya que se logrará vivir experiencias de bienestar individual y/o social.

III. HABILIDADES INTERPERSONALES

Las habilidades interpersonales son aquellas que involucran al conocimiento, análisis de la idiosincrasia y de la realidad social de un grupo comunitario en torno al manejo y a los parámetros psicológicos y sociales con los que se estudia, se interpretan y se plantean soluciones a las problemáticas individuales, interpersonales (de índole académica, laboral y social).

A. Empatía

PRIETO, citado por ALEJANDRA CORRALES PÉREZ, NAYELY QUIJANO LEÓN y ELÍAS ALFONSO GÓNGORA CORONADO³⁵, afirman que la empatía es la capacidad mediante la cual el individuo escucha a otro miembro de su comunidad para comprender su cosmovisión, sus perspectivas de la realidad social del entorno, los mecanismos de sus reacciones, sus sentimientos, sus percepciones, entre otros.

34 NÚRIA PÉREZ ESCODA y GEMMA FILELLA GUIU. “Educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales en niños y adolescentes”, en *Praxis & Saber*, vol. 10, n.º 24, 2019, pp. 23 a 44, disponible en [<http://www.scielo.org.co/pdf/prasa/v10n24/2216-0159-prasa-10-24-23.pdf>], p. 31.

35 ALEJANDRA CORRALES PÉREZ, NAYELY QUIJANO LEÓN y ELÍAS ALFONSO GÓNGORA CORONADO. “Empatía, comunicación asertiva y seguimiento de normas. Un programa para desarrollar habilidades para la vida”, en *Enseñanza e Investigación en Psicología*, vol. 22, n.º 1, 2017, pp. 58 a 65, disponible en [<https://www.redalyc.org/pdf/292/29251161005.pdf>].

La empatía es el mecanismo cognitivo mediante el cual el individuo percibe, discierne y comprende el mundo desde la perspectiva de otros individuos pertenecientes a su entorno u otro espacio social a fin de consolidar las relaciones sociales en sus grupos comunitarios. Del mismo modo, la empatía involucra una dimensión afectiva que posibilita ese proceso cognitivo.

FERNÁNDEZ-PINTO, LÓPEZ-PÉREZ Y MÁRQUEZ, LÓPEZ, ARÁN Y RICHAUD, citados por ALEJANDRO CÉSAR ANTONIO LUNA-BERNAL y ALEJANDRA DE GANTE-CASAS³⁶, señalan que la empatía es la cualidad de “ponerse en los zapatos del otro” y recrear la vida de un individuo perteneciente a un grupo social, aun en eventos que participa este y que son diferentes al sujeto que empatiza. Desde esta perspectiva, la empatía posibilita la aceptación de las personas que piensan y viven de manera distinta respecto al individuo a fin de mejorar los nexos sociales entre los sujetos.

La empatía es estudiada y busca ser considerada en los modelos educativos de América Latina, ya que con ella se enfatiza la perspectiva en beneficio de la sociedad en las relaciones sociales para evitar los conatos de agresividad en los centros educativos, laborales y en el hogar.

B. Amabilidad

LUCIANA SAMPAIO-BRAGA y CARMEN FLORES-MENDOZA³⁷ indican que *amabilidad* es habilidad interpersonal y el patrón psicológico con el que el individuo evidencia una sensibilidad por los eventos en los que los miembros de su grupo comunitario están involucrados con el objetivo de empatizar, generar complacencia y explicitar cordialidad con ellos.

36 ALEJANDRO CÉSAR ANTONIO LUNA-BERNAL y ALEJANDRA DE GANTE-CASAS. “Empatía y gestión de conflictos en estudiantes de secundaria y bachillerato”, *Revista de Educación y Desarrollo*, vol. 1, n.º 40, 2017, pp. 27 a 37, disponible en [https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/antteriores/40/40_DeGante.pdf], p. 28.

37 LUCIANA SAMPAIO-BRAGA y CARMEN FLORES-MENDOZA. “Relación entre conductas externalizantes en la infancia y rasgos de personalidad en la vida adulta”, *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, vol. 5, n.º 3, 2018, pp. 36 a 41, disponible en [<https://www.revistapcna.com/sites/default/files/05.pdf>].

La amabilidad implica un interés a la experiencia en la resolución de problemas en diferentes áreas refiere a la organización y la planificación de una tarea y el sentido del deber. Apertura a la Experiencia se refiere a un interés intrínseco en la experiencia de una amplia variedad de áreas y abarca elementos como curiosidad intelectual, sensibilidad estética, imaginación y atención a los propios pensamientos.

NICOLÁS DI NATALE³⁸ señala que, desde una perspectiva filosófica y una artística, la amabilidad es el constructo en el que el individuo desarrolla sus capacidades para retratar la problemática con una apertura epistemológica y psicológica a fin de mejorar sus relaciones interpersonales.

La amabilidad sirve, también, para complejizar la realidad que afronta el individuo; es por ello que, se sistematiza a fin de dissociarse de los análisis exhaustivos de la persona para concordar con la perspectiva de que el individuo es el motor de desarrollo de una comunidad, ya que se debería revisar los estamentos sociales en los que existen vacíos legales que generan abusos de poder.

C. Responsabilidad social

PAULA VANESSA SÁNCHEZ AGUDELO señala que la responsabilidad social es la habilidad que “está profundamente ligada con cualquier posibilidad de transformar la sociedad”. Es decir, los individuos (o actores) “deben tener un mínimo de responsabilidad con su entorno”, puesto que “esto les permite ser conscientes de la importancia de sus actos hacia él, y así concebirse como parte importante de los fenómenos”³⁹.

La responsabilidad social no se ha planteado como una práctica en la Escuela, es por ello que, en general, los maestros y los alumnos

38 NICOLÁS DI NATALE. “Hegel y el poder. Un ensayo sobre la amabilidad”, reseña del libro *Hegel y el poder. Un ensayo sobre la amabilidad* de HAN BYUNG-CHUL, en *Anacronismo e Irrupción*, vol. 10, n.º 19, Barcelona, Herder Editorial, 1 de agosto de 2020, disponible en [<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7681990.pdf>].

39 PAULA VANESSA SÁNCHEZ AGUDELO. “La participación, la responsabilidad social y la vida en comunidad como ejes para abordar la intimidación escolar”, en *Pensamiento Psicológico*, vol. 15, n.º 2, 2017, pp. 121 a 132, disponible en [<https://www.redalyc.org/pdf/801/80152474010.pdf>], p. 129.

no proponen mecanismos de prevención del maltrato escolar mediante debates en los que se problematizan las actitudes y las reglas que deben seguir los estudiantes respecto al trato a sus docentes y a sus compañeros. Desde esta perspectiva, se postula que se debe regular el sistema educativo peruano, puesto que con él los docentes forman a los futuros ciudadanos.

JUAN CAMILO LOTERO-FRANCO, YUSTY CAROLINA RESTREPO-SEGURA y LEISY MAGDALI ARROYAVE-TABORDA⁴⁰ indica que la responsabilidad social se engarza con los modelos educativos en los que se proponen interacciones sociales entre los docentes que enseñan y los discentes que aprenden y que constituyen una red social, paralela a la relación interpersonal docente-estudiante. Así mismo, esos modelos educativos posibilitan la participación de los individuos en el estudio de las realidades geográfica, ideológica, política, cultural y económica el territorio en que se ubica la Escuela.

La responsabilidad social genera que los pedagogos actualicen los sistemas curriculares porque estos deberían configurarse de acuerdo con un contexto objetivo educativo y social, y no estandarizarse, lo que deviene en una predilección por las sociedades urbanas. En este sentido, el Ministerio de Educación debería repensar los contextos pedagógicos según las características de los grupos comunitarios que participan en ellos, con la finalidad de resolver los conflictos sociales de esos grupos y de satisfacer sus necesidades.

IV. HABILIDADES DE ADAPTABILIDAD

Las habilidades de adaptabilidad son aquellas en las que el individuo manifiesta como es debido sus percepciones y emociones a fin de emplear los comportamientos y la ideología de un grupo humano específico. Por otro lado, estas habilidades se conforman por las capacidades de adaptar emociones a fin de confrontar eventos de riesgo mediante acciones con los que se regulan.

40 JUAN CAMILO LOTERO-FRANCO, YUSTY CAROLINA RESTREPO-SEGURA y LEISY MAGDALI ARROYAVE-TABORDA. "Diseños curriculares e inteligencia social en zonas urbanas y rurales de Colombia", en *Cultura, Educación y Sociedad*, vol. 12, n.º 1, 2021, pp. 255 a 274, disponible en [<https://revistascientificas.cuc.edu.co/culturaeducacionsociedad/article/view/2981/3186>].

A. Capacidad de solución de problemas

LUNA-BERNAL y DE GANTE-CASAS⁴¹ señalan que la capacidad de solución de problemas es el factor mediante el cual el individuo se centra en un tema que es objeto de conflicto; por otro lado, él comunica a otros miembros de su comunidad a fin de coadyuvar en la integración de un mismo interés, por lo que se genera una solución con beneficio para ellos.

La capacidad de solución de problemas es la habilidad que puede clasificarse como un constituyente de inteligencia social a fin de generar cambios, con los que busca adaptar un modelo psicológico y buscar resolver sus problemas y los concernientes a otros miembros de su grupo comunitario, del mismo modo, se evidencia que es una habilidad que también construye la autoestima del sujeto.

AMALIA OSORIO VIGIL⁴² indica que la capacidad de solución de problemas involucra que el individuo manifieste sus sentimientos y sus emociones a fin de que los maneje y que logre un dominio cognitivo sólido sobre situaciones que involucran estrés y riesgo. En este sentido, se propone que el individuo actúe de forma asertiva en la Escuela, en su comunidad y en el trabajo para que los eventos complejos sean integrados a su historia personal de una manera objetiva y, así, pueda confrontar de manera pertinente su futuro.

La capacidad de resolución de problemas –si no se canaliza de manera adecuada– puede complementarse con alguna intervención psicológica para reestablecer el equilibrio mental y emocional del individuo a fin de regular los niveles de funcionamiento, debido a que la integración pertinente y sistemática de las situaciones y de los eventos protagonizados por el individuo para afrontar de manera adecuada próximos desafíos en su vida cotidiana.

41 LUNA-BERNAL, y DE GANTE-CASAS. “Empatía y gestión de conflictos en estudiantes de secundaria y bachillerato”, cit.

42 AMALIA OSORIO VIGIL. “Primeros auxilios psicológicos”, *Revista científica y profesional de la Asociación Latinoamericana para la Formación y la Enseñanza de la Psicología*, vol. 5, n.º 15, 2017, pp. 4 a 11, disponible en [<https://integracion-academica.org/attachments/article/173/01%20Primeros%20Auxilios%20Psicologicos%20-%20Aosorio.pdf>].

B. Flexibilidad psicológica

LIDIA COBOS-SÁNCHEZ, JUAN FLUJAS-CONTRERAS y INMACULADA GÓMEZ-BECERRA postulan que la flexibilidad psicológica es “la habilidad de estar en contacto con el presente plenamente y conscientemente, cambiando o persistiendo en su comportamiento cuando este se dirige hacia sus valores”⁴³.

La importancia de la flexibilidad psicológica radica en que se aplican terapias para resolver los problemas que los alumnos que provienen de hogares conflictivos afrontan, tales como los trastornos afectivos, el abuso de sustancias ilícitas y los trastornos alimenticios. En el caso de los docentes, el estrés laboral y las dolencias corporales de enfermedades complejas.

CARMEN ORTIZ-FUNE⁴⁴ propone que la flexibilidad psicológica es el constructo psicológico que se define como un patrón de funcionalidad del individuo en cuanto pueda resolver los problemas de su vida cotidiana mediante acciones y procesos en los que no debería trastocar su equilibrio mental y emocional.

HAYES, STROSAHL y WILSON, citados por ORTIZ-FUNE, señalan que la flexibilidad psicológica se constituye de seis procesos: “atención flexible al momento presente, aceptación, defusión, el yo como contexto, valores y el compromiso con la acción”⁴⁵. Desde esta postura, el no considerar uno o más de esos procedimientos genera un efecto adverso, puesto que la rigidez psicológica implica un funcionamiento disgregado del individuo respecto a sus actividades académicas, sociales y laborales.

43 LIDIA COBOS-SÁNCHEZ, JUAN FLUJAS-CONTRERAS y INMACULADA GÓMEZ-BECERRA. “Intervención en flexibilidad psicológica como competencia emocional en adolescentes: una serie de casos”, *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, vol. 4, n.º 2, 2017, pp. 135 a 141, disponible en [<https://www.redalyc.org/pdf/4771/477152556006.pdf>], p. 136.

44 CARMEN ORTIZ-FUNE. “Burnout como inflexibilidad psicológica en profesionales sanitarios: revisión y nuevas propuestas de intervención desde una perspectiva contextual-funcional”, en *Apuntes de Psicología*, vol. 36, n.º 3, 2018, pp. 135 a 143, disponible en [<http://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/744/513>].

45 *Ibíd.*, p. 138.

V. HABILIDADES DE MANEJO DE ESTRÉS

Las habilidades de manejo del estrés son aquellas habilidades que se relacionan con la capacidad de controlar de manera adecuada las emociones en eventos que involucran riesgos y situaciones extremas a fin de mantener el equilibrio emocional.

A. Tolerancia

EDGAR TORRES HERNÁNDEZ⁴⁶ afirma que la tolerancia es la habilidad que se basa en la sistematización de otras habilidades sociales basadas en la consolidación del pensamiento reflexivo, de la creatividad, de la resolución de conflictos y de la toma de consciencia de las propias emociones. Este proceso permite al individuo generar una valoración de las diferencias de las habilidades, comportamientos, actitudes y cosmovisiones en el contexto educativo, laboral, familiar y social.

La tolerancia es un factor importante en la prevención de la carencia de la vida emocional de los docentes y de los estudiantes, ya que con ella los psicólogos y educadores enfatizan en los aspectos actitudinales, como la empatía y la motivación para orientar a los discentes. Por otro lado, la tolerancia es importante porque disminuye la frustración escolar y laboral y se reducen los casos de estrés psicológico y social entre profesores y discentes.

B. Control de impulsos

CARLOS RAMOS-GALARZA y JANIO JADÁN-GUERRERO⁴⁷ señalan que el control de impulsos es la habilidad con la cual el individuo se inhibe de exteriorizar ideas o de verbalizar palabras, expresiones o modismos que no se relacionan con la actividad que él realiza con

46 EDGAR TORRES HERNÁNDEZ. "Habilidades intrapersonales y su relación con el burnout en docentes de educación básica en León, México", *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, vol. 19, n.º 39, 2020, pp. 163 a 179, disponible en [<https://scielo.conicyt.cl/pdf/rexe/v19n39/0718-5162-rexe-19-39-163.pdf>].

47 CARLOS RAMOS-GALARZA y JANIO JADÁN-GUERRERO. *La Supervisión del Comportamiento y el Control de los Impulsos en el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad*, Quito, Universidad Internacional SEK, 2017.

el objetivo de lograr su objetivo calculado, mentalizar un plan de acción, regular su rendimiento académico, laboral, detectar errores (así como recopilar las observaciones de los miembros del grupo comunitario), reflexionar acerca de las maneras cómo realiza las acciones a ejecutar.

MARÍA DOLORES FRANCO FERNÁNDEZ enfatiza que el control de impulsos previene actitudes y comportamientos como “el juego patológico, la cleptomanía, la piromanía, el trastorno compulsivo sexual y el trastorno explosivo intermitente”⁴⁸, así como se previene que el individuo atisbe sus percepciones y reaccione de una manera violenta (por lo general, cuando está intoxicado o en consumo de drogas ilícitas).

48 MARÍA DOLORES FRANCO FERNÁNDEZ. “Actualización conceptual de los trastornos del control de los impulsos”, en ANTONIO MEDINA, MARÍA JOSÉ MORENO, RAFAEL LILLO y JULIO ANTONIO GUIJA (eds.), *Los trastornos del control de los impulsos y las psicopatías: Psiquiatría y Ley*, Madrid, Fundación Española de Psiquiatría y Salud Mental, 2017, pp. 9 a 29, disponible en [https://fedsm.org/files/publicaciones/Los_trastornos_del_control_de_los_impulsos_y_las_psicopat%C3%ADas.pdf], p. 18.

CAPÍTULO TERCERO

Modelo educativo: rendimiento académico y manejo de las habilidades socioemocionales de los estudiantes

En la modernidad tecnológica del siglo XXI, el tener un aprendizaje íntegro que englobe las capacidades cognitivas y las capacidades intrapersonales e interpersonales es la consecución de la problemática del sistema educativo peruano, puesto que los estudiantes precisan de políticas creadas con los profesionales de las ciencias de la educación para construir una adecuada convivencia y conexión con los discentes.

Es por ello que es pertinente idear un modelo educativo en el que la empatía surge como uno de los valores intrínsecos del aula porque el maestro desarrolla la capacidad de discernir emociones, pensamientos y sentimientos para complementar el modelo educativo con el rendimiento académico cognitivo.

El docente tiene constancia del acercamiento a las maneras de sentir, de actuar y de pensar de los discentes. El docente, al brindar oportunidades a los estudiantes que no han desarrollado un alto nivel de habilidades interpersonales, enseña desde una perspectiva empática y establece un ambiente positivo.

En este sentido, el docente estimula y activa la capacidad cognitiva de los estudiantes mediante la empatía, la cual se basa en la inventiva de que el estudiante considere cuál es la mejor manera de educarse. Por ello, se fortalece su motivación y su capacidad de superación de obstáculos en los ámbitos escolares, familiares y sociales; además, el maestro busca generar los canales pertinentes en la comunicación entre los compañeros de aula.

I. RENDIMIENTO ACADÉMICO

JIMÉNEZ, NAVARRO, PABA, ZAPATA, REYES, LEWIS y BARCELÓ, citados por CORINA ELIZABETH NÚNEZ HERNÁNDEZ *et al.*⁴⁹, señalan que el rendimiento académico es “el sistema que mide los logros y la construcción de conocimientos en los estudiantes”, mediante técnicas educativas que se evalúan a través de “métodos cualitativos y cuantitativos en una materia” con el objetivo de evaluar “el conocimiento expresado en notas”.

El rendimiento académico es la consecuencia del seguimiento de las etapas sistemáticas del proceso educativo en el que confluyen las acciones, propuestas y las políticas del Ministerio de Educación, de los maestros, de los padres de familia respecto a la vida escolar del alumno. Es decir, el rendimiento académico es importante porque, a partir de este, se analizan la cosmovisión, las prácticas sociales y las relaciones interpersonales que el alumno ha incorporado a su conducta, a su percepción, a su mecanismo de resolución de problemas.

KARINA LASTRE MEZA, LUZ DARIS LÓPEZ SALAZAR y CLARA ALCÁZAR BERRIO⁵⁰ proponen que los estudiandos que tienen un rendimiento académico alto realizan de manera óptima actividades como recibir la orientación de los padres, buscar información en libros

49 CORINA ELIZABETH NÚNEZ HERNÁNDEZ, VÍCTOR SEGUNDO HERNÁNDEZ DEL SALTO, DANIEL SEBASTIÁN JEREZ CAMINO, DANNY GONZALO RIVERA FLORES y MARCELO WILFRIDO NÚÑEZ ESPINOZA. “Las habilidades sociales en el rendimiento académico en adolescentes”, *Revista de Comunicación de la SEECI*, vol. 1, n.º 47, 2018, pp. 37 a 49, disponible en [http://www.seeci.net/revista/index.php/seeci/article/view/518/pdf_282], p. 39.

50 KARINA LASTRE MEZA, LUZ DARIS LÓPEZ SALAZAR y CLARA ALCÁZAR BERRIO. “Relación entre apoyo familiar y el rendimiento académico en estudiantes colombianos de educación primaria”, en *Psicogente*, vol. 21, n.º 39, 2018, pp. 102 a 115, disponible en [<http://revistas.unisimon.edu.co/index.php/psicogente/article/view/2825/3133>].

especializados y en internet acerca de las actividades académicas, delimitar tiempo en ejecutar diálogos con los compañeros acerca de las tareas, y retroalimentar de forma activa los comandos con los maestros en el salón de clases.

El rendimiento académico es un constructo complejo que, también, evidencia subjetividades (perspectivas que tiene el estudiante respecto del ambiente escolar), que se engarzan con las ciencias sociales y la psicología educativa con el objetivo de contrastar los beneficios de motivar al estudiante, autorregular el ambiente académico en el aula respecto a una clase y trabajar en equipo (entre docentes y discentes).

II. EMPLEABILIDAD DE LOS CONOCIMIENTOS

DAIANA YAMILA RIGO y DANILO DONOLO⁵¹ afirman que con el conocimiento aprendido en las aulas se generan espacios educativos en los cuales los docentes y los estudiantes no solo lo apliquen en los contextos intrínsecos al elemento aprendido, sino también busquen aplicarlo a entornos distantes –con el apoyo de los padres–, como el hogar, el campo a fin de apreciar su utilidad para proyectos al largo plazo y de practicar los eventos en los que se requieran las habilidades interpersonales.

De igual modo, la empleabilidad de los conocimientos y de los resultados de un proceso desarrollado en un grupo comunitario posibilita a educadores, a sociólogos y a psicólogos investigación desarrollada implementar una agenda en la cual se delimiten metas pedagógicas, como la revitalización de eventos desarrollados por los miembros más antiguos del grupo comunitario, así como la práctica de eventos letrados tradicionales, como las lecturas grupales en la biblioteca escolar.

ESTEFANÍA PALAZUELOS *et al.*⁵² señalan que una metodología enfocada en la empleabilidad de los conocimientos es pertinente

51 DAIANA YAMILA RIGO y DANILO DONOLO. “El valor de utilidad de los contenidos escolares. Percepciones de los estudiantes de nivel primario”, en *Psicodebate. Psicología, Cultura y Sociedad*, vol. 17, n.º 1, 2017, pp. 51 a 69, disponible en [<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6054694>].

52 ESTEFANÍA PALAZUELOS, PAULA SAN-MARTÍN, JAVIER MONTOYA y ANA FERNÁNDEZ-LAVIADA. “Utilidad percibida del Aprendizaje Orientado

para que los estudiantes adquieran conocimientos, actitudes, valores y la idiosincrasia de los grupos sociales en los que viven para ser eficientes en la resolución de problemas surgidos en su comunidad, así como en la prevención de la violencia en los ámbitos familiar y escolar.

El desarrollo de metodologías que permitan aportar conocimientos a los estudiantes posibilita que ellos aprendan de manera sistemática la importancia de estudiar las realidades inherentes a su lugar de procedencia, así como la potenciación de habilidades interpersonales en beneficio de la comunidad. Por lo demás, es importante que en estas metodologías se generen debates acerca de los conocimientos que los estudiantes adquieren en los procesos de cognición, de recepción y de la práctica social.

A. Socialización de saberes tradicionales en los estudiantes

SONIA YANA CCORIMANYA y FLORA GUTIÉRREZ MENDOZA⁵³ afirman que una de las estrategias que se adoptan en el aprendizaje de saberes tradicionales es la promoción de actividades comunitarias propias de los grupos sociales en los que pertenezcan los estudiantes. Las autoras indican, como ejemplo de los Andes peruanos, a la crianza del maíz (práctica muy extendida y de importancia para los pobladores).

La socialización de los saberes tradicionales implica la concurrencia del factor *emoción por el trabajo colectivo*, puesto que en él se involucra la delimitación un espacio/tiempo óptimo en el que los niños y los adolescentes interactúan con los miembros mayores de la comunidad y en el que, por otro lado, no se trastoque el calendario académico escolar.

a Proyectos para la formación de competencias. Aplicación en la asignatura «Auditoría de cuentas». *Revista de Contabilidad*, vol. 21, n.º 2, 2017, pp. 150 a 161, disponible en [<https://revistas.um.es/rcsar/article/view/353251/252651>].

53 SONIA YANA CCORIMANYA y FLORA GUTIÉRREZ MENDOZA. La revitalización del quechua a través de estrategias comunicativas vivenciales en la Institución Educativa 56011 de Sunchucumo (Canchis, Cuzco), Lima, Tarea Asociación de Publicaciones Educativas, 2011, disponible en [https://tarea.org.pe/wp-content/uploads/2014/07/LaRevitalizacionDelQuechua_Sonia-Flora.pdf].

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, citada por DIANA QUINTERO RODRÍGUEZ y NANCY ZAMORA RENDÓN⁵⁴, postula que la sociabilización de los conocimientos tradicionales es la interacción de miembros de una comunidad en la que se comparten las recopilaciones de las bases teóricas de la Historia, de la Geografía, de la Antropología acerca de los eventos que participan los estudiantes; las experiencias del estudiante como la representación del actor que realiza la práctica social en el entorno natural.

En este sentido, los saberes tradicionales se engarzan con la lengua que hablan los miembros de una comunidad, con las redes sociales que se generan en ella, y con la cosmovisión del mundo que cada comunidad desarrolla y mantiene durante siglos.

B. Socialización de saberes tecnológicos en los estudiantes

GARCÍA DELGADO y DELGADO FERNÁNDEZ⁵⁵ afirman que el siglo XXI se caracteriza por la sistemática y progresiva implementación del conocimiento tecnológico de innovación a la economía y a las disciplinas científicas, puesto que las patentes, marcas registradas y licencias constituyen el factor principal en el desarrollo de importantes campos tecnológicos tanto en los ámbitos académicos, como en los sociales, culturales.

Esto implica que, desde la Escuela, los alumnos reconozcan sus opiniones, percepciones y emociones que permitan discernir los ámbitos sociales, históricos y culturales de la sociedad en la que se desarrollan con el objetivo de configurar los enfoques de su observación del entorno y de proponer nuevas técnicas de análisis. Ello posibilita la generación de un nuevo conocimiento mediante el cual se responda a la problemática que se evidencia en un espacio determinado del grupo comunitario.

54 DIANA QUINTERO RODRÍGUEZ y NANCY ZAMORA RENDÓN. “Una aproximación al concepto de apropiación social del conocimiento: desde los conocimientos tradicionales de las comunidades afrocolombianas e indígenas”, en *Uni-pluri/versidad*, vol. 17, n.º 1, 2017, pp. 50 a 58, disponible en [<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7558498.pdf>].

55 GARCÍA DELGADO y DELGADO FERNÁNDEZ. “Sistematización y Diversificación de la Metodología para la Generación de Conocimientos”, cit.

En el proceso de socialización del conocimiento tecnológico, el alumno debe revisar la bibliografía en la que se tratan las normas, las metodologías y los guías de aplicación tecnológica a los problemas que él enfrenta en su grupo comunitario. Con una óptima organización de docentes, de estudiantes, de padres de familia, de Ministros de Educación, de autoridades locales y del poder ejecutivo, se crean experiencias prácticas durante un período determinado acerca del ciclo vital de los programas en la comunidad.

RITA GUADALUPE MALANO, VILMA MARTÍN y FABIANA MARÍA RIVA⁵⁶ afirman que socializar los saberes tecnológicos en los estudiantes se evidencian con la constitución de instituciones educativas que enfatizan la mejora en las áreas tecnológicas en los ámbitos de la información y de las comunicaciones. Al mismo tiempo, los docentes motivarán a sus estudiantes a desarrollar especializaciones en las labores relacionadas con los Sistemas de Información que aluden a la idiosincrasia del lugar en el que se desarrollan.

En la creación de proyectos de socialización de los saberes tecnológicos se define el esquema organizativo del grupo interdisciplinario (Educación, Psicología, Historia, Geografía e Informática); después, se elige un *software* con el que se gestione y se revise de manera ágil las políticas educativas diseñadas por los docentes, en colaboración con autoridades educativas y con los padres de familia. Del mismo tiempo, se configura la herramienta de soporte a fin de regular las actividades que desarrollarán los integrantes del proyecto.

III. EMPLEABILIDAD DE LAS HABILIDADES INTERPERSONALES

CARMEN HERNÁNDEZ-JORGE y CARMEN MARINA DE LA ROSA⁵⁷ afirman que las habilidades interpersonales se emplean en la proyección

56 RITA GUADALUPE MALANO, VILMA MARTÍN y FABIANA MARÍA RIVA. "Favoreciendo el desarrollo de conocimientos y competencias en el contexto de un proyecto de investigación", en *Iberoamerican Journal of Project Management (IJoPM)*, vol. 8, n.º 1, 2017, pp. 1 a 13, disponible en [<http://bibliotecavirtualoducal.uc.cl:8081/handle/123456789/1423792>].

57 CARMEN HERNÁNDEZ-JORGE y CARMEN MARINA DE LA ROSA. "Habilidades comunicativas en estudiantes de carreras de apoyo frente a estudiantes de otras carreras", en *Apuntes de Psicología Colegio Oficial de Psicología de Andalucía Occidental*, vol. 35, n.º 2, 2017, pp. 93 a 104,

de planes curriculares que buscan revitalizar las tradiciones y costumbres de los antiguos habitantes de las sociedades peruanas, debido a que la base de estos proyectos se engarza en la habilidad de entablar, regularizar y sostener relaciones interpersonales con otros miembros de la comunidad.

BA Y OO, VAHABI, VAHABI, SAYYADI Y ROSHANI, citados por HERNÁNDEZ-JORGE y DE LA ROSA⁵⁸, indican que los estudiantes de Secundaria y los universitarios (*verbi gratia* de Ciencias Sociales, de Ciencias Humanas) perciben que tienen un óptimo nivel de manejo de las habilidades interpersonales, puesto que al tener una actitud positiva hacia el aprendizaje de temas socioculturales y de los tópicos de sus especialidades, generan niveles altos de optimismo y eficiencia en su desarrollo profesional.

En este sentido, los estudiantes considerados como *aplicados* perciben un nivel alto de comunicación interpersonal al igual que los universitarios de especialidades que involucran un método científico, puesto que optimizan sus competencias en la interacción con otros compañeros de aula. Por otra parte, con el desarrollo de las habilidades interpersonales, no solo los psicólogos, lingüistas, antropólogos las valorarán, sino que los estudiantes de Secundaria potenciarán la integración interpersonal de sus competencias académicas.

ADAN VICENTE CEDEÑO REYES⁵⁹ postula que la gestión de las habilidades interpersonales se sustenta en la observación de la conducta de los miembros de un grupo comunitario (principalmente a todos los integrantes de la organización que destacan por tener niveles alto de desarrollo de habilidades interpersonales en la Escuela). Es decir, se visualiza la interacción de ellos con los demás compañeros y analizar sus estrategias con los que entablan óptimas relaciones interpersonales.

Del mismo modo, los docentes solicitan comentarios o expresiones como *feedback* en el equipo de trabajo: entrevistar a las personas cercanas a los compañeros que presentan un alto nivel de habilida-

disponible en [<https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/85227/663-1493-1-SM.pdf?sequence=1&isAllowed=y>].

58

Ídem.

59

ADAN VICENTE CEDEÑO REYES. "Estrategia para desarrollar las habilidades blandas con el uso de las TIC en los estudiantes de 6to. grado del nivel primario", *UCE Ciencia. Revista de postgrado*, vol. 8, n.º 1, 2020, disponible en [<http://uceciencia.edu.do/index.php/ojs/article/view/184/174>].

des interpersonales a fin de tener una noción pertinente de la regulación y de la potenciación de las habilidades interpersonales.

El maestro, el tutor y los compañeros realizan este procedimiento de manera adecuada con el objetivo de verificar el progreso del desarrollo de las habilidades interpersonales, puesto que se valora mejor una opinión que una calificación académica y, a partir de esta, se considera qué es lo que se debe mejorar y qué se va avanzado de manera óptima.

De este modo, se obtiene una retroalimentación productiva, con la cual se verifica el avance de los niveles de empatía de los compañeros que se les dificulta comunicarse con otras personas. Con una medición cualitativa de dicho nivel, se evalúa la manera de cómo se canaliza el diálogo entre un grupo de estudiante con otro grupo de estudiantes o con otros docentes.

A. Manejo de la empatía en los estudiantes

ELISA RAFAELA RODRÍGUEZ-SALTOS, MARÍA ELENA MOYA-MARTÍNEZ y MARÍA RODRÍGUEZ-GÁMEZ⁶⁰ indican que el manejo de la empatía es competencia del docente, puesto que involucra el esfuerzo de la consecución de los resultados académicos y de la interacción con conexiones emocionales mediante las experiencias que el maestro comparte con los estudiantes.

PÉREZ, citado por RODRÍGUEZ-SALTO, MOYA-MARTÍNEZ y RODRÍGUEZ-GÁMEZ⁶¹, indican que esta capacidad o habilidad posibilita al docente obtener una comprensión cabal del comportamiento y de las actitudes de sus alumnos respecto al sistema educativo, puesto que al discernir las percepciones, las necesidades, los sentimientos y las potencialidades de los discentes con el objetivo de que se modifique la currícula escolar.

BASSI, citado por RODRÍGUEZ-SALTO, MOYA-MARTÍNEZ y RODRÍGUEZ-GÁMEZ⁶², asevera que con la empatía se potencia la capacidad

60 ELISA RAFAELA RODRÍGUEZ-SALTOS, MARÍA ELENA MOYA-MARTÍNEZ y MARÍA RODRÍGUEZ-GÁMEZ. "Importancia de la empatía docente-estudiante como estrategia para el desarrollo académico", *Revista Científica Dominio de las Ciencias*, vol. 6, n.º 2, 2020, pp. 23 a 50, disponible en [<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7467931>].

61 Ídem.

62 Ídem.

de las modalidades de sentir y de actuar. De igual manera, con esta se crean nuevas ideas y se transforma la realidad, puesto que con ella el alumno y el maestro, apoyados por las autoridades, comprenden la problemática de su región desde múltiples perspectivas y gestionan la colaboración de muchos de los miembros del grupo comunitario para resolverlos.

HEUGUN, citado por RODRÍGUEZ-SALTO, MOYA-MARTÍNEZ y RODRÍGUEZ-GÁMEZ⁶³, acota que el docente –al emplear la empatía en el salón de clases– genera un ambiente en el que se protege la integridad física y emocional del alumno, debido a que busca como objetivo motivar al alumno, reconocer sus habilidades, sus cualidades y sus destrezas para que pueda expresar de manera íntegra sus emociones.

SÁENZ, citado por RODRÍGUEZ-SALTO, MOYA-MARTÍNEZ y RODRÍGUEZ-GÁMEZ⁶⁴, enfatiza que manejar la empatía en clase hace posible una mejor práctica de los valores universales en el aula y en la institución educativa –de manera general–, el desarrollo de comportamientos y de actitudes en beneficio de la sociedad.

Así mismo, SÁENZ, citado por RODRÍGUEZ-SALTO, MOYA-MARTÍNEZ y RODRÍGUEZ-GÁMEZ⁶⁵, indica que el educar con la empatía y constituir la como un ámbito del sistema educativo mejora las perspectivas sociales de los miembros de los grupos comunitarios, forma personas que pueden identificar, discernir y tolerar emociones, pensamientos de otros compañeros, familiares, amigos. En esta perspectiva, se fomentan las dinámicas comunicativas de los alumnos con otros compañeros, con sus maestros y con los padres.

B. Evaluación de la capacidad comunicativa en los estudiantes

JENNIFER ZURINA QUIÑONEZ FUENTES y GENARO MOYANO ARCOS⁶⁶ indican que la capacidad comunicativa –en su dimensión asertiva– es pertinente para evaluar los mecanismos de comunicación que el

63 Ibíd.

64 Ídem.

65 Ídem.

66 JENNIFER ZURINA QUIÑONEZ FUENTES y GENARO MOYANO ARCOS. “La asertividad como estilo de comunicación en la formación del sujeto educador”, *Revista Científica*, 4.ª ed. esp., 2019, pp. 68 a 83, disponible en [http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/article/view/381/513].

alumno sigue desde una perspectiva de *la libertad como base de la interacción*, la cual genera seguridad al alumno.

El maestro diseña la estrategia con la cual comprende y diferencia cómo un alumno interactúa con otro alumno para delimitar los factores que intervienen en la comunicación entre los discentes, por ejemplo, la percepción respecto de las actitudes de un joven o de una señorita, los valores que hallan respecto a una moda, un aplicativo, un programa de televisión o los productos que se venden en los quiscos de la Escuela, la libertad y la seguridad que ellos han construido para explicitar sus pensamientos, el grado de responsabilidad y el nivel de sentido crítico con los que dialogan.

MARIVEL JURADO RONQUILLO, RAIDEL AVELLO MARTÍNEZ y GISELA BRAVO LÓPEZ⁶⁷ advierten los riesgos de los estudiantes de Educación que pueden adquirir en la malla curricular de sus Universidades, puesto que, al adaptarla, se limitan las potencialidades de calificar de manera objetiva la comunicación interpersonal en los alumnos. Los autores proponen que los futuros educadores reconozcan las fallas en su estructura y en su metodología en la didáctica escolar para que ellos planteen cambios que avalen la inserción de la perspectiva del manejo de las habilidades interpersonales.

67 MARIVEL JURADO RONQUILLO, RAIDEL AVELLO MARTÍNEZ y GISELA BRAVO LÓPEZ. "Caracterización de la comunicación interpersonal en el proceso enseñanza-aprendizaje", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 22, n.º 9, 2020, pp. 1 a 11, disponible en [<http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v22/1607-4041-redie-22-e09.pdf>].

CAPÍTULO CUARTO

Habilidades socioemocionales en las estudiantes de las instituciones educativas Nuestra Señora de Cocharcas y Virgen de Fátima, Huancayo-2016

Las habilidades socioemocionales han cumplido un rol muy importante en los procesos de socialización de los individuos, lo que permitió a las personas adaptarse a un contexto de predominancia tecnológica y de incertidumbre en las que se evidencia una complejización de dichas habilidades como parte de la sociabilidad desarrollada en la familia y en la escuela.

En la última mitad del siglo xx y en los albores del siglo XXI, se ha observado que el sistema educativo de la sociedad contemporánea priorizó la adquisición sistemática de conocimientos con el objetivo de insertar al alumno al mercado laboral de manera eficiente.

A pesar de que el sistema económico ha sido útil en el desarrollo de las sociedades, las políticas educativas se han debido enfatizar en el aprendizaje de las destrezas y habilidades socioemocionales que permitan convivir en armonía con otros estudiantes y demás miembros de grupos y comunidades escolares y familiares.

En ese sentido, se observaron dificultades en estudiantes del nivel secundario de dos instituciones educativas de Huancayo respecto al establecimiento de sus lazos amicales y de relaciones sociales de manera exitosa, ya que se evidenciaron múltiples contextos de violencia familiar y de deserción escolar.

En la investigación, se partió de la hipótesis que existirían diferencias en las dimensiones *intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo de estrés y estado de ánimo general*; respecto a la variable *habilidades socioemocionales* entre las estudiantes de la institución educativa Nuestra Señora de Cocharcas y las estudiantes de la institución educativa Virgen de Fátima.

A partir de la extracción de los resultados descriptivos (de manera global respecto a la variable y de cada una de las dimensiones), se definió que en ambas muestras (379 estudiantes de la I. E. Nuestra Señora de Cocharcas y 271 estudiantes de la I. E. Virgen de Fátima) se obtuvieron una frecuencia y un porcentaje que las situó en un nivel regular de habilidades socioemocionales, por lo que, se procedió a establecer si existían diferencias entre las medias de cada una de las muestras.

Por último, se determinó –desde las operaciones de la Estadística– que no existieron diferencias significativas en las habilidades socioemocionales entre las estudiantes de la institución educativa Nuestra Señora de Cocharcas con las estudiantes de la institución educativa Virgen de Fátima en el año 2016. Es decir, se halló que la mayoría de alumnas percibieron que tienen niveles regulares en la variable *habilidades socioemocionales*, en específico, la dimensión de *habilidades de estado de ánimo en general*.

La presente investigación sirvió como línea de base para estudios futuros a fin de establecer, por ejemplo, los factores causales de estos niveles encontrados, o si estos niveles serían diferentes a los de estudiantes varones en muestras grandes, las diferencias con las instituciones educativas de gestión privada; y las correlaciones con el rendimiento académico, o el tipo de gestión tutorial que realizan los docentes, tutores y administrativos para desarrollar habilidades socioemocionales en función a las dimensiones, descritas en la presente investigación, así como elaborar programas de intervención, entre otras.

I. OBJETIVO GENERAL

Determinar las diferencias en las habilidades socioemocionales entre las estudiantes de la I. E. Nuestra Señora de Cocharcas y las estudiantes de la I. E. Virgen de Fátima, Perú.

II. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Establecer las diferencias en las habilidades intrapersonales entre las estudiantes de la I. E. Nuestra Señora de Cocharcas y las estudiantes de la I. E. Virgen de Fátima, Perú.
- Establecer las diferencias en las habilidades interpersonales entre las estudiantes de la I. E. Nuestra Señora de Cocharcas y las estudiantes de la I. E. Virgen de Fátima, Perú.
- Establecer las diferencias en las habilidades de adaptabilidad entre las estudiantes de la I. E. Nuestra Señora de Cocharcas y las estudiantes de la I. E. Virgen de Fátima, Perú.
- Establecer las diferencias en las habilidades de manejo del estrés entre las estudiantes de la I. E. Nuestra Señora de Cocharcas y las estudiantes de la I. E. Virgen de Fátima, Perú.
- Establecer las diferencias en las habilidades de estado de ánimo entre las estudiantes de la I. E. Nuestra Señora de Cocharcas y las estudiantes de la I. E. Virgen de Fátima, Perú.

III. HIPÓTESIS GENERAL

Existen diferencias en las habilidades socioemocionales entre las estudiantes de la I. E. Nuestra Señora de Cocharcas y las estudiantes de la I. E. Virgen de Fátima, Perú.

IV. HIPÓTESIS ESPECÍFICAS

- Existen diferencias en las habilidades intrapersonales entre las estudiantes de la I. E. Nuestra Señora de Cocharcas y las estudiantes de la I. E. Virgen de Fátima, Perú.
- Existen diferencias en las habilidades interpersonales entre las estudiantes de la I. E. Nuestra Señora de Cocharcas y las estudiantes de la I. E. Virgen de Fátima, Perú.

- Existen diferencias en las habilidades de adaptabilidad entre las estudiantes de la I. E. Nuestra Señora de Cocharcas y las estudiantes de la I. E. Virgen de Fátima, Perú.
- Existen diferencias en las habilidades de manejo del estrés entre las estudiantes de la I. E. Nuestra Señora de Cocharcas y las estudiantes de la I. E. Virgen de Fátima, Perú.
- Existen diferencias en las habilidades de estado de ánimo entre las estudiantes de la I. E. Nuestra Señora de Cocharcas y las estudiantes de la I. E. Virgen de Fátima, Perú.

V. TIPO DE INVESTIGACIÓN

La investigación fue de tipo descriptivo-comparativo, puesto que se describieron las diferencias entre las variables *habilidades socioemocionales* y sus dimensiones intrapersonal, *interpersonal*, *adaptabilidad*, *manejo de estrés* y *estado de ánimo general* respecto de dos centros educativos.

VI. ENFOQUE DE LA INVESTIGACIÓN

El enfoque de investigación fue mixto porque, primero, se describieron las dimensiones *intrapersonal*, *interpersonal*, *adaptabilidad*, *manejo de estrés* y *estado de ánimo general* de la variable de la investigación *habilidades socioemocionales* y, segundo, se procesó la data mediante la medición, evaluación y el procesamiento a través de estadígrafos descriptivos e inferenciales, los cuales fueron establecidos bajo estándares de comportamiento, a través de la baremación, estableciendo escalas de alto, regular y bajo.

VII. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

El diseño de la investigación fue no experimental, debido a que no se realizó ningún experimento a fin de recopilar datos empíricos. Por otra parte, el diseño de la investigación fue transversal, ya que la recopilación de la data (habilidades socioemocionales) se realizó tan sólo en el año 2016.

VIII. POBLACIÓN

La población estuvo conformada por todas las estudiantes de los centros educativos Virgen de Fátima y Nuestra Señora de Cocharcas, quienes compartieron las habilidades interpersonales, intrapersonales, de adaptabilidad y de manejo del estrés (socioemocionales). Este grupo se constituyó de 3.230 alumnas distribuidas en cinco grados del nivel secundario.

Tabla 1. Población de estudio

Grado	Nuestra Señora de Cocharcas	Virgen de Fátima
1.º Grado	500	214
2.º Grado	473	186
3.º Grado	439	180
4.º Grado	454	169
5.º Grado	445	170
Total	2.311	919

IX. MUESTRA

En la investigación se empleó el muestreo aleatorio estratificado, con distribución muestral de afijación simple, es decir, a cada estrato le correspondió un igual número de elementos muestrales. También, la selección de la muestra se llevó a cabo del siguiente modo: los estratos lo constituyeron los cinco grados de estudios del nivel secundario, se dividió el tamaño de la muestra entre cinco (el número de grados de estudio) y, de esta manera, se delimitaron 79 estudiantes por grado para el primer grupo y 54 para el segundo cada uno (revisar Tabla 2). Las secciones por grado de estudio que fueron elegidas para aplicar el instrumento se seleccionaron a través de la técnica *bola de nieve*.

Con base en lo señalado, la muestra se delimitó a partir de la población total de estudiantes de ambas instituciones educativas de acuerdo con los siguientes procedimientos:

Para obtener la muestra del grupo 1, constituido por las alumnas del centro educativo Nuestra Señora de Cocharcas, se realizó la siguiente operación:

$$n = \frac{Z^2 pq N}{Ne^2 + Z^2 pq}$$

Donde:

n = Representó al tamaño de muestra.

N = Representó al tamaño de la población (2.311).

Z = Representó el valor Z de tabla de la distribución normal estándar (1.96).

p = Representó a la probabilidad de éxito (0.5).

q = Representó a la probabilidad de fracaso (0.5).

e = Representó el error muestral (0.05).

Al reemplazar los valores en la fórmula se obtuvo el siguiente tamaño de muestra:

$$n = \frac{1.96^2 * 0.5 * 0.5 * 2311}{2311 * 0.05^2 + 1.96^2 * 0.5 * 0.5}$$

Se obtuvo que n = 394.

Para obtener la muestra del grupo 2, conformado por las alumnas del centro educativo Virgen de Fátima, se realizó la misma operación, pero se reemplazaron los valores:

$$n = \frac{1.96^2 * 0.5 * 0.5 * 919}{2311 * 0.05^2 + 1.96^2 * 0.5 * 0.5}$$

De esta manera, se obtuvo que n = 271, por lo que la muestra se conformó de la siguiente manera:

Tabla 2. Muestra de estudio

Grado	Nuestra Señora de Cocharcas	Virgen de Fátima
1.º Grado	79	55
2.º Grado	79	54
3.º Grado	79	54
4.º Grado	79	54
5.º Grado	78	54
Total	394	271

X. TÉCNICA DE RECOLECCIÓN DE DATOS

En esta investigación, se utilizó la encuesta como técnica de recolección de datos.

XI. INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS

La segunda técnica empleada en la presente investigación fue el cuestionario porque este es sistemático, planificado, y en él se evidenciaron propósitos definidos; es decir, se utilizaron instrumentos válidos y se recopiló la información de acuerdo con los objetivos de la investigación; se advierte que, los datos pudieron ser relacionados con los mismos sujetos, o relacionados con un tema en particular. El acopio de información se realizó a través de una encuesta con un instrumento que explicita enunciados que traten acerca de la percepción que tienen las estudiantes sobre sus habilidades socioemocionales.

En tal sentido, como instrumento, se utilizó un cuestionario tipo escala de actitud u opinión, denominado inventario emocional BarOn ICE: NA - completo. La aplicación de este instrumento se realizó mediante una solicitud a los integrantes del grupo muestral, que, de una serie graduada de ítems, indiquen sus respuestas de acuerdo con sus preferencias.

Este cuestionario se basó en el modelo mixto de la inteligencia emocional, ya que en este se posibilita que los estudiantes evaluados

evidencien sus competencias no solo emocionales, sino también sus habilidades sociales, esto es, en el presente instrumento se proporcionó la valoración de los niveles del coeficiente emocional y a la vez se ofreció información acerca de los perfiles sociales y afectivos.

El cuestionario estuvo constituido de 60 enunciados, distribuidos para evaluar las cinco dimensiones que constituyen el modelo mixto de la inteligencia emocional: *adaptabilidad, estado de ánimo, manejo del estrés, capacidades intrapersonales y capacidades interpersonales*.

Cada enunciado explicitó un determinado estado emocional y social en donde la estudiante debía explicitar su percepción en cada uno de los ítems –de acuerdo a su nivel de recurrencia–, a través de la escala tipo Likert de 4 puntos, en la que 1, significa *que muy raras veces ocurre*, 2 significa *que raras veces ocurre*, 3, *que ocurre a menudo* y 4, *que la recurrencia es muy a menudo*, mediante los cuales ella estimaría la valoración sobre su nivel de inteligencia emocional, a partir de su percepción.

Una vez calculado el puntaje total –el cual se obtuvo a partir de la sumatoria de los puntos obtenidos en cada dimensión–, se obtuvo el cociente emocional del nivel de inteligencia emocional.

Al mismo tiempo, el inventario proporcionó puntuaciones de los indicadores individuales por cada una de las subescalas con las que se evaluaron las cinco dimensiones principales con el objetivo de brindar datos sobre las habilidades emocionales y sociales del individuo evaluado y, de esta manera, perfilar las habilidades sociales y afectivas.

La interpretación se realizó al considerar que las puntuaciones por encima de la media mostraron que el individuo desplegó un funcionamiento emocional y social satisfactorio, los puntajes más altos evidenciaron una resolución favorable de las demandas y retos que se presentan en el día a día; en contraposición, los puntajes bajos refirieron la inhabilidad para ser efectivo en estas tareas, y que tal vez existían problemas emocionales, sociales y de comportamientos.

Tabla 3. Técnicas e instrumentos de recolección de datos aplicados

Aspectos	Técnicas	Instrumentos
Recolección de datos	Variable: Habilidades socioemocionales Técnica: Encuesta Los datos fueron extraídos de los mismos sujetos o de una información relacionada a con un tema en particular.	Cuestionario tipo escala de actitud u opinión
Para el procesamiento de datos	Tabulación Contrastación de hipótesis	Hojas de tabulación Gráficos estadísticos

XII. VALIDACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS

El instrumento del inventario emocional BarOn: NA – Completo se validó de acuerdo con el juicio de expertos. De igual manera, este procedimiento se concretó al solicitar las opiniones valorativas de reconocidos catedráticos, doctores, especialistas en investigación y en evaluación de actitudes, quienes expresaron su opinión de validez y sugirieron la aplicación del instrumento.

El procedimiento fue el siguiente: primero, se elaboró un archivo en físico y digital de los instrumentos de validación, constituido por una matriz de operacionalización de la variable, y de consistencia, el instrumento y al final la ficha de validación. Segundo, estos archivos fueron remitidos a cada uno de los expertos, quienes evaluaron el instrumento al considerar los siguientes indicadores: claridad, objetividad, actualidad, organización, suficiencia, intencionalidad, consistencia, coherencia, metodología y pertinencia; luego del cual emitieron sus juicios valorativos al determinar que el instrumento guarda correspondencia entre a variable y la dimensión, dimensión indicador, indicadores e ítems y los ítems con las opciones de respuesta; así como la calidad técnica de representatividad y pertinencia del lenguaje.

Tabla 4. Validación del instrumento Inventario Emocional BarOn ice-NA Completo mediante el criterio de experto

Variable	Criterios de validación				Promedio porcentual de validación del instrumento
	Relación entre variable y la dimensión	Relación entre la dimensión y el indicador	Relación entre el indicador y los ítems	Relación entre el ítem y la opción de respuesta	
Porcentaje de valoración	100	100	90	90	95
Opinión del experto					Equivalencia de validez: 0,95

En la tabla 4, se presentó el promedio porcentual de validación del instrumento Inventario Emocional BarOn ICE-NA en el que se obtuvo una equivalencia de validez de 0,95.

XIII. PROCESAMIENTO DE DATOS

El procesamiento de los datos se realizó con el uso de operaciones como frecuencias, porcentajes, media aritmética, varianza, desviación estándar; para la prueba de hipótesis, se empleó la Chi Cuadrada, a través del programa SPSS V23 y Excel. Para la interpretación se elaboró la tabla de criterios de decisión para la variable general y para las dimensiones de manera independiente.

XIV. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

Con el objetivo de abordar la problemática de la conformación de relaciones emocionales y sociales exitosas por parte de las estudiantes, se propuso como objetivo, corroborar si existen diferencias en las habilidades socioemocionales entre las estudiantes de la institución educativa Nuestra Señora de Cocharcas y las estudiantes de la institución educativa Virgen de Fátima, a fin de evaluar, de caracterizar y de establecer el nivel de habilidades socioemocionales en las estudiantes y determinar sus diferencias.

La calificación de los instrumentos se realizó bajo la escala ordinal de medición y se asignaron 1 punto cuando la respuesta fue *muy rara vez*, 2 puntos cuando la respuesta fue *rara vez*, 3 puntos cuando la respuesta fue *a menudo* y 4 cuando la respuesta fue *muy a menudo*.

La organización de los datos se realizó en una base de datos con el programa SPSS V23, con el cual se elaboró un libro de códigos del instrumento para establecer las diferentes variables.

Se obtuvieron los siguientes criterios de decisión:

Tabla 5. Puntajes y significado de las dimensiones de las habilidades socioemocionales

Puntajes						
Habilidades Intrapersonales HIA	Habilidades Interpersonales HIE	Habilidades de Adaptabilidad HAD	Habilidades de Manejo del Estrés HME	Habilidades de Estado de Animo en General HEAG	Habilidades socioemocionales	Significado
16 - 24	38 - 48	31 - 40	29 - 42	50 - 56	154 - 186	Nivel alto de habilidades socioemocionales.
11 - 15	31 - 38	23 - 30	22 - 28	41 - 49	130 - 153	Nivel regular de habilidades socioemocionales.
6 - 10	16 - 30	12 - 22	13 - 21	22 - 40	84 - 129	Nivel bajo de habilidades socioemocionales.

En la Tabla 5 se observaron los baremos establecidos para ubicar las frecuencias y los porcentajes alcanzado por las muestras y, de acuerdo a ello, determinar el nivel de habilidades socioemocionales percibidos por las estudiantes, tanto en cada una de las dimensiones como en las habilidades en general.

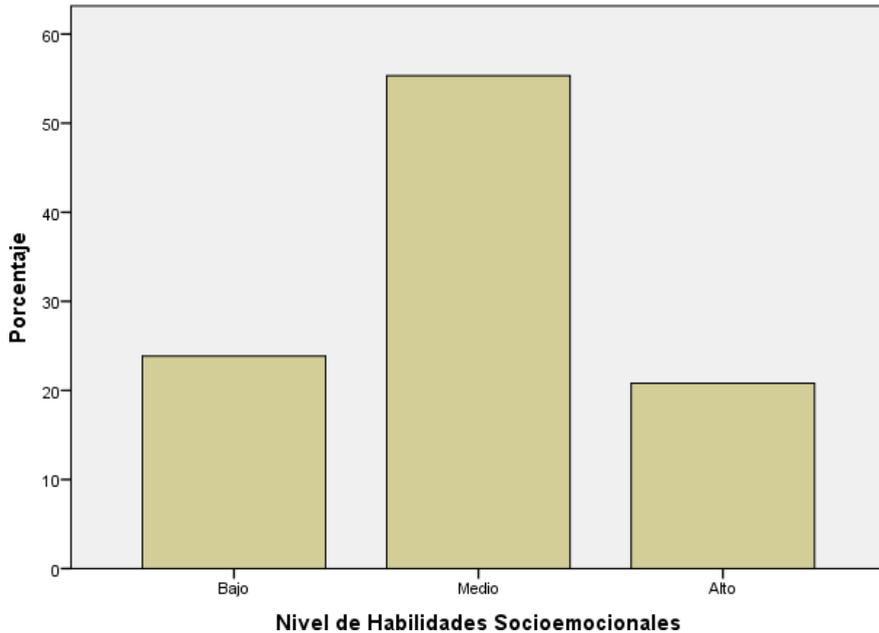
1) Resultados descriptivos de la variable *habilidades socioemocionales* en las estudiantes de la I. E. Nuestra Señora de Cocharcas

a) Resultados descriptivos de la variable *habilidades socioemocionales*

Tabla 6. Resultados del nivel de la variable habilidades socioemocionales en las estudiantes de la I. E. Nuestra Señora de Cocharcas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Bajo	94	23,9	23,9	23,9
	Regular	218	55,3	55,3	79,2
	Alto	82	20,8	20,8	100,0
Total		394	100,0	100,0	

Figura 1. Resultados del nivel de habilidades socioemocionales en las estudiantes de la I. E. Nuestra Señora de Cocharcas



En la Tabla 6 y en la Figura 1, se observó que el 24% de estudiantes obtuvieron puntajes comprendidos entre 84 y 129, que correspondió al nivel bajo. El 55% de estudiantes obtuvieron puntajes entre

130 y 153, que correspondió al nivel regular. Y, el 21% de estudiantes obtuvieron puntuaciones entre 153 y 186, que las ubicaron en un alto nivel.

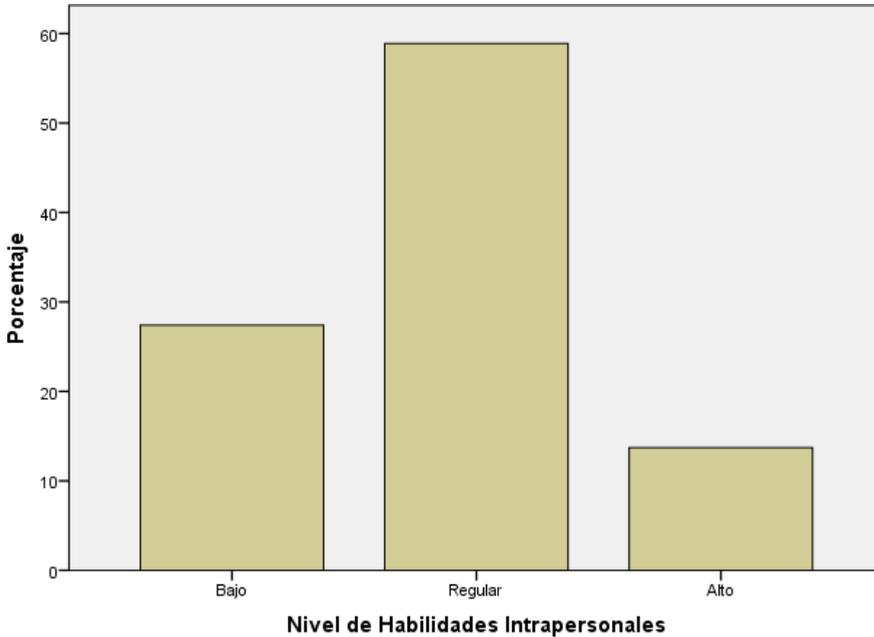
De los resultados, se observó que el nivel predominante de habilidades socioemocionales de las estudiantes de la I. E. Nuestra Señora de Cocharcas fue regular, lo que significa que las estudiantes, tuvieron un dominio y control regular de sus habilidades emocionales, así como de establecer relaciones sociales saludables, lo que conllevó a que tienen una regular habilidad para adaptarse y enfrentar las demandas y presiones del medio.

b) Resultados descriptivos de la dimensión 1 (habilidades intrapersonales) respecto a la variable *habilidades socioemocionales*

Tabla 7. Resultados de la dimensión 1 (habilidades intrapersonales) en las estudiantes de la I. E. Nuestra Señora de Cocharcas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Bajo	108	27,4	27,4	27,4
	Regular	232	58,9	58,9	86,3
	Alto	54	13,7	13,7	100,0
	Total	394	100,0	100,0	

Figura 2. Resultados de la dimensión 1 (habilidades intrapersonales) en las estudiantes de la I. E. Nuestra Señora de Cocharcas



En la Tabla 7 y en la Figura 2, se observó que el 27% de estudiantes obtuvieron puntajes comprendidos entre 6 y 10, el cual correspondió al nivel bajo. El 59% de estudiantes obtuvieron puntajes entre 11 y 15, que los ubica en un nivel regular; y, un 14% de estudiantes tienen puntajes entre 16 y 24, correspondiente al nivel alto.

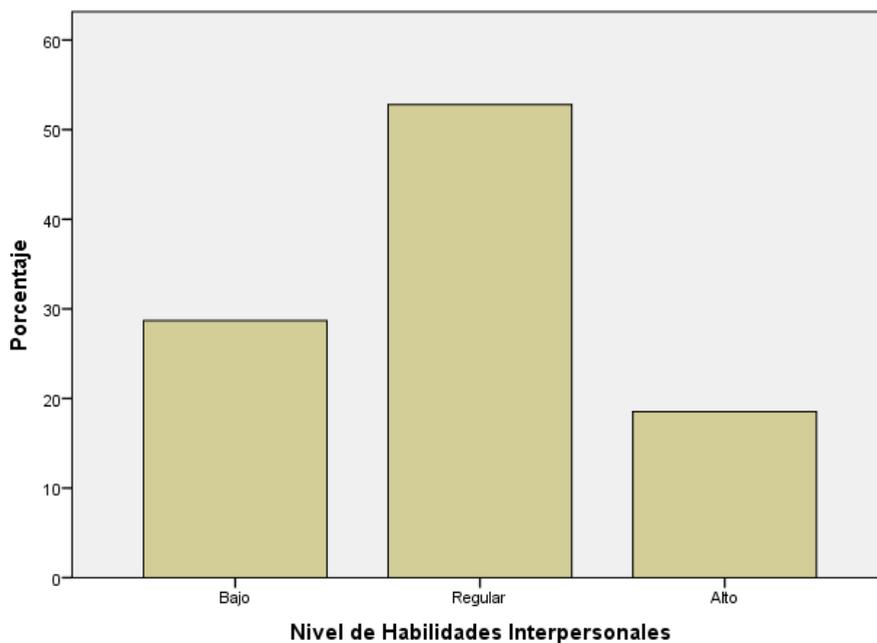
De los resultados, se observó que el nivel predominante de habilidades intrapersonales de las estudiantes de la I. E. Nuestra Señora de Cocharcas fue regular, esto es, la mayoría de las alumnas tuvo regulares habilidades para establecer sus relaciones intrapersonales y reconocer sus sentimientos y sus emociones para expresarlas con facilidad, ya que, percibieron que tienen dificultades para identificar y describir sus emociones y sentimientos más íntimos con facilidad y, de esta manera, compartirlos libremente con los demás.

c) Resultados descriptivos de la dimensión 2 (habilidades interpersonales) respecto a la variable *habilidades socioemocionales*

Tabla 8. Resultados de la dimensión 2 (habilidades interpersonales) en las estudiantes de la I. E. Nuestra Señora de Cocharcas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Bajo	113	28,7	28,7	28,7
	Regular	208	52,8	52,8	81,5
	Alto	73	18,5	18,5	100,0
Total		394	100,0	100,0	

Figura 3. Resultados dimensión 2 (habilidades interpersonales) en las estudiantes de la I. E. Nuestra Señora de Cocharcas



En la Tabla 8 y en la Figura 3, se observó que el 29% de estudiantes obtuvieron puntajes comprendidos entre 16 y 30, que correspondieron al nivel bajo. El 53% de estudiantes obtuvieron puntajes entre 31

y 38, el cual correspondió al nivel regular. Y, el 18% de estudiantes tuvo un puntaje entre 38 y 48, correspondiente al nivel alto.

De los resultados, se observó que el nivel predominante de habilidades interpersonales de las estudiantes de la I. E. Nuestra Señora de Cocharcas fue regular; esto es, en su mayoría, las alumnas tuvieron regulares habilidades para establecer y mantener relaciones sociales y amicales satisfactorias caracterizadas por una cercanía emocional con la cual ellas apreciaron los sentimientos y emociones de los demás.

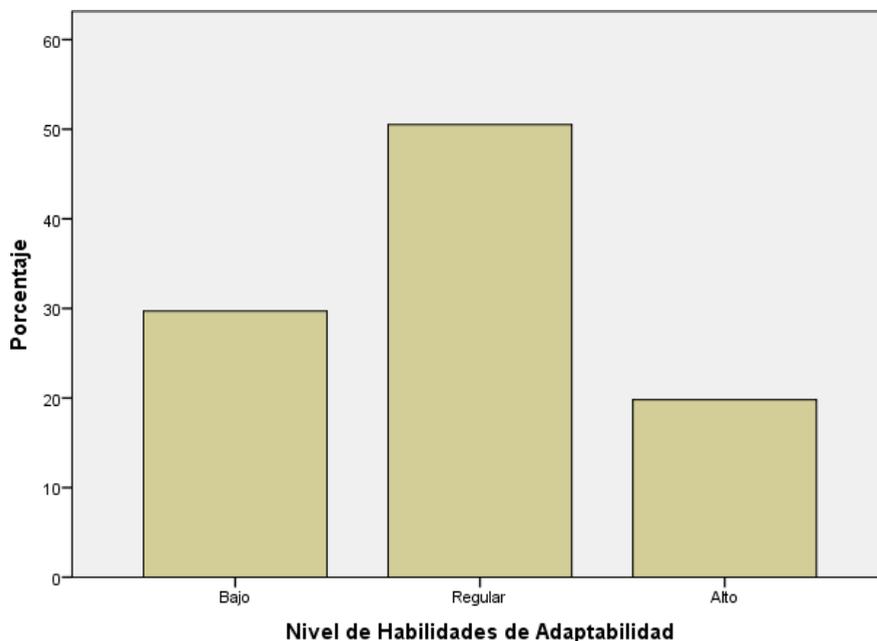
Así mismo, ellas percibieron que tienen dificultades para identificar, para comprender y para empatizar con los sentimientos y emociones de las personas; por otro lado, las alumnas estuvieron predispuestas a respetar, a beneficiar a los demás y a valorar la importancia de tener amigos.

d) Resultados descriptivos de la dimensión 3 (habilidades de adaptabilidad) respecto a la variable habilidades socioemocionales

Tabla 9. Resultados dimensión 3 (habilidades de adaptabilidad) en las estudiantes de la I. E. Nuestra Señora De Cocharcas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Bajo	117	29,7	29,7	29,7
	Regular	199	50,5	50,5	80,2
	Alto	78	19,8	19,8	100,0
Total		394	100,0	100,0	

Figura 4. Resultados dimensión 3 (habilidades de adaptabilidad) en las estudiantes de la I. E. Nuestra Señora de Cocharcas



En la Tabla 9 y en la Figura 4, se observó que el 30% de estudiantes obtuvieron puntajes comprendidos entre 12 y 22, que correspondieron al nivel bajo. El 50% de estudiantes obtuvieron puntajes entre 23 y 30, que las ubicarían en un regular nivel; y, un 20% de estudiantes tuvieron puntajes entre 31 y 40, correspondientes al nivel alto.

De los resultados, se observó que el nivel predominante de habilidades de adaptabilidad de las estudiantes de la I. E. Nuestra Señora de Cocharcas fue regular, esto es, la mayoría de alumnas tuvieron regulares habilidades para adaptarse a diferentes contextos y realizar un ajuste adecuado de sus emociones, de sus pensamientos y de sus conductas a situaciones y condiciones cambiantes a través de estrategias autorreguladoras, y de soluciones efectivas.

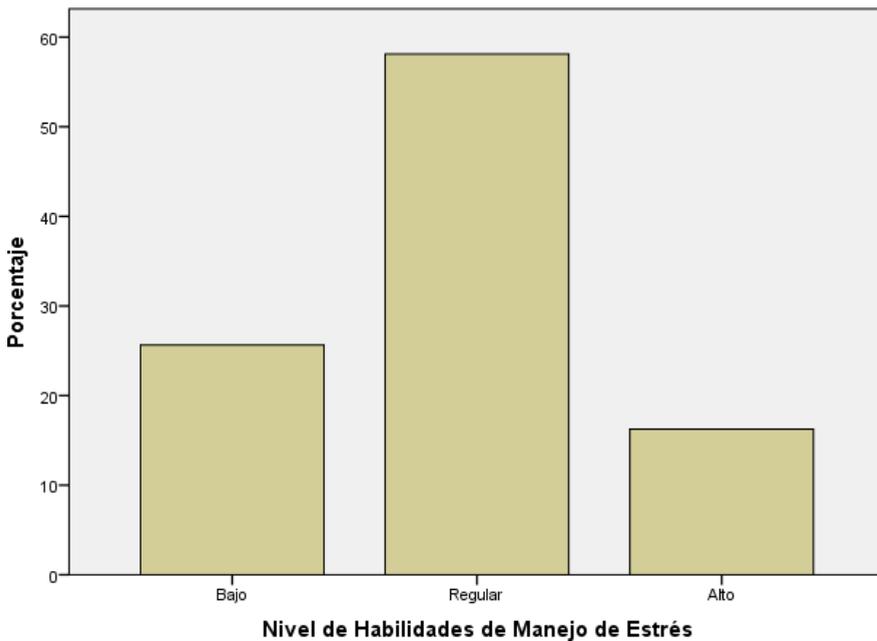
Por otra parte, ellas percibieron que tienen dificultades para comprender, abordar y enfrentar las situaciones problemáticas nuevas y difíciles; por otro lado, las alumnas perseveraron en la solución de problemas mediante óptimas soluciones y estrategias pertinentes.

e) Resultados descriptivos de la dimensión 4 (habilidades de manejo de estrés) respecto a la variable *habilidades socioemocionales*

Tabla 10. Resultados de la dimensión 4 (habilidades de manejo del estrés) en las estudiantes de la I. E. Nuestra Señora De Cocharcas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje acumulado
Válido	Bajo	101	25,6	25,6	25,6
	Regular	229	58,1	58,1	83,8
	Alto	64	16,2	16,2	100,0
Total		394	100,0	100,0	

Figura 5. Resultados de la dimensión 4 (habilidades de manejo del estrés) en las estudiantes de la I. E. Nuestra Señora de Cocharcas



En la Tabla 10 y en la Figura 5, se observó que el 26% de estudiantes obtuvieron puntajes comprendidos entre 13 y 21, que correspondieron al nivel bajo. El 58% de estudiantes obtuvieron puntajes entre 22 y

28, los cuales correspondieron al nivel regular. Y, el 16% de estudiantes tienen un puntaje entre 29 y 42, correspondientes al nivel alto.

De los resultados, se observó que el nivel predominante de habilidades de manejo de estrés en las estudiantes de la I. E. Nuestra Señora de Cocharcas fue regular, esto es, la mayoría de alumnas tuvo regulares habilidades para gestionar las situaciones de estrés en eventos adversos y en situaciones estresantes, ya que enfrentaron activamente el estrés.

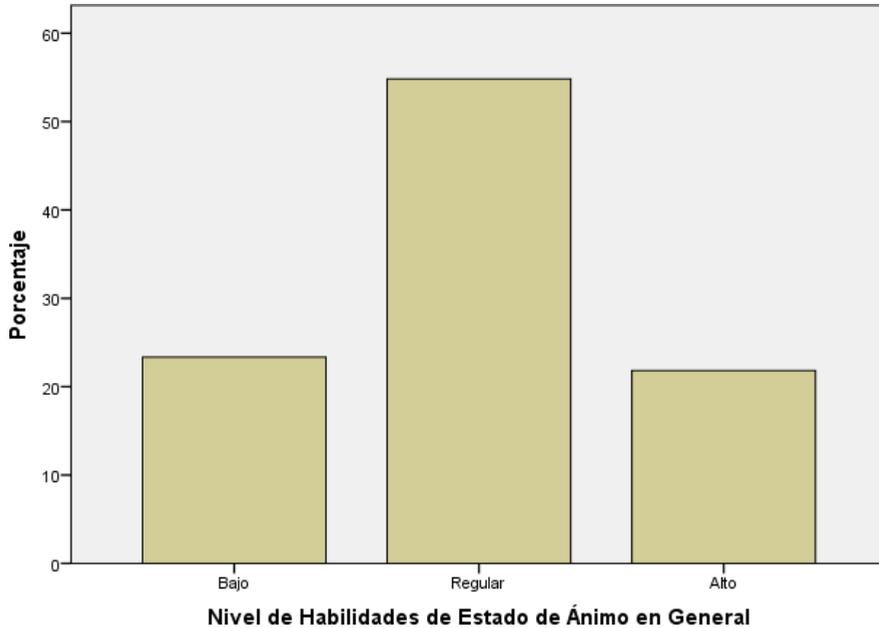
También, las alumnas percibieron que tuvieron dificultades para mantener la ecuanimidad y la racionalidad frente a situaciones adversas –producto de emociones negativas fuertes y estresantes– y, de esa manera, superarlas con facilidad.

f) Resultados descriptivos de la dimensión 5 (habilidades de estado de ánimo en general) respecto a la variable *habilidades socioemocionales*

Tabla 11. Resultados de la dimensión 5 (habilidades de estado de ánimo en general) en las estudiantes de la I. E. Nuestra Señora De Cocharcas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Bajo	92	23,4	23,4	23,4
	Regular	216	54,8	54,8	78,2
	Alto	86	21,8	21,8	100,0
	Total	394	100,0	100,0	

Figura 6. Resultados de la dimensión 5 (habilidades de estado de ánimo en general) en las estudiantes de la I. E. Nuestra Señora de Cocharcas



En la Tabla 11 y en la Figura 6, se observó que el 23% de estudiantes obtuvieron puntajes comprendidos entre 22 y 40, que correspondieron al nivel bajo. El 55% de estudiantes obtuvieron puntajes entre 41 y 49, los cuales correspondieron al nivel regular. Y, el 22% de estudiantes tienen un puntaje entre 50 y 56, correspondientes al nivel alto.

De los resultados, se observó que los niveles predominantes del estado de ánimo en general de las estudiantes de la I. E. Nuestra Señora de Cocharcas fueron regulares, lo que significa, que la mayoría de las estudiantes mostró regular habilidad para sentirse satisfecha con su vida, disfrutar de sí mismas para divertirse, conservar y expresar sentimientos positivos aun cuando se enfrentasen a situaciones adversas y sentimientos negativos.

En líneas generales, las alumnas evidenciaron que su estado de ánimo no es el óptimo, ya que ellas percibieron dificultades para sentirse feliz, para sentirse seguras de sí mismas, satisfechas y para afrontar las etapas de la vida con optimismo.

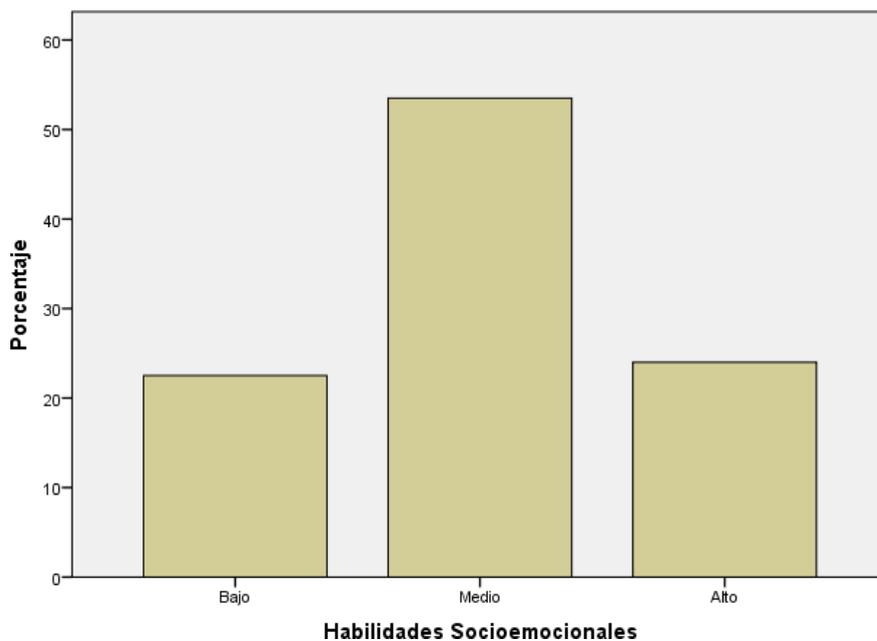
2) Resultados descriptivos de la variable *habilidades socioemocionales* en las estudiantes de la I. E. Virgen de Fátima

a) Resultados descriptivos de la variable *habilidades socioemocionales*

Tabla 12. Resultados del nivel de habilidades socioemocionales en las estudiantes de la I. E. Virgen de Fátima

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Bajo	61	22,5	22,5	22,5
	Regular	145	53,5	53,5	76,0
	Alto	65	24,0	24,0	100,0
Total		271	100,0	100,0	

Figura 7. Nivel de habilidades socioemocionales en las estudiantes de la I. E. Virgen de Fátima



En la Tabla 12 y en la Figura 7, se observó que el 22% de estudiantes obtuvieron puntajes comprendidos entre 84 y 129, que correspondieron al nivel bajo. El 54% de estudiantes obtuvieron puntajes entre 130 y 153, los cuales corresponderían al nivel regular. Y, el 24% de

estudiantes obtuvieron puntuaciones entre 153 y 186, que los ubicarían en un nivel alto.

De los resultados, se observó que el nivel predominante de habilidades socioemocionales de las alumnas de la I. E. Virgen de Fátima fue regular, lo que significa que las estudiantes tuvieron –por un lado– un dominio y –por el otro– un control regular de sus habilidades emocionales, así como cierta facilidad para establecer relaciones sociales saludables. Esto generó que ellas tuviesen una regular habilidad para adaptarse y para enfrentar las demandas y presiones del medio,

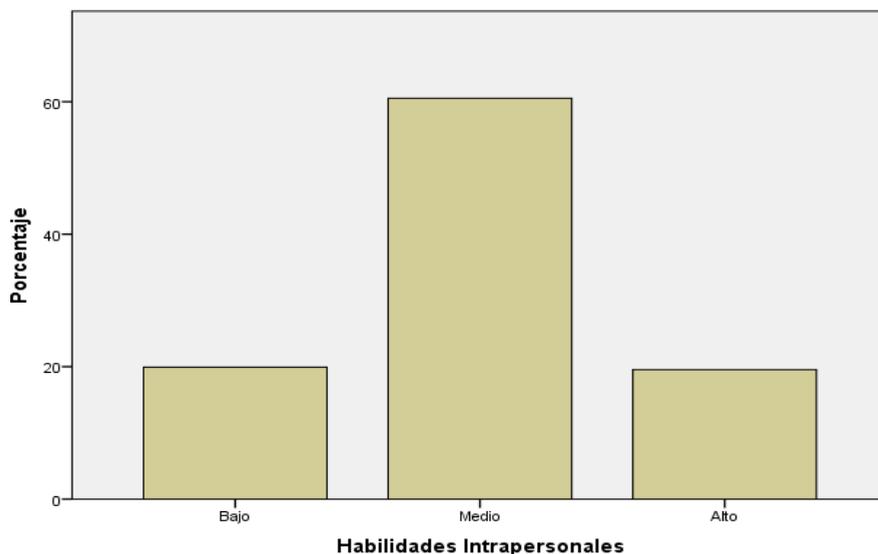
Por otro lado, en esta dimensión se evidenció una ligera tendencia hacia el nivel alto, debido a que 65 estudiantes consideran un puntaje alto, frente a 61.

b) Resultados descriptivos de la dimensión 1 (habilidades intrapersonales) respecto a la variable *habilidades socioemocionales*

Tabla 13. Resultados de la dimensión 1 (habilidades intrapersonales) en las estudiantes de la I. E. Virgen De Fátima

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Bajo	54	19,9	19,9	19,9
	Regular	164	60,5	60,5	80,4
	Alto	53	19,6	19,6	100,0
	Total	271	100,0	100,0	

Figura 8. Resultados de la dimensión 1, habilidades intrapersonales en las estudiantes de la I. E. Virgen de Fátima



En la Tabla 13 y en la Figura 8, se observó que el 20% de estudiantes obtuvieron puntajes comprendidos entre 6 y 10, que correspondieron al nivel bajo. El 60% de estudiantes obtuvieron puntajes entre 11 y 15, los cuales correspondieron al nivel regular. Y el 20% de estudiantes tienen puntajes entre 16 y 24, correspondientes al nivel alto.

De los resultados, se evidenció que, el nivel predominante de habilidades intrapersonales de las estudiantes de la I. E. Virgen de Fátima fue regular, esto es, la mayoría de las alumnas tuvo regulares habilidades para establecer sus relaciones intrapersonales y para reconocer sus sentimientos y emociones a fin de expresarlos con facilidad.

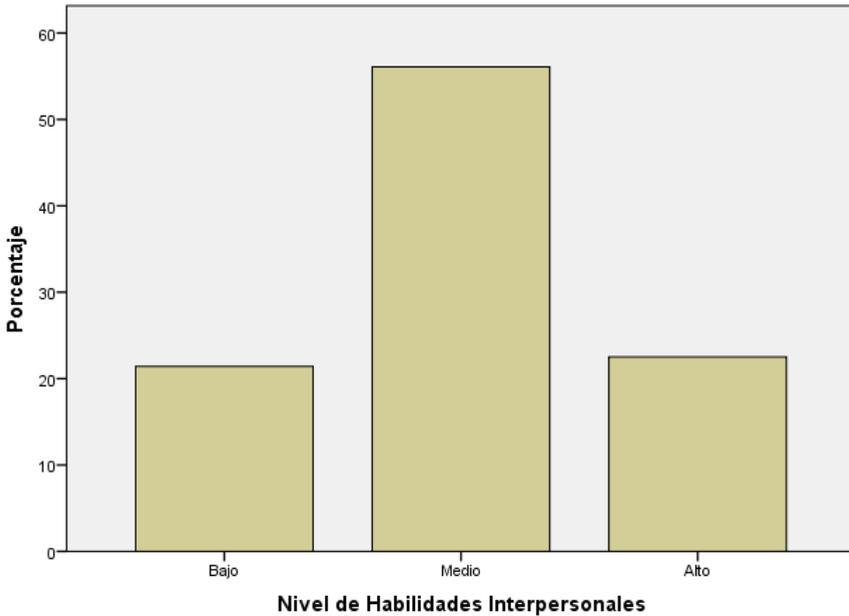
Así mismo, las alumnas percibieron que tienen dificultades para identificar y para describir sus emociones y sentimientos con facilidad, y –de esa manera– compartirlos libre y abiertamente con los demás.

c) Resultados descriptivos de la dimensión 2 (habilidades interpersonales) respecto a la variable *habilidades socioemocionales*

Tabla 14. Resultados de la dimensión 2 (habilidades interpersonales) en las estudiantes de la I. E. Virgen de Fátima

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Bajo	58	21,4	21,4	21,4
	Regular	152	56,1	56,1	77,5
	Alto	61	22,5	22,5	100,0
Total		271	100,0	100,0	

Figura 9. Resultados dimensión 2, habilidades interpersonales en las estudiantes de la I. E. Virgen de Fátima



En la Tabla 14 y en la Figura 9, se observó que el 21% de las estudiantes obtuvieron puntajes comprendidos entre 16 y 30, que corresponderían al nivel bajo. El 56% de las estudiantes obtuvieron puntajes entre 31 y 38, con los cuales se las ubicaría en un nivel regular. Y el

23% de las estudiantes obtuvieron puntuaciones entre 38 y 48, correspondientes al nivel alto.

De los resultados, se observó que el nivel predominante de habilidades interpersonales de las estudiantes de la I. E. Virgen de Fátima fue regular, o sea, la mayoría de las discentes tuvo regulares habilidades para establecer y para mantener relaciones sociales satisfactorias y que se caracterizaron por la cercanía emocional y por el aprecio de los sentimientos y de las emociones de los demás

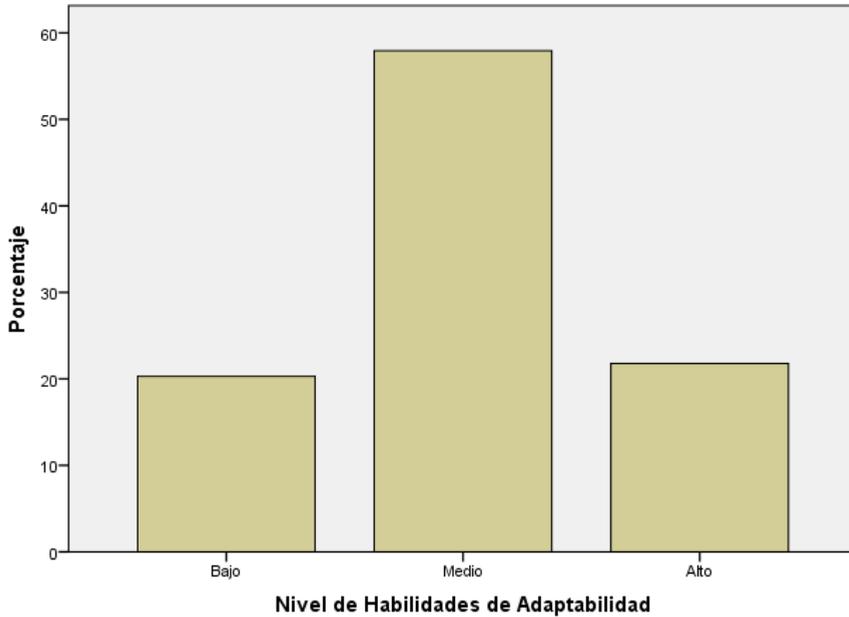
De igual manera, las alumnas percibieron dificultades para identificar, comprender y empatizar con los sentimientos y las emociones de las personas y, por ello, no se consideraron del todo predispuestas a respetar, a actuar en beneficio de los demás y a valorar la importancia de la amistad.

d) Resultados descriptivos de la dimensión 3 (habilidades de adaptabilidad) respecto a la variable *habilidades socioemocionales*

Tabla 15. Resultados de la dimensión 3 (habilidades de adaptabilidad) en las estudiantes de la I. E. Virgen de Fátima

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Bajo	55	20,3	20,3	20,3
	Regular	157	57,9	57,9	78,2
	Alto	59	21,8	21,8	100,0
	Total	271	100,0	100,0	

Figura 10. Resultados de la dimensión 3 (habilidades de adaptabilidad) en las estudiantes de la I. E. Virgen de Fátima



En la Tabla 15 y en la Figura 10, se observó que el 20% de las estudiantes obtuvieron puntajes comprendidos entre 12 y 22, que correspondieron al nivel bajo. El 58% de las estudiantes obtuvieron puntajes entre 23 y 30, con los cuales se las ubicaría en el nivel regular. Y el 22% de las estudiantes tuvieron puntajes entre 31 y 40, correspondientes al nivel alto.

De los resultados, se observó que el nivel predominante de habilidades de adaptabilidad de las estudiantes de la I. E. Virgen de Fátima fue regular, es decir, la mayoría de discentes tuvo regulares habilidades para adaptarse a diferentes contextos y realizar un ajuste adecuado de sus emociones, pensamientos y conductas a situaciones y condiciones cambiantes, a través de estrategias autorreguladoras y de soluciones efectivas.

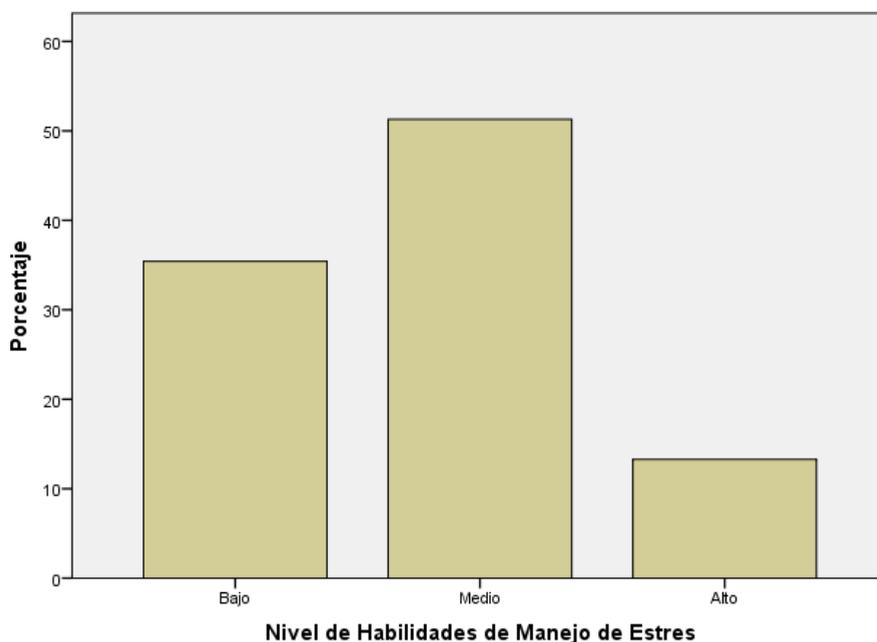
Por lo demás, las alumnas percibieron que tienen dificultades para abordar y para enfrentar las situaciones problemáticas; en ese sentido, no se les permitió insistir con la solución a dichos problemas y, de esa manera, proponer eficientes estrategias que la concreten.

e) Resultados descriptivos de la dimensión 4 (habilidades de manejo de estrés) respecto a la variable habilidades socioemocionales

Tabla 16. Resultados de la dimensión 4 (habilidades de manejo de estrés) en las estudiantes de la I. E. Virgen de Fátima

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Bajo	96	35,4	35,4	35,4
	Regular	139	51,3	51,3	86,7
	Alto	36	13,3	13,3	100,0
Total		271	100,0	100,0	

Figura 11. Resultados de la dimensión 4 (habilidades de manejo de estrés) en las estudiantes de la I. E. Virgen de Fátima



En la Tabla 16 y en la Figura 11, se observó que el 36% de las estudiantes obtuvieron puntajes comprendidos entre 13 y 21, que correspondieron al nivel bajo. El 51% de las estudiantes obtuvieron puntajes entre 22 y 28, los cuales correspondieron al nivel regular. Y, el 13% de las estudiantes tienen puntajes entre 29 y 42, correspondientes al nivel alto.

De los resultados, se observó que el nivel predominante de habilidades de manejo de estrés de las estudiantes de la I. E. Virgen de Fátima fue regular y en él se evidenció un sesgo pronunciado hacia el nivel bajo, es decir, la mayoría de las estudiantes, tuvo regulares habilidades para afrontar las situaciones de estrés y los eventos adversos.

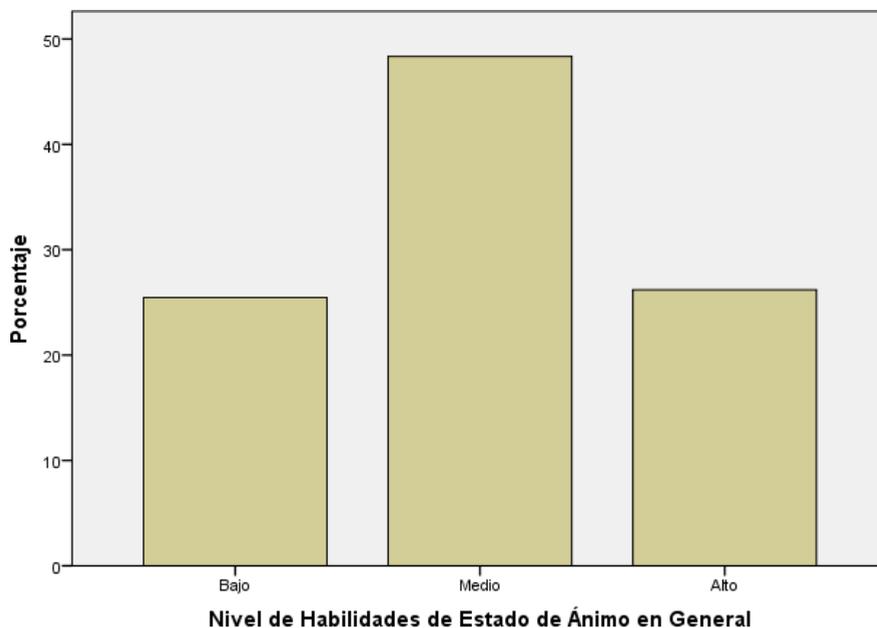
Del mismo modo, las alumnas percibieron dificultades para mantener la ecuanimidad y la racionalidad frente a situaciones adversas, producto de emociones negativas fuertes y estresantes, por lo que, en su totalidad, no resolvieron esas situaciones con facilidad.

f) Resultados descriptivos de la dimensión 5 (habilidades de estado de ánimo en general) respecto a la variable *habilidades socioemocionales*

Tabla 17. Resultados de la dimensión 5 (habilidades de estado de ánimo en general) en las estudiantes de la I. E. Virgen de Fátima

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Bajo	69	25,5	25,5	25,5
	Regular	131	48,3	48,3	73,8
	Alto	71	26,2	26,2	100,0
Total		271	100,0	100,0	

Figura 12. Resultados dimensión 5 (habilidades de estado de ánimo en general) en las estudiantes de la I. E. Virgen de Fátima



En la Tabla 17 y en la Figura 12, se observó que el 26% de las estudiantes obtuvieron puntajes comprendidos entre 22 y 40 que correspondieron al nivel bajo. El 48% de las estudiantes obtuvieron puntajes entre 41 y 49, los cuales correspondieron al nivel regular. Y el 26% de las estudiantes tuvieron puntajes entre 50 y 56, correspondientes al nivel alto.

De los resultados, se observó que los niveles predominantes del estado de ánimo en general de las estudiantes de la I. E. Virgen de Fátima son regulares, o sea, la mayoría de las estudiantes muestra regular habilidad para sentirse satisfecha consigo misma, para beneficiar a otros; así como para divertirse, para expresar sentimientos positivos a pesar de situaciones adversas.

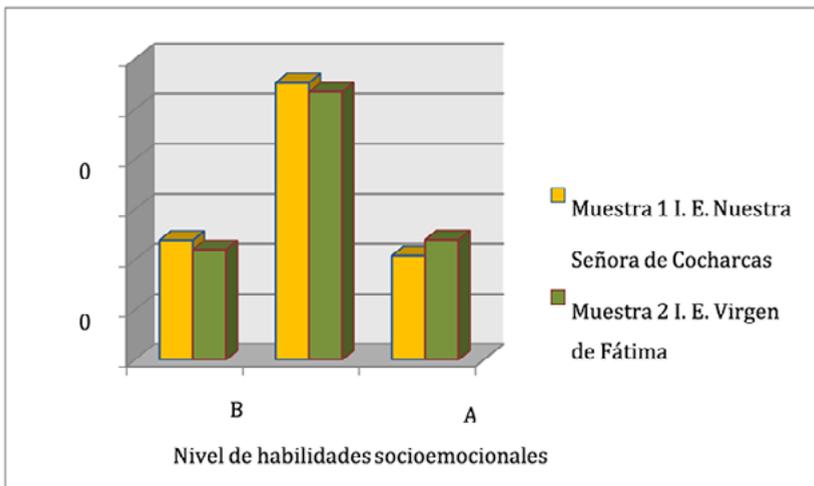
Sin embargo, se evidenció que sus estados de ánimo no fueron los más óptimos. Es decir, las alumnas percibieron dificultades para sentirse feliz, para sentirse seguras de sí mismas y para afrontar las etapas de la vida con optimismo.

g) Resultados generales comparativos del nivel de habilidades socioemocionales entre el grupo muestral 1 y el grupo muestral 2

Tabla 18. Resultados generales comparativos del nivel de habilidades socioemocionales entre el grupo muestral 1 y el grupo muestral 2

Nivel	Muestra 1 I. E. Nuestra Señora de Cocharcas		Muestra 2 I. E. Virgen de Fátima	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	94	23,9	61	22,5
Medio	218	55,3	145	53,5
Alto	82	20,8	65	24,0
Total	394	100,0	271	100,0

Figura 13. Resultados generales comparativos del nivel de habilidades socioemocionales entre el grupo muestral 1 y el grupo muestral 2



En la Tabla 18 y en la Figura 13, se observó que un 24% de las estudiantes de la muestra 1, conformada por las estudiantes de la I. E. Nuestra Señora de Cocharcas, se ubicó en el nivel bajo, mientras que la muestra 2, conformada por las estudiantes de la I. E. Virgen de Fátima, presentó el 22% respecto de las estudiantes ubicadas en el

nivel bajo. En este sentido, se explicitó una diferencia de 2% a favor de la muestra 2.

Por otro lado, el 55% de las estudiantes de la muestra 1 percibió que tiene un nivel regular de habilidades socioemocionales, frente al 54% de las estudiantes de la muestra 1. En este sentido, también se visualizó una diferencia de 1% a favor de la muestra 1.

Al final, el 21% de estudiantes del grupo 1 se ubicó en alto nivel, a diferencia del 24% de las docentes de la I. E. Virgen de Fátima. En este sentido, se presentó una diferencia del 3% de nuevo –a favor– de la muestra 2.

De los resultados, se observó que ambas muestras se ubicaban en un nivel regular de habilidades socioemocionales, ya que entre el 55% y 54% de estudiantes de ambas muestras, cada uno, obtuvieron puntajes entre 130 y 153 que correspondieron al nivel regular, la cual fue corroborada por la media aritmética de 140,56 obtenida por la muestra 1 que correspondió a las estudiantes de la I. E. “Nuestra Señora de Cocharcas”, y 142,33 de la muestra 2 correspondiente a la I. E. Virgen de Fátima.

Por otro lado, existió una mínima diferencia de 5% que favoreció a las estudiantes de la I. E. Virgen de Fátima. En ese sentido, se evidenció una mínima tendencia en la muestra 2 al tener un nivel alto de habilidades socioemocionales. Dicha diferencia también se observó en la diferencia de ambas muestras, la cual fue de 1.77 a favor del grupo 2.

XV. DISCUSIÓN

En relación a los objetivos planteados, se halló que el nivel de habilidades socioemocionales en las alumnas de la institución educativa Nuestra Señora de Cocharcas, según los resultados mostrados en la Tabla 8 refirieron que el 24% de estudiantes percibieron sus habilidades en un nivel bajo. El 55% de estudiantes percibieron que sus habilidades se situaron en un nivel regular, y solo un 21% de estudiantes percibieron que sus habilidades se situaron en un nivel alto.

Respecto al nivel de habilidades socioemocionales en las estudiantes de la institución educativa Virgen de Fátima, los resultados según la tabla 14 refirieron que el 22% de estudiantes percibieron sus habilidades en un nivel bajo. El 54% de estudiantes a un nivel

regular, y solo un 24% de estudiantes percibieron que tienen puntaje nivel alto.

De los resultados sintetizados en la tabla 18, se observó que ambas muestras se ubicaron en un nivel (predominante) regular de habilidades socioemocionales, lo que significa que las estudiantes, tuvieron un dominio y un control regular de sus habilidades emocionales, así como para establecer relaciones sociales saludables.

No obstante, la regular habilidad para adaptarse y enfrentar las demandas y presiones del medio generó ciertas dificultades como:

Identificar y escribir sus emociones y sentimientos más íntimos con facilidad, y compartirlos libre y abiertamente con los demás. Identificar, comprender y empatizar con los sentimientos y emociones de las personas, predispuesta a respetar y actuar con agrado haciendo el bien por los demás y valorar la importancia de tener amigos. Comprender, abordar y enfrentar las situaciones problemáticas, nuevas y difíciles; y, perseverar en su solución proponiendo diversas y buenas soluciones al utilizar diferentes estrategias, hasta lograrlo. Mantener la calma, la tranquilidad, ecuanimidad, y racionalidad frente a situaciones adversas, producto de emociones negativas fuertes y estresantes, y superarlas con facilidad y de sentirse feliz, por sentirse bien consigo misma, seguras de sí mismas, satisfechas por las cosas que hace y que las hace con agrado, y espera lo mejor de la vida con optimismo.

Por lo expuesto, se evidenció una mínima diferencia de 5% que favorecía a las estudiantes de la I. E. Virgen de Fátima hacia el nivel alto. En este sentido, se explicitó una mínima tendencia en el caso de la muestra 2 a tener un nivel alto de habilidades socioemocionales.

En suma, los resultados arrojaron que en ambas muestras la mayoría de estudiantes evidenció un nivel regular de habilidades socioemocionales, es por ello que los problemas de adaptabilidad por parte de los adolescentes y jóvenes tienen su origen –según MARIANA ALFONSO, MARINA BASSI y CHRISTIAN BORJA⁶⁸ en la exigencia de las competencias del mercado laboral.

68 MARIANA ALFONSO, MARINA BASSI y CHRISTIAN BORJA. “La enseñanza de habilidades socioemocionales en las escuelas latinoamericanas. El rol de los docentes no tradicionales”, en *BID Educación APORTE*, n.º 14, 2012, pp. 1 a 4, disponible en [https://www.ensenachile.cl/wp-content/uploads/2020/09/La_ensenanza_de_habilidades_socioemocionales_en_

Hechos que al no tener desarrolladas las habilidades socioemocionales a un nivel aceptable, como lo demostraron las muestras de la presente investigación, habrían generado los diversos estados emocionales y sociales negativos experimentados por los estudiantes: violencia escolar, depresión o preocupaciones excesivas, relaciones sexuales precoces, aversión hacia los demás compañeros, rechazo a las actividades académicas, inclinación al facilismo, deserción en horas de clase, dificultades para socializarse dentro de las reglas y valores sociales de los grupos sociales. Estos actos fueron producto del desajuste socioemocional, que habrían padecido los estudiantes que obtuvieron niveles por debajo del promedio establecido.

Los resultados encontrados en la investigación concordaron con los postulados de CINTHIA BLANCA GALARZA PARRAGA⁶⁹, IRMA MATILDE HUAMÁN HERRERA y MANUEL HUMBERTO VÁSQUEZ HERNÁNDEZ⁷⁰, quienes arribaron a que en su mayoría los sujetos de la muestra presentaron un nivel medio sobre sus habilidades sociales, hecho que predispondría a que pudieran mostrar conductas violentas, dificultades para establecer relaciones sociales saludables con los demás, o que tengan dificultades para afrontar y solucionar de forma adecuada los diferentes problemas, al que tengan que enfrentarse en su diario vivir; situaciones que significarían una gran dificultad en el logro de sus proyectos de vida.

Respecto a la hipótesis, se demostró que no existe diferencia entre la media de los puntajes del nivel de habilidades socioemocionales de las estudiantes de la I. E. Nuestra Señora de Cocharcas con la media de los puntajes de las estudiantes de la I. E. Virgen de Fátima, a un nivel de significancia del 5%. A partir de la demostración de que

[las_escuelas_latinoamericanas_El_rol_de_los_docentes_de_Ensen-Chile.pdf](#)].

69 CINTHIA BLANCA GALARZA PARRAGA. “Relación entre el nivel de habilidades sociales y el clima social familiar de los adolescentes de la I. E. N. Fe y Alegria 11, Comas-2012”, (tesis de licenciatura), Lima, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Cybertesis: Repositorio de Tesis Digitales, 2012, disponible en [<https://bit.ly/3qdPuwv>].

70 IRMA MATILDE HUAMÁN HERRERA y MANUEL HUMBERTO VÁSQUEZ HERNÁNDEZ. “Habilidades sociales y tutoría docente según la percepción de alumnos de 6.º grado: Red Educativa 04 de Ventanilla”, (tesis de maestría), Lima, Universidad San Ignacio de Loyola, Repositorio de la Universidad San Ignacio de Loyola, 2012, disponible en [<https://repositorio.usil.edu.pe/items/66a48ce3-f104-407c-9407-25c75868acc7>].

las estudiantes de ambas instituciones tienen una percepción de que sus niveles de habilidades socioemocionales son regulares, podemos inferir que sería el común denominador de las demás estudiantes del ámbito provincial, regional y nacional.

Las limitaciones de investigación fueron que al ser una investigación descriptivo comparativo, solo se limitó a describir el fenómeno en estudio y compararlo entre ambas muestras; por lo que, no se establecieron las causas que expliquen el porqué de los resultados obtenidos, o que otros factores o variables no controladas estuvieran interviniendo en el objeto de estudio.

Se concordó con DANIEL GOLEMAN⁷¹, ya que se viabilizó integrar las habilidades emocionales con las habilidades sociales porque el ser humano es un ente integral que su subjetividad obedece a ambas habilidades. M.^a INÉS MONJAS CASARES y BALBINA DE LA PAZ GONZALES MORENO⁷² destacaron que la inteligencia intrapersonal y que la inteligencia interpersonal permite al ser humano interactuar consigo mismo y con los demás.

Los resultados sintetizaron la percepción acerca de las habilidades socioemocionales desde la perspectiva de los miembros objeto de estudio, las estudiantes de las instituciones educativas Nuestra Señora de Cocharcas y Virgen de Fátima. Al respecto, sobre la elaboración y ejecución de un programa de intervención a partir de resultados descriptivos, se colige que los resultados obtenidos en la presente investigación proporcionarían un soporte para sugerir otros programas escolares que mejorarían las habilidades sociales y se disminuirían los comportamientos de agresión y de victimización sistemática).

CONCLUSIONES

1. Se ha determinado que no existieron diferencias significativas en las habilidades socioemocionales entre las estudiantes de la institución educativa Nuestra Señora de Cocharcas con las estudiantes de la institución educativa Virgen de Fátima, en el año 2016, a

71 DANIEL GOLEMAN. *Inteligencia emocional*, Barcelona, Kairos, 1996.

72 M.^a INÉS MONJAS CASARES y BALBINA DE LA PAZ GONZALES MORENO. *Las habilidades sociales en el currículo*, Madrid, Subdirección General de Información y Publicaciones, 2000.

un nivel de significancia del $0,05; * 2 (0,955) < * 2 (5,991)$
 $0,05; * 2 (0,955) < * 2 (5,991)$.

2. Se halló que en su mayoría las alumnas percibieron que tienen niveles regulares en sus habilidades socioemocionales, ya que obtuvieron puntajes promedio, con cierto sesgo a favor de las estudiantes de la institución educativa Virgen de Fátima que se diferenciaron en un 5% hacia el nivel alto. Ello significa que la mayoría de estudiantes percibieron tener dificultades para establecer sus relaciones emocionales y sociales exitosas, lo que no les permitió adaptarse a su entorno.

3. Se determinó que el nivel de habilidades intrapersonales de las estudiantes de la institución educativa Nuestra Señora de Cocharcas fue diferente al de las estudiantes del Virgen de Fátima, a un nivel de significancia del $0,05; * 2 (7,181) > * 2 (5,991)$
 $0,05; * 2 (7,181) > * 2 (5,991)$. Así mismo, esta diferencia fue favorable a la institución educativa Virgen de Fátima, es decir, la mayoría de las alumnas tuvieron regulares habilidades para establecer sus propias relaciones intrapersonales y para reconocer sus sentimientos y emociones a fin de expresarlas (con facilidad); ya que, percibieron dificultades para identificar y describir sus emociones y sentimientos más íntimos, y compartirlos abiertamente con los demás.

4. Sobre el nivel de habilidades interpersonales, se comprobó que no existieron diferencias entre las estudiantes de la institución educativa Nuestra Señora de Cocharcas frente al de las estudiantes del Virgen de Fátima, a un nivel de significancia del $0,05; X^2 c (4,893) < X^2 t (5,991)$
 $0,05; X^2 c (4,893) < X^2 t (5,991)$, por lo que se concluyó que la mayoría de las discentes tuvo regulares habilidades para establecer y para mantener relaciones mutuas satisfactorias caracterizadas por una cercanía emocional, al apreciar los sentimientos y emociones de los demás; porque percibieron que tienen dificultades para identificar, para comprender y para empatizar con los sentimientos y las emociones de las personas, quienes se consideraría que estuvieran predispuestas a respetar, a actuar en beneficio a los demás y a valorar la amistad.

5. Respecto a las habilidades de adaptabilidad, se comprobó que existieron diferencias entre las estudiantes de la institución educativa

Nuestra Señora de Cocharcas con las estudiantes del Virgen de Fátima a un nivel de significancia del 0,05; $X^2(7,443) > X^2(5,991)$ 0,05; $X^2(7,443) > X^2(5,991)$. Esto significó que la mayoría de alumnas tuvo regulares habilidades para adaptarse a diferentes contextos y realizar un ajuste adecuado de sus emociones, pensamientos y conductas a situaciones y condiciones cambiantes; ya que, percibieron que tienen dificultades para comprender, abordar y enfrentar las situaciones problemáticas nuevas y difíciles; y, perseverar en su solución proponiendo diversas y buenas soluciones al utilizar diferentes estrategias, hasta lograrlo.

6. Se determinó que el nivel de habilidades de manejo del estrés de las estudiantes de la institución educativa Nuestra Señora de Cocharcas fue diferente al de las estudiantes del Virgen de Fátima. Esta diferencia fue a favor de las estudiantes del Virgen de Fátima, a un nivel de significancia del 0,05; $X^2(7,483) > X^2(5,991)$ 0,05; $X^2(7,483) > X^2(5,991)$. Ello indicó que la mayoría de alumnas tuvo regulares habilidades para gestionar las situaciones de estrés y soportar eventos adversos, estresantes y de fuertes emociones sin “desmoronarse”, al enfrentar de forma positiva el estrés; debido a que, percibieron que tienen dificultades para mantener la calma, la tranquilidad, ecuanimidad, y racionalidad frente a situaciones adversas. Ello fue producto de emociones negativas fuertes y estresantes, por lo que no pudieron superarlas con facilidad.

7. Se demostró que el nivel de habilidades de estado de ánimo en general de las estudiantes de la institución educativa Nuestra Señora de Cocharcas no es diferentes al de las estudiantes del Virgen de Fátima a un nivel de significancia del 0,05; $X^2c(2,889) < X^2t(5,991)$ 0,05; $X^2c(2,889) < X^2t(5,991)$. Lo que evidenció que la mayoría de las estudiantes mostró regular habilidad para sentirse satisfecha con su vida, disfrutar de sí misma aun frente a situaciones adversas y sentimientos negativos, en suma, se explicitó que el estado de ánimo de las alumnas no es el más óptimo; puesto que, percibieron dificultades para sentirse feliz, por sentirse bien consigo mismas y para afrontar de la vida con optimismo.

RECOMENDACIONES

- A los directivos de las instituciones educativas estudiadas, se les sugiere trabajar en el diagnóstico de sus niveles de habilidades socioemocionales en sus estudiantes, de forma individual y grupal a fin de identificar a los estudiantes que tienen dificultades para establecer relaciones socioemocionales que no les permite adaptarse a su entorno y desarrollarse de forma integral. Además, se sugiere plantear estrategias de acuerdo con las dimensiones críticas encontradas y utilizar la metodología con sus respectivos procedimientos, técnicas e instrumentos, así como el tratamiento estadístico que se propone en esta investigación.
- A los trabajadores docentes y administrativos de ambas instituciones, se les recomienda utilizar los resultados de esta investigación para sensibilizarse y comprender de manera objetiva la importancia de las habilidades socioemocionales en el desarrollo de los estudiantes y que reorienten su práctica pedagógica –basándose en la formación socioemocional–.
- A partir de los resultados, se sugiere elaborar y ejecutar propuestas de mejora para optimizar las habilidades socioemocionales en el personal docente, directivos y administrativos, que incluyan talleres frecuentes de relaciones humanas y de actividades de integración que favorezcan y fortalezcan las relaciones interpersonales e identidad institucional. Esto se enfatiza para mejorar el clima afectivo entre los docentes, dado que clima afectivo es un factor muy importante que favorece la calidad de la enseñanza.

CAPÍTULO QUINTO

Propuesta de un modelo educativo que enfatice las habilidades interpersonales

Con base en los resultados (nivel regular de las habilidades socioemocionales), se elabora una propuesta de un modelo educativo en la currícula escolar a fin de evaluar el desarrollo socioemocional de los alumnos, plana docente, directivos y administrativos y, de este diagnóstico, proponer una serie de acciones a favor de la optimizar las habilidades socioemocionales en la dimensión interpersonal. Esto es, se propondrán talleres y actividades de integración de los miembros de centros educativos en específico con el objetivo de consolidar la dimensión de habilidades interpersonales. Esto se enfatiza para mejorar el clima afectivo entre los docentes, dado que clima afectivo es un factor muy importante que favorece la calidad de la enseñanza.

I. PROBLEMÁTICA

- Identificación del problema: De la investigación realizada se determinó que la mayoría las estudiantes de las instituciones educativas Nuestra Señora de Cocharcas y Virgen de Fátima percibió que tenían niveles regulares en sus habilidades socioemocionales,

ya que obtuvieron puntajes promedio con cierto sesgo a favor de las estudiantes de la institución educativa Virgen de Fátima, diferenciándose en un 5% hacia el nivel alto. Es decir, la mayoría de las estudiantes consideró que tuvo dificultades para establecer sus relaciones emocionales y sociales exitosas, lo que no les permitirían adaptarse a su entorno con agrado.

- Causas que provocan el problema: El escaso dominio teórico, metodológico e instrumental de los docentes acerca de la importancia del desarrollo de las habilidades socioemocionales; así mismo, el desconocimiento de los padres de familia sobre sus roles en el proceso formativo de sus hijos, el cual se relacionaría con las dificultades que tienen las estudiantes para establecer relaciones emocionales y sociales (del mismo modo, se evidenciarían limitaciones en sus habilidades intrapersonales, interpersonales, de adaptabilidad, del manejo del estrés y del estado de ánimo en general)
- Beneficios esperados: Fortalecimiento de las capacidades de los docentes respecto al dominio teórico, metodológico e instrumental, para el desarrollo de las habilidades socioemocionales; sensibilización de los padres de familia sobre su rol protagónico en la formación de las habilidades socioemocionales en sus hijos; incremento de los niveles de habilidades socioemocionales en las estudiantes

II. SELECCIÓN Y PRIORIZACIÓN DE LAS ACCIONES DE MEJORA

Tabla 19. Listado de acciones de mejora

Acciones de Mejora	Competencias Básicas	Ámbito	Prioridad	Impacto
Participamos de una jornada de sensibilización	Reconoce la importancia de las habilidades socioemocionales	Institucional	Alta	Compromiso con el fortalecimiento de las habilidades blandas de las estudiantes por parte de docentes, administrativos y padres de familia
Compartimos resultados de una investigación	Identifica los niveles de habilidades sociales globales y por dimensiones de las estudiantes	Institucional	Alta	Reflexión y toma de conciencia, sobre el estado situacional de las habilidades socioemocionales que muestran las estudiantes
Observamos y analizamos cómo se relacionan nuestras estudiantes	Reflexiona sobre las relaciones emocionales y sociales cotidianas de las estudiantes	Institucional	Alta	Conocer y asumir posturas frente a los comportamientos cotidianos de las estudiantes, respecto a las relaciones sociales y emocionales
Compartiendo teorías	Comprende la naturaleza y ámbitos de las habilidades socioemocionales.	Institucional	Alta	Docentes fortalecidos respecto al fundamento teórico de las habilidades socioemocionales
Participamos del taller 1	Reconoce y aplica estrategias para desarrollar las habilidades de interacción social	Institucional	Alta	Docentes fortalecidos para aplicar estrategias que desarrollan habilidades de interacción social
Participamos del taller 2	Reconoce y aplica estrategias para desarrollar las habilidades de interacción social comunicativas	Institucional	Alta	Docentes fortalecidos para aplicar estrategias que desarrolla habilidades de interacción social

Acciones de Mejora	Competencias Básicas	Ámbito	Prioridad	Impacto
Participamos del taller 3	Reconoce y aplica estrategias para desarrollar las habilidades para la solución de problemas	Institucional	Alta	Docentes fortalecidos para aplicar estrategias que desarrollan habilidades de solución de problemas
Participamos del taller 4	Reconoce y aplica estrategias para desarrollar las habilidades relacionadas con los sentimientos, emociones y opiniones	Institucional	Alta	Docentes fortalecidos para aplicar estrategias que desarrollan habilidades relacionadas con los sentimientos, emociones y opiniones
Participamos del taller 5	Reconoce y aplica estrategias para desarrollar las habilidades de gestión de las emociones	Institucional	Alta	Docentes fortalecidos para aplicar estrategias que desarrollan habilidades de gestión de las emociones
Participamos del taller 6	Reconoce y aplica estrategias para desarrollar las habilidades de responsabilidad personal y grupal	Institucional	Alta	Docentes fortalecidos para aplicar estrategias que desarrollan habilidades de responsabilidad personal y grupal
Participamos del taller 7	Reconoce y aplica estrategias para desarrollar las habilidades de toma de decisiones responsables	Institucional	Alta	Docentes fortalecidos para aplicar estrategias que desarrollan habilidades de toma de decisiones responsables
Participamos del taller 8	Reconoce y aplica estrategias para desarrollar las habilidades de interacción social	Institucional	Alta	Docentes fortalecidos para aplicar estrategias que desarrollan habilidades de interacción social

III. PLANIFICACIÓN DE LAS ACCIONES DE MEJORA

Tabla 20. Planificación detallada de los procesos que involucran las acciones de mejora

	Participamos de una jornada de sensibilización	Compartimos resultados de una investigación	Observamos y analizamos cómo se relacionan nuestras estudiantes	Acción	Evaluación	
					Indicadores de seguimiento	Indicadores de logro
Presentación de escenarios donde se evidencian las dificultades de las estudiantes para gestionar sus emociones y establecer relaciones sociales positivas, a través de un panel fotográfico	Sensibilización a través del análisis de un video “El futuro de la Educación en el Perú” disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=OrwHmMfQia4&spfreload=10	Socialización de los resultados obtenidos en la investigación “Habilidades socioemocionales en las estudiantes de ...” con docentes, con administrativos y con padres de familia	Reflexionar sobre las relaciones emocionales y sociales cotidianas de las estudiantes	Tareas o actividades	Objetivos a lograr	
Director, toe, asesores y área de C. C. S. S.	Director, toe, asesores y área de C. C. S. S.	Director, toe, asesores y área de C. C. S. S.	Director, toe, asesores y área de C. C. S. S.	Responsables de la tarea		
3 h	2 h	2 h	3 h	Tiempo		
Equipo multimedia Panel de fotografías	Equipo multimedia Diapositivas	Equipo multimedia Diapositivas	Equipo multimedia Panel de fotografías	Recursos		
Autofinanciado por la institución y por la apafa	Autofinanciado por la institución y por la apafa	Autofinanciado por la institución y por la apafa	Autofinanciado por la institución y por la apafa	Financiamiento		
Se planifica e implementa con dos semanas de previsión	Se planifica e implementa con dos semanas de previsión	Se planifica e implementa con dos semanas de previsión	Se planifica e implementa con dos semanas de previsión			
Se realiza al 100% de lo programado	Se realiza al 100% de lo programado	Se realiza al 100% de lo programado	Se realiza al 100% de lo programado			

Acción	Tareas o actividades	Objetivos a lograr	Responsables de la tarea	Tiempo	Recursos	Financiamiento	Evaluación	
							Indicadores de seguimiento	Indicadores de logro
Participamos del taller 1	Talleres para desarrollar habilidades de interacción social	Reconocer y aplicar estrategias para desarrollar las habilidades de interacción social	Director, tte, asesores y área de C. C. S. S.	4 h	Equipo multimedia Boletines	Autofinanciado por la institución y por la APAIA	Se planifica e implementa con dos semanas de previsión	Se realiza al 100% de lo programado

IV. EFECTOS

Los efectos que se esperarían lograr con la puesta en práctica de la presente propuesta serían los siguientes:

1. Empoderamiento por parte de la comunidad educativa respecto a la importancia del desarrollo de las habilidades socioemocionales como factor primordial en la determinación del éxito académico, profesional, laboral y familiar de las personas
2. Docentes fortalecidos respecto al marco teórico, modelos y fundamentos científicos de las habilidades socioemocionales, su medición y sus dimensiones; por otra parte, en el manejo de estrategias para desarrollar las cinco dimensiones de las habilidades socioemocionales
3. Padres de familia, aliados de los docentes y comprometidos con su rol protagónico en la formación de las habilidades blandas de sus hijos
4. Incremento en el desarrollo y práctica de los niveles de habilidades socioemocionales en las estudiantes de regular a alto

V. BENEFICIARIOS

Los beneficiarios lo constituirían el personal directivo, jerárquico, docentes, personal administrativo, padres de familia y estudiantes de las dos instituciones educativas en las que se realizó la investigación.

VI. EVALUACIÓN

La evaluación se realizará con regularidad, partiendo de los efectos o resultados esperados, en función a los cuales, se realizará el seguimiento a las actividades planificadas que realizarán los directivos, docentes, administrativos, padres de familia y estudiantes para lograr los resultados esperados, de acuerdo a los roles que les toca cumplir; para ello se utilizarán lista de cotejos, cuaderno de campo, registro de evaluación, entre otros.

VII. SOSTENIBILIDAD

Se requeriría el compromiso de todos los agentes quienes constituyen la comunidad educativa, además se sugiere realizar las siguientes acciones:

5. En una reunión colegiada aprobar de necesidad e interés institucional la ejecución de la propuesta a través de una resolución directoral;
6. Conformar una comisión con representación de todos los estamentos cuya principal función será garantizar la ejecución progresiva de la propuesta,
7. Incorporar la propuesta en el PEI, planificar la ejecución de la propuesta en el plan anual de trabajo (en el cual se debe explicitar el cronograma de ejecución considerando logros o resultados parciales, actividades a desarrollar, días o meses y los responsables de cada actividad),
8. Articular la propuesta con los indicadores de desempeño (a fin de considerar en los contenidos transversales de cada uno de los bimestres, contenidos teóricos relacionados a las habilidades socioemocionales, así como la utilización de las estrategias que se sugiere en la propuesta en los documentos técnicos pedagógicos en sus diferentes niveles de concreción);

9. Presentar los avances de la ejecución de la propuesta en los días del logro, al final de cada taller realizar autoevaluaciones y establecer compromisos.

También, se sugeriría realizar intercambios de experiencias entre ambas instituciones a fin de que sinérgicamente superen las dificultades encontradas; por otro lado, se recomendaría establecer alianzas estratégicas con organizaciones gubernamentales y no gubernamentales con el objetivo de solicitar apoyo académico, tutorial especializado, así como para la provisión de recursos y la difusión de las actividades y logros obtenidos.

BIBLIOGRAFÍA

- ACEVEDO MURIEL, ANDRÉS FELIPE y ÁNGELA MERCEDES MURCIA RUBIANO. “La inteligencia emocional y el proceso de aprendizaje de estudiantes de quinto de primaria en una Institución Educativa Departamental Nacionalizada”, en *El Ágora USB*, vol. 17, n.º 2, julio-diciembre, 2017, pp. 545 a 555, disponible en [<http://www.scielo.org.co/pdf/agor/v17n2/1657-8031-agor-17-02-00545.pdf>].
- ALFONSO MARIANA, BASSI MARINA Y BORJA CHRISTIAN. “La enseñanza de habilidades socioemocionales en las escuelas latinoamericanas. El rol de los docentes no tradicionales”, en *BID Educación APORTE*, n.º 14, 2012, pp. 1 a 4, disponible en [https://www.ensenachile.cl/wp-content/uploads/2020/09/La_ensenanza_de_habilidades_socioemocionales_en_las_escuelas_latinoamericanas__El_rol_de_los_docentes_de_Ensen-Chile.pdf].
- ACEVEDO MURIEL, ANDRÉS FELIPE y ÁNGELA MERCEDES MURCIA RUBIANO. “La inteligencia emocional y el proceso de aprendizaje de estudiantes de quinto de primaria en una Institución Educativa Departamental Nacionalizada”, en *El Ágora USB*, vol. 17, n.º 2, julio-diciembre, 2017, pp. 545 a 555, disponible en [<http://www.scielo.org.co/pdf/agor/v17n2/1657-8031-agor-17-02-00545.pdf>].
- ÁLVAREZ BOLAÑOS, ESTHER. “Educación socioemocional, Del enfoque regulatorio, al crecimiento personal y social”, en *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, vol. 11, n.º 20, 2020, pp. 388 a 408, disponible en [<http://ojs.sociologia-alas.org/index.php/CyC/article/view/163/196>].
- ANTONIO-AGIRRE, IRATXE; IGOR ESNAOLA y ARANTZAZU RODRÍGUEZ-FERNÁNDEZ. “La medida de la inteligencia emocional en el ámbito psicoeducativo”, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 88, n.º 33.1, 2017, pp. 53 a 64, disponible en [<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27450136009>].
- CÁPONA GONZÁLEZ, DANIELA. “Para una estética de la vida cotidiana: naturaleza, potencia y cuerpo en Spinoza y Marx”, en *Alpha*,

- vol. 1, n.º 49, 2019, pp. 9 a 24, disponible en [<https://scielo.conicyt.cl/pdf/alpha/n49/0718-2201-alpha-49-00009.pdf>].
- CAZALLA-LUNA, NEREA y DAVID MOLERO. “Emociones, afectos, optimismo y satisfacción vital en la formación inicial del profesorado”, *Profesorado/ Revista de currículum y formación del profesorado*, vol. 22, n.º 1, 2018, pp. 215 a 233, disponible en [<https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/9926/8049>].
- CEDENO REYES, ADAN VICENTE. “Estrategia para desarrollar las habilidades blandas con el uso de las TIC en los estudiantes de 6to. grado del nivel primario”, *UCE Ciencia. Revista de postgrado*, vol. 8, n.º 1, 2020, disponible en [<http://uceciencia.edu.do/index.php/ojs/article/view/184/174>].
- COBOS-SÁNCHEZ, LIDIA; JUAN FLUJAS-CONTRERAS y INMACULADA GÓMEZ-BECERRA. “Intervención en flexibilidad psicológica como competencia emocional en adolescentes: una serie de casos”, *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, vol. 4, n.º 2, 2017, pp. 135 a 141, disponible en [<https://www.redalyc.org/pdf/4771/477152556006.pdf>].
- CONTRERAS GARCÍA, FRANCISCO JAVIER. “Habilidades socioemocionales en los docentes durante el confinamiento social”, en LUIS GIBRAN JUÁREZ-HERNÁNDEZ (coord.), *Memorias del Quinto Congreso de Investigación en Habilidades Socioemocionales, Coaching y Talento (CIGETH-2020)*, Cuernavaca, México, Centro Universitario CIFE, 2020, pp. 1 a 9, disponible en [https://www.researchgate.net/profile/Francisco_Javier_Contreras_Garcia2/publication/346498771_Habilidades_socioemocionales_en_los_docentes_durante_el_confinamiento_social/links/5fc545f5a6fdce95268da8b/Habilidades-socioemocionales-en-los-docentes-durante-el-confinamiento-social.pdf].
- CORRALES PÉREZ, ALEJANDRA; NAYELY QUIJANO LEÓN y ELÍAS ALFONSO GÓNGORA CORONADO. “Empatía, comunicación asertiva y seguimiento de normas. Un programa para desarrollar habilidades para la vida”, en *Enseñanza e Investigación en*

- Psicología*, vol. 22, n.º 1, 2017, pp. 58 a 65, disponible en [<https://www.redalyc.org/pdf/292/29251161005.pdf>].
- DÍAZ SENDRA, TERE. *Inteligencia emocional/ Lo que poco se explica de nuestra vida afectiva*, México D. F., Editorial Cerrando Círculos Digital, 2020.
- DI NATALE, NICOLÁS. “Hegel y el poder. Un ensayo sobre la amabilidad”, reseña del libro *Hegel y el poder. Un ensayo sobre la amabilidad* de Han, Byung-Chul, en *Anacronismo e Irrupción*, vol. 10, n.º 19, Barcelona, Herder Editorial, 1 de agosto de 2020, disponible en [<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7681990.pdf>].
- FERNÁNDEZ-LASARTE, OIHANE; ESTÍBALIZ RAMOS-DÍAZ E INGE AXPE SÁEZ. “Rendimiento académico, apoyo social percibido e inteligencia emocional en la universidad”, en *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, vol. 9, n.º 1, 2019, pp. 39 a 49, disponible en [<https://formacionasunivep.com/ejihpe/index.php/journal/article/view/315/191>].
- FRANCO FERNÁNDEZ, MARÍA DOLORES. “Actualización conceptual de los trastornos del control de los impulsos”, en ANTONIO MEDINA, MARÍA JOSÉ MORENO, RAFAEL LILLO Y JULIO ANTONIO GUIJA (eds.), *Los trastornos del control de los impulsos y las psicopatías: Psiquiatría y Ley*, Madrid, Fundación Española de Psiquiatría y Salud Mental, 2017, pp. 9 a 29, disponible en [https://fepsm.org/files/publicaciones/Los_trastornos_del_control_de_los_impulsos_y_las_psicopat%3%ADas.pdf].
- GALARZA PARRAGA, CINTHIA BLANCA. “Relación entre el nivel de habilidades sociales y el clima social familiar de los adolescentes de la I. E. N. Fe y Alegria 11, Comas-2012”, (tesis de licenciatura), Lima, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Cybertesis: Repositorio de Tesis Digitales, 2012, disponible en [<https://bit.ly/3qdPuwv>].
- GARCÍA ANDRADE, ADRIANA. “Percepción emocional: sociología y neurociencia afectiva”, *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 82, n.º 4, 2019, pp. 835 a 863, disponible en [<http://www.scielo.org.mx/pdf/rms/v82n4/2594-0651-rms-82-04-835.pdf>].

- GARCÍA DELGADO, MORAIMA y MERCEDES DELGADO FERNÁNDEZ. “Sistematización y Diversificación de la Metodología para la Generación de Conocimientos”, en *Anales de la Academia de Ciencias de Cuba*, vol. 9, n.º 3, 2019, disponible en [<http://www.revistaccuba.sld.cu/index.php/revacc/article/view/698/716>].
- GAVÍN CHOCANO, ÓSCAR y DAVID MOLERO. “Estudio sobre inteligencia emocional, satisfacción vital y optimismo disposicional en un centro de día ocupacional de personas con discapacidad intelectual”, en *Siglo Cero*, vol. 50, n.º 3, 2019, disponible en [https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/142198/Estudio_sobre_inteligencia_emocional%2c_sa.pdf?sequence=1&isAllowed=y].
- GOLEMAN, DANIEL. *Inteligencia emocional*, Barcelona, Kairos, 1996.
- GÓMEZ PÉREZ, OLIMPIA y NAZIRA CALLEJA BELLO. “Regulación emocional: definición, red nomológica y medición”, *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, vol. 8, n.º 1, 2016, pp. 96 a 117, disponible en [<https://www.medigraphic.com/pdfs/revmexinvpsi/mip-2016/mip161g.pdf>].
- HERNÁNDEZ-JORGE, CARMEN y CARMEN MARINA DE LA ROSA. “Habilidades comunicativas en estudiantes de carreras de apoyo frente a estudiantes de otras carreras”, en *Apuntes de Psicología Colegio Oficial de Psicología de Andalucía Occidental*, vol. 35, n.º 2, 2017, pp. 93 a 104, disponible en [<https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/85227/663-1493-1-sm.pdf?sequence=1&isAllowed=y>].
- HUAMÁN HERRERA, IRMA MATILDE y MANUEL HUMBERTO VÁSQUEZ HERNÁNDEZ. “Habilidades sociales y tutoría docente según la percepción de alumnos de 6.º grado: Red Educativa 04 de Ventanilla”, (tesis de maestría), Lima, Universidad San Ignacio de Loyola, Repositorio de la Universidad San Ignacio de Loyola, 2012, disponible en [<https://repositorio.usil.edu.pe/items/66a48ce3-f104-407c-9407-25c75868acc7>].
- JURADO RONQUILLO, MARIVEL; RAIDEL AVELLO MARTÍNEZ y GISELA BRAVO LÓPEZ. “Caracterización de la comunicación interpersonal en el proceso enseñanza-aprendizaje”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 22,

- n.º 9, 2020, pp. 1 a 11, disponible en [<http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v22/1607-4041-redie-22-e09.pdf>].
- KAPLAN, CARINA. “La naturaleza afectiva del orden social. Una cuestión rezagada del campo de la sociología de la educación”, *Sudamérica. Revista de Ciencias Sociales*, vol. 1, n.º 18, 2018, pp. 117 a 128, disponible en [https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/103934/CONICET_Digital_Nro.4dfa1673-3dfd-422c-aa35-918269b7ada5_O.pdf?sequence=5&isAllowed=y].
- LASTRE MEZA, KARINA; LUZ DARIS LÓPEZ SALAZAR y CLARA ALCÁZAR BERRIO. “Relación entre apoyo familiar y el rendimiento académico en estudiantes colombianos de educación primaria”, en *Psicogente*, vol. 21, n.º 39, 2018, pp. 102 a 115, disponible en [<http://revistas.unisimon.edu.co/index.php/psicogente/article/view/2825/3133>].
- LÓPEZ PÉREZ, CAROLINA. “Comunicación y sentimientos desde la Teoría de Sistemas Sociales de Niklas Luhmann”, en *Sociológica*, vol. 33, n.º 93, 2018, pp. 53 a 86, disponible en [<http://www.scielo.org.mx/pdf/soc/v33n93/2007-8358-soc-33-93-53.pdf>].
- LOTERO-FRANCO, JUAN CAMILO; YUSTY CAROLINA RESTREPO-SEGURA y LEISY MAGDALI ARROYAVE-TABORDA. “Diseños curriculares e inteligencia social en zonas urbanas y rurales de Colombia”, en *Cultura, Educación y Sociedad*, vol. 12, n.º 1, 2021, pp. 255 a 274, disponible en [<https://revistascientificas.cuc.edu.co/culturaeducacionysociedad/article/view/2981/3186>].
- LUNA-BERNAL, ALEJANDRO CÉSAR ANTONIO y ALEJANDRA DE GANTE-CASAS. “Empatía y gestión de conflictos en estudiantes de secundaria y bachillerato”, *Revista de Educación y Desarrollo*, vol. 1, n.º 40, 2017, pp. 27 a 37, disponible en [https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/40/40_DeGante.pdf].
- LUY-MONTEJO, CARLOS. “El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en el desarrollo de la inteligencia emocional de estudiantes universitarios”, en *Propósitos y Representaciones*, vol. 7, n.º 2, 2019, pp. 353 a 383, disponible en [<http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.288>].

- MALANO, RITA GUADALUPE; VILMA MARTÍN y FABIANA MARÍA RIVA. “Favoreciendo el desarrollo de conocimientos y competencias en el contexto de un proyecto de investigación”, en *Iberoamerican Journal of Project Management (IJOPM)*, vol. 8, n.º 1, 2017, pp. 1 a 13, disponible en [<http://bibliotecavirtualoducal.uc.cl:8081/handle/123456789/1423792>].
- MARTÍN-PIÑOL, CAROLINA; ANA PORTELA-FONTÁN, JOSEP GUSTEMS-CARICER y DIEGO CALDERÓN-GARRIDO. “Arte y educación emocional: una propuesta en la formación inicial de maestros”, *UTE. Revista de Ciències de l’Educació*, vol. 1, n.º 1, 2017, pp. 6 a 20, disponible en [<https://revistes.urv.cat/index.php/ute/article/view/1008/1738#>].
- MAUREIRA, FERNANDO y YESSENIA MAUREIRA. “Teorías recientes de la inteligencia”, en FERNANDO MAUREIRA, CRISTIAN ARAVENA GARRIDO, VALENTINA BAHAMONDES ACEVEDO, HERNÁN DÍAZ MUÑOZ, ELIZABETH FLORES FERRO, CLAUDIA GÁLVEZ MELLA, MARCELO HADWEH BRICEÑO, YESSENIA MAUREIRA CID y CARLOS VÉLIZ VÉLIZ (eds.). *¿Qué es la inteligencia?*, Madrid, Bubok Publishing, 2017, pp. 87 a 96, disponible en [<http://maureiralab.cl/gallery/5-que%20es%20la%20inteligencia.pdf>].
- MIRALES PASCUAL, ROSA; GEMMA FILELLA GUIU y PERE LAVEGA BURGÚÉS. “Educación física emocional a través del juego en educación primaria. Ayudando a los maestros a tomar decisiones”, *Revista Retos*, vol. 1, n.º 31, 2017, pp. 88 a 93, disponible en [<https://repositori.udl.cat/bitstream/handle/10459.1/59188/025046.pdf?sequence=1&isAllowed=y>].
- MONJAS CASARES, M.^A INÉS y BALBINA DE LA PAZ GONZALES MORENO. *Las habilidades sociales en el currículo*, Madrid, Subdirección General de Información y Publicaciones, 2000.
- MOSCOSO, MANOLETE. “Hacia una integración de mindfulness e inteligencia emocional en psicología y educación”, en *Liberabit*, vol. 25, n.º 1, enero-junio, 2019, pp. 107 a 117, disponible en [<http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v25n1/a09v25n1.pdf>].
- NÚNEZ HERNÁNDEZ, CORINA ELIZABETH; VÍCTOR SEGUNDO HERNÁNDEZ DEL SALTO, DANIEL SEBASTIÁN JEREZ CAMINO, DANNY GONZALO RIVERA FLORES y MARCELO WILFRIDO

- NÚÑEZ ESPINOZA. “Las habilidades sociales en el rendimiento académico en adolescentes”, *Revista de Comunicación de la seeci*, vol. 1, n.º 47, 2018, pp. 37 a 49, disponible en [http://www.seeci.net/revista/index.php/seeci/article/view/518/pdf_282].
- ORTEGÓN DELGADILLO, RAMIRO; GABRIELA RANGEL RODRÍGUEZ, CARLES PORRINI CUBELLS, JOAN SÁNCHEZ MÉNDEZ y MIRIAM MARÍN RODRÍGUEZ. “La formación en educación emocional al profesorado de entornos de necesidades educativas especiales”, en MAR ALDÁMIZ, BLANCA BARREDO GUTIÉRREZ, RAFEL BISQUERRA ALZINA, NÚRIA GARCÍA AGUILAR, ANTONI GINER TARRIDA, NÚRIA PÉREZ-ESCODA y AMÈLIA TEY TEIJÓN (coords.), *xv Jornadas de Educación Emocional/ La formación del educador en Educación Emocional*, Barcelona, Universitat de Barcelona, Institut de Desenvolupament Professional, 2020, pp. 31 a 44, disponible en [<https://bit.ly/3dUMFGG>].
- ORTIZ-FUNE, CARMEN. “Burnout como inflexibilidad psicológica en profesionales sanitarios: revisión y nuevas propuestas de intervención desde una perspectiva contextual-funcional”, en *Apuntes de Psicología*, vol. 36, n.º 3, 2018, pp. 135 a 143, disponible en [<http://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/744/513>].
- ORTIZ RODRÍGUEZ, JOSÉ GREGORIO. “Papel de la Inteligencia Social como Criterio de Selección Sexual en Mujeres Jóvenes”, (tesis de maestría), Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, Repositorio Universidad Nacional de Colombia, 2019, disponible en [<https://bit.ly/3k1XdF9>].
- OSORIO VIGIL, AMALIA. “Primeros auxilios psicológicos”, *Revista científica y profesional de la Asociación Latinoamericana para la Formación y la Enseñanza de la Psicología*, vol. 5, n.º 15, 2017, pp. 4 a 11, disponible en [<https://integracion-academica.org/attachments/article/173/01%20Primeros%20Auxilios%20Psicologicos%20-%20Aosorio.pdf>].
- PALAZUELOS, ESTEFANÍA; PAULA SAN-MARTÍN, JAVIER MONTOYA y ANA FERNÁNDEZ-LAVIADA. “Utilidad percibida del Aprendizaje Orientado a Proyectos para la formación de competencias. Aplicación en la asignatura «Auditoría de cuentas»”, *Revista*

- de Contabilidad*, vol. 21, n.º 2, 2017, pp. 150 a 161, disponible en [<https://revistas.um.es/rcsar/article/view/353251/252651>].
- PÉREZ ESCODA, NÚRIA y GEMMA FILELLA GUIU. “Educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales en niños y adolescentes”, en *Praxis & Saber*, vol. 10, n.º 24, 2019, pp. 23 a 44, disponible en [<http://www.scielo.org.co/pdf/prasa/v10n24/2216-0159-prasa-10-24-23.pdf>].
- PUERTAS-MOLERO, PILAR; FÉLIX ZURITA-ORTEGA, RAMÓN CHACÓN-CUBEROS, MANUEL CASTRO-SÁNCHEZ, IRWIN RAMÍREZ-GRANIZO y GABRIEL GONZÁLEZ-VALERO. “La inteligencia emocional en el ámbito educativo: un meta-análisis”, en *Anales de Psicología*, vol. 36, n.º 1, 2020, pp. 84 a 91, disponible en [<https://revistas.um.es/analesps/article/view/345901/274041>].
- QUINTERO RODRÍGUEZ, DIANA y NANCY ZAMORA RENDÓN. “Una aproximación al concepto de apropiación social del conocimiento: desde los conocimientos tradicionales de las comunidades afrocolombianas e indígenas”, en *Uni-pluri/versidad*, vol. 17, n.º 1, 2017, pp. 50 a 58, disponible en [<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7558498.pdf>].
- QUIÑONEZ FUENTES, JENNIFER ZURINA y GENARO MOYANO ARCOS. “La asertividad como estilo de comunicación en la formación del sujeto educador”, *Revista Científic*, 4.ª ed. esp., 2019, pp. 68 a 83, disponible en [http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/article/view/381/513].
- RAMOS-GALARZA, CARLOS y JANIO JADÁN-GUERRERO. *La Supervisión del Comportamiento y el Control de los Impulsos en el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad*, Quito, Universidad Internacional SEK, 2017.
- RAMOS DÍAZ, NATALIA SYLVIA y LILIANA JAZMÍN SALCIDO CIBRIÁN. “Programa inteligencia emocional plena (PINEP) aplicando *mindfulness* para regular emociones”, *Revista de Psicoterapia*, vol. 28, n.º 107, 2017, pp. 259 a 270, disponible en [<https://revistas.uned.es/index.php/rdp/article/view/34924>].
- RIGO, DAIANA YAMILA y DANILO DONOLO. “El valor de utilidad de los contenidos escolares. Percepciones de los estudiantes

- de nivel primario”, en *Psicodebate. Psicología, Cultura y Sociedad*, vol. 17, n.º 1, 2017, pp. 51 a 69, disponible en [<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6054694>].
- RODRÍGUEZ-SALTOS, ELISA RAFAELA; MARÍA ELENA MOYA-MARTÍNEZ y MARÍA RODRÍGUEZ-GÁMEZ. “Importancia de la empatía docente-estudiante como estrategia para el desarrollo académico”, *Revista Científica Dominio de las Ciencias*, vol. 6, n.º 2, 2020, pp. 23 a 50, disponible en [<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7467931>].
- ROS MORENTE, AGNÈS; GEMMA FILELLA GUIU, RAMONA RIBES CASTELLS y NÚRIA PÉREZ ESCODA. “Análisis de la relación entre competencias emocionales, autoestima, clima de aula, rendimiento académico y nivel de bienestar en educación primaria”, *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, vol. 28, n.º 1, 2017, pp. 8 a 18, disponible en [<https://www.redalyc.org/pdf/3382/338252055002.pdf>].
- SAMPAIO-BRAGA, LUCIANA y CARMEN FLORES-MENDOZA. “Relación entre conductas externalizantes en la infancia y rasgos de personalidad en la vida adulta”, *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, vol. 5, n.º 3, 2018, pp. 36 a 41, disponible en [<https://www.revistapcna.com/sites/default/files/05.pdf>].
- SÁNCHEZ CALLEJA, LAURA. “La formación inicial docente en una universidad chilena: estudiando el ámbito emocional”, en *Praxis & Saber*, vol. 10, n.º 24, 2019, pp. 217 a 242, disponible en [<http://www.scielo.org.co/pdf/prasa/v10n24/2216-0159-prasa-10-24-217.pdf>].
- SÁNCHEZ AGUDELO, PAULA VANESSA. “La participación, la responsabilidad social y la vida en comunidad como ejes para abordar la intimidación escolar”, en *Pensamiento Psicológico*, vol. 15, n.º 2, 2017, pp. 121 a 132, disponible en [<https://www.redalyc.org/pdf/801/80152474010.pdf>].
- TORRES HERNÁNDEZ, EDGAR. “Habilidades intrapersonales y su relación con el burnout en docentes de educación básica en León, México”, *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, vol. 19, n.º 39, 2020, pp. 163 a 179, disponible en [<https://scielo.conicyt.cl/pdf/rexe/v19n39/0718-5162-rexe-19-39-163.pdf>].

- VAQUERO SOLIS, MIKEL; DAVID CERRO-HERRERO, MIGUEL
ÁNGEL TAPIA-SERRANO, DAMIAN IGLESIAS-GALLEGO y
PEDRO ANTONIO SÁNCHEZ-MIGUEL. “Actividad física,
adaptabilidad emocional y regulación intrínseca: un estudio
predictivo en adolescentes”, en *Journal of Sport and Health
Research*, vol. 10, n.º 1, 2019, pp. 209 a 220, disponible
en [[http://dehesa.unex.es/flexpaper/template.html?path=/
bitstream/10662/11474/1/1989-6239_10_Supl1_209.pdf#page=1](http://dehesa.unex.es/flexpaper/template.html?path=/bitstream/10662/11474/1/1989-6239_10_Supl1_209.pdf#page=1)].
- YANA CCORIMANYA, SONIA y FLORA GUTIÉRREZ MENDOZA. *La
revitalización del quechua a través de estrategias comunicativas
vivenciales en la Institución Educativa 56011 de Sunchucumo
(Canchis, Cuzco)*, Lima, Tarea Asociación de Publicaciones
Educativas, 2011, disponible en [[https://tarea.org.pe/wp-content/
uploads/2014/07/LaRevitalizacionDelQuechua_Sonia-Flora.pdf](https://tarea.org.pe/wp-content/uploads/2014/07/LaRevitalizacionDelQuechua_Sonia-Flora.pdf)].



Editado por el Instituto Latinoamericano de Altos Estudios –ILAE–,
en diciembre de 2022
Se compuso en caracteres Minion Pro de 11 y 9 ptos.

Bogotá, Colombia

