



UGR Universidad
del Gran Rosario

Ciclo Complementación Curricular Licenciatura en Psicopedagogía

TÍTULO:

INTELIGENCIA EMOCIONAL Y APRENDIZAJE ACADÉMICO EN ESTUDIANTES
UNIVERSITARIOS

AUTORES:

Aparicio Verónica Mariel

Barrera Lorena Sofía

TUTOR:

Dra. Jimena Soledad Rodríguez

FECHA DE PRESENTACION:

25 /02 /2022

TÍTULO:

INTELIGENCIA EMOCIONAL Y APRENDIZAJE ACADÉMICO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

AUTORES:

Aparicio Mariel

Firma.....

Barrera Sofía

Firma.....

TUTOR:

Dra. Jimena Soledad Rodríguez

Firma.....

INDICE GENERAL

| | |
|--|------|
| Agradecimientos..... | p.4 |
| Resumen/ Abstract..... | p.5 |
| 1.-Introducción..... | p.7 |
| 2 .- CAPITULO I: Marco Teórico..... | p.13 |
| 2.1.- Emociones..... | p.14 |
| 2.2.- Inteligencia Emocional..... | p.16 |
| 2.3.- Inteligencia/Educación emocional en el ámbito Psicopedagógico..... | p.22 |
| 2.4.- Aprendizaje..... | p.25 |
| 3.- CAPITULO II: Método..... | p.28 |
| 3.1.- Problema o formulación de interrogante..... | p.29 |
| 3.2.- Objetivos..... | p.29 |
| 3.3.- Enfoque Metodológico..... | p.29 |
| 3.4.- Diseño y alcance..... | p.30 |
| 3.5.- Participantes..... | p.31 |
| 3.6.- Instrumento de recolección de datos..... | p.31 |
| 3.7.- Procedimientos..... | p.32 |
| 3.8.- Análisis de datos..... | p.32 |
| 4.- CAPÍTULO III: Resultados..... | p.39 |
| 4.1.- Concepciones de las estudiantes acerca del aprendizaje..... | p.40 |
| 4.2.- Concepciones de las estudiantes acerca de las emociones..... | p.44 |
| 4.3.- Concepciones de las estudiantes acerca de la inteligencia..... | p.47 |
| 4.4.- Concepciones de las estudiantes acerca de la inteligencia emocional.... | p.50 |
| 4.5.- Concepciones de las estudiantes acerca de la relación entre inteligencia emocional y aprendizaje..... | p.53 |
| 6.- Conclusión..... | p.57 |
| 7.- Referentes..... | p.65 |
| 8.- ANEXO I: Modelo de entrevista semiestructurada..... | p.69 |
| 8.1- ANEXO II: Modelo de consentimiento informado de participantes..... | p.70 |

AGRADECIMIENTOS

Es importante destacar en este apartado, lo gratificante que fue trabajar acompañada con nuestra tutora de cátedra Dra. Jimena Rodríguez. Por su tiempo dedicado, por los encuentros virtuales que fueron enriquecedores. Por sus lecturas minuciosas y devoluciones alentadoras. Gracias por facilitar este camino, compartiendo generosamente su saber, por hacernos sentir seguras y adquirir la tranquilidad de estar haciendo una buena investigación. Por invitarnos a seguir pensando la temática propuesta en la práctica profesional.

Agradecemos a los estudiantes universitarios de la comisión A1 del Ciclo de Complementación Curricular de la Licenciatura de Psicopedagogía de la Universidad de Gran Rosario, que se animaron a participar poniendo a disposición sus tiempos, para que las entrevistas pudieran llevarse a cabo en esta investigación. Agradecemos, a nuestros hijos, quienes fueron nuestra fortaleza para seguir adelante, acompañaron en nuestra decisión de finalizar la Complementación de la Licenciatura en Psicopedagogía.

A Dios por darnos salud y permitirnos seguir adelante, cumpliendo nuestros sueños.

A mi gran compañera Mariel Aparicio, porque el destino nos puso como compañeras en todo este ciclo de complementación, y a quien considero una amiga, porque me tomó simbólicamente de la mano para que no cayera en el camino.

A mi hijo Namir que acompañó, que sin entender estaba presente en cada clase.

A mi marido por ser mi sostén, a mis padres, y hermanos.

Agradecimiento a mi compañera de tesina Sofía Barrera, por el acompañamiento mutuo y apoyo académico, formando parte en la culminación de la complementación de grado, cada momento compartido e intercambios fueron cada vez más interesantes y de mucho aprendizaje.

RESUMEN

La propuesta de la investigación surge por la necesidad de abordar el estudio de la Inteligencia Emocional y rendimiento académico en estudiantes universitarios de la comisión A1 del Ciclo de Complementación Curricular de la Licenciatura de Psicopedagogía de la Universidad de Gran Rosario.

El objetivo general del presente trabajo, fue describir las concepciones de estudiantes de Psicopedagogía acerca de la relación entre la Inteligencia Emocional y aprendizaje académico. Se trata de una investigación de enfoque metodológico cuantitativo, con un diseño no experimental de corte transversal. La muestra estuvo compuesta por 8 participantes, de ambos sexo, comprendida entre los 25 y 50 años.

Se utilizó una entrevista semiestructurada diseñada a fines de abordar cada uno de los objetivos específicos de la investigación, a saber: 1) explorar y describir las concepciones de aprendizajes de los estudiantes. 2) indagar y describir las concepciones de los estudiantes acerca de las emociones. 3) explorar y caracterizar las concepciones de los estudiantes acerca de la inteligencia. 4) explorar y describir las concepciones de los estudiantes acerca de la inteligencia emocional. 5) indagar si los estudiantes consideran que la inteligencia emocional se relaciona con el aprendizaje. Los principales resultados señalaron que evidencian una relación significativa entre la Inteligencia Emocional y rendimiento académico en los estudiantes universitarios. De modo general, podemos concluir que ante los resultados expuestos se admite la hipótesis planteada, que indica que la Inteligencia Emocional y las estrategias de aprendizaje son factores que predicen el rendimiento académico, influyen en el desarrollo integral del estudiante, debido a la relación directa que tienen las emociones, la inteligencia intrapersonal e inteligencia interpersonal con el aprendizaje, logrando que el estudiante obtenga notas académicas superiores.

Se define la Inteligencia Emocional como el conjunto de habilidades cognitivas que permiten identificar las emociones, utilizarlas para facilitar el pensamiento, comprenderlas y regularlas de forma óptima (Mayer y Salovey, 1997).

PALABRAS CLAVES: Emociones, Inteligencia emocional, Aprendizaje.

ABSTRACT

The research proposal arises from the need to address the study of Emotional Intelligence and academic performance in university students of the A1 commission of the Cycle of Curricular Complementation of the Degree in Psychopedagogy of the University of Gran Rosario.

The general objective of the present work was to describe the conceptions of Psychopedagogy students about the relationship between Emotional Intelligence and academic learning. This is research with a quantitative methodological approach, with a non-experimental cross-sectional design. The sample consisted of 8 participants, of both sexes, between 25 and 50 years old.

A semi-structured interview designed to address each of the specific objectives of the research was used, namely: 1) explore and describe the students' conceptions of learning. 2) investigate and describe the students' conceptions about emotions. 3) explore and characterize students' conceptions of intelligence. 4) explore and describe students' conceptions of emotional intelligence. 5) to investigate if the students consider that emotional intelligence is related to learning. The main results indicated that they show a significant relationship between Emotional Intelligence and academic performance in university students. In general, we can conclude that given the results presented, the proposed hypothesis is supported, which indicates that Emotional Intelligence and learning strategies are factors that predict academic performance, influence the comprehensive development of the student, due to the direct relationship that they have emotions, intrapersonal intelligence and interpersonal intelligence with learning, making the student obtain higher academic grades.

Emotional Intelligence is defined as the set of cognitive abilities that allow us to identify emotions, use them to facilitate thought, understand them and regulate them optimally (Mayer and Salovey, 1997).

KEY WORDS: Emotions, Emotional Intelligence, Learning.

1.- INTRODUCCION

Actualmente se presenta como auge en los sectores educacionales la idea y necesidad de buscar y/o incorporar a través de capacitaciones temas acerca de la relación que existe entre la Inteligencia Emocional y aprendizaje de los estudiantes en diversos niveles académicos. El planteamiento y la formulación de esta investigación no es la excepción, ya que como futuros profesionales psicopedagógico y desde nuestro posicionamiento en los distintos ámbitos nos concierne.

No obstante, se consideró que el equilibrio personal como seres pensantes es un factor clave para lograr un buen rendimiento académico tradicionalmente, ya desde los principios de la humanidad siempre se ha asociado a la capacidad intelectual y de alguna manera a la posibilidad de obtener buenas calificaciones o no, dejando de lado la importancia el aspecto innato de la subjetividad humana intrapersonal e interpersonal y la relación que puedan tener la conjugación de las emociones ante las adversidades que presentan los escenarios impuestos por una cultura de idiosincrasia natural, respondiendo a los derechos y obligaciones como ciudadanos pertenecientes de una nación.

Lo relevante de este trabajo fue una aproximación lo que genera, cómo se genera, de qué manera se genera los cambios emocionales en un grupo de estudiantes universitarios, donde se producen posibles consecuencias que puedan surgir ante un campo desconocido, lleno de expectativas con diversos sentimientos y emociones de encontrarse con un nuevo ciclo, preponderante como el de la Complementación Curricular de la Licenciatura en Psicopedagogía de la UGR y sobre todo el manejo del futuro rendimiento superior académico en relación a las sublevaciones constantes de las propias emociones.

Por eso es necesario tener diversos aportes de los que investigan este extraordinario campo que seguramente lo siguen haciendo desde décadas anteriores hasta la actualidad y poder garantizar esta investigación que se propone.

Es importante tomar como referente a unos de los autores conocidos mundialmente, a Goleman (2019) que en su libro Inteligencia Emocional expresa que “nuestras emociones, nos guían cuando se trata de enfrentar momentos difíciles

y tareas demasiado importantes para dejarlas sólo en manos del intelecto: los peligros, la pérdidas dolorosas, la persistencia hacia una meta a pesar de los fracasos, los vínculos con un compañero, la formación de una familia” (p.22), esto hizo deducir que la carga emocional es potencial ante cualquier situación impredecible y ante la detención del razonamiento lógico.

Investigadores y expertos de la ciencia utilizaron diversas pruebas para la medición de la inteligencia, razón humana y compleja que nos perturba reaccionando impredeciblemente, mediciones que demostraron que el ser humano puede con soportes de las ciencias sociales sobrellevar con el potencial introspectivo de cada uno, no así la contracara innata de las reacciones emocionales que de alguna manera nos juega fluctuante ante adversidades sin alguna inhibición medible ante escenarios cotidianos. Como dice Goleman (2019) por qué emprender ahora esta exploración, el mismo redacta en su ejemplar como la rutina lo llevó a experimentar infortunios habituales de la vida, percibiendo situaciones positivas en sectores menos pensados, a sabiendas que desde un mínimo cambio actitudinal de un tercero podía cambiar un núcleo sectorizado de este salvaje mundo urbanizado, que solo nos lleva a potenciar la inestabilidad y exaltación de las manifestaciones emocionales.

He aquí, las últimas décadas erosionaron las innovaciones acerca del estudio del cerebro y sus manifestaciones, que han evolucionado por primera vez la historia de la humanidad, lo que generalmente ha sido un absoluto misterio: conocer cómo opera esta enmarañada red neuronal mientras pensamos y sentimos, imaginamos y soñamos. Como esta corriente de aportes neurobiológicos nos aporta conocimientos para comprender más con claridad cómo los centros de la emoción del cerebro nos provocan ira o llanto, y cómo los centros más primitivos del mismo nos mueven a hacer la guerra y también de alguna manera aflorar el amor, están canalizadas para bien o mal. Es inimaginable el funcionamiento emocional y sus fallos pudiendo revelar algunos remedios para nuestras crisis emocionales individuales y colectivas. (Goleman, 2019).

En relación a los párrafos anteriores, se intenta articular y fundamentar teóricamente con la búsqueda de algunas investigaciones. A partir de los referentes

empíricos presentados científicamente de la web, también será el sustento del presente trabajo de investigación. Los antecedentes de investigaciones empíricas estuvieron centrados específicamente en la temática Inteligencia Emocional, y aprendizaje académico en estudiantes universitarios de diferentes carreras de grado en Universidades Sudamericana.

Las investigaciones empíricas que a continuación se presentan, están relacionadas con la temática del presente trabajo:

La primera investigación empírica fue realizada por Figueroa & Fines, (2018).

La investigación surgió ante la necesidad de determinar el grado de relación existente entre tres constructos complejos, los cuales son: Inteligencia Emocional, empatía y rendimiento académico en la formación de los estudiantes universitarios de la ciudad de Paraná, Argentina. El tipo de muestreo fue intencional y no probabilístico, constituido por 100 estudiantes que cursan los últimos años, pertenecientes a las carreras de Ciencias Sociales y Humanidades, Ciencias Económicas y Ciencias Jurídicas. El tipo de investigación realizada fue de diseño descriptivo correlacional, transversal y de campo. Con el objetivo de medir las variables mencionadas, se utilizaron los siguientes instrumentos: Inventario de Inteligencia Emocional de Bar – On (ICE), Índice de Reactividad Interpersonal de Davis (IRI) y Cuestionario de Rendimiento Académico. Respecto al procesamiento de datos, se utilizó el programa de cálculos Statistical Package For The Social Science (SPSS).

Los resultados obtenidos demuestran que, en relación a la Inteligencia Emocional y rendimiento académico, la única escala que correlaciona significativamente con la nota promedio fue la intrapersonal. Respecto a la empatía y rendimiento académico, la investigación arrojó que la nota promedio es levemente superior en aquellos estudiantes que presentan más desarrollada la empatía cognitiva que la afectiva. Cabe mencionar que todas las correlaciones encontradas fueron bajas.

La segunda investigación empírica fue realizada por Paredes Pulgar Vidal, (2021).

Con el objetivo de determinar la influencia de las dimensiones de la Inteligencia Emocional sobre la autoeficacia académica en estudiantes universitarios de Lima, Perú. La muestra estuvo conformada por 165 estudiantes de distintas universidades, con edades comprendidas entre los 20 y 28 años ($M = 22.7$, $DE = 2.24$). Se emplearon las escalas: TRAIT META MOOD SCALE (TMMS-24) y la escala de autoeficacia percibida específica de situaciones académicas (EAPESA).

Los resultados evidencian que la Inteligencia Emocional no influye significativamente sobre la autoeficacia académica en estudiantes universitarios, observándose sólo la influencia de la dimensión emocional. En conclusión, a partir de los resultados obtenidos, se sugiere replicar el estudio en otro contexto.

La tercera investigación empírica fue realizada por Muñoz, (2015).

El propósito de la investigación fue comparar el nivel de Inteligencia Emocional entre los estudiantes de psicología de 1º y 5º año de la Universidad del Aconcagua, ubicada en Mendoza, Argentina. El trabajo se enmarca en el enfoque cuantitativo de investigación. El diseño es descriptivo comparativo, no experimental, transversal con encuestas. La muestra está formada por 100 estudiantes de la carrera de psicología, 50 de 1º año y 50 de 5º año y se emplea el Cuestionario de Inteligencia Emocional de Tobías y Callejas (2001) como técnica de recolección de datos. Se concluye que los estudiantes de 1º y 5º año obtienen un nivel medio en la escala completa del cuestionario de inteligencia emocional.

A partir de los resultados se puede pensar que la formación académica de los futuros psicólogos no fomenta un desarrollo óptimo de las competencias socioemocionales para el desempeño profesional. Se discuten los resultados obtenidos por los estudiantes de 1º y 5º año en la escala completa y en cada una de las subescalas.

Por último, la cuarta investigación empírica fue realizada por Saldaña Ordoñez, (2021).

La investigación tuvo como objetivo principal determinar el nivel de inteligencia emocional en estudiantes de psicología de una Universidad Privada de Trujillo, Perú. Este estudio se trabajó con el tipo de investigación descriptiva y con

diseño no experimental transaccional con enfoque cuantitativo, en donde se tuvo como público objetivo a estudiantes del último ciclo de la carrera de psicología; de los cuales se los seleccionó mediante un muestreo probabilístico estratificado y fueron evaluados mediante el Inventario de Inteligencia Emocional de Bar On ICE: NA – A (1997); adaptado a la realidad peruana por Ugarriza (2001).

Los resultados señalaron que el 95% de los evaluados puntuaron un nivel promedio de inteligencia emocional total, en cuanto a la dimensión intrapersonal se evidenció que el 83% presentó un nivel promedio, mientras que el 17% de los evaluados obtuvieron un nivel bajo, en la dimensión interpersonal el 51% reflejó un nivel promedio, no obstante en la dimensión adaptabilidad 13 estudiantes (32%) presentaron un nivel bajo y el 68% marcó un nivel promedio, en manejo del estrés, el 78% precisó un nivel promedio, un nivel alto el 10% y bajo el 12% de los evaluados y en la dimensión de estado de ánimo general el 83% de los estudiantes puntuaron un nivel promedio y el 17% un nivel bajo. Palabras clave: Inteligencia emocional, estudiantes universitarios.

Es importante detenerse y detallar la estructura del presente trabajo de investigación.

En primera instancia estuvo enfocado en describir un problema o formulación de interrogantes, conformados posteriormente en términos de capítulos y apartados.

En el primer capítulo correspondiente al marco teórico se desarrollan conceptualmente las categorías de Emociones, Inteligencia Emocional, Inteligencia/educación emocional en el ámbito Psicopedagógico, Aprendizaje.

Los principales autores destacados y tomados como referentes son: Alcalay, L. et al, (2014). Bar-On, R. et al, (2003). Benítez, M. et al. (2000). Campos, J. (2015). Extremera Pacheco, N., & Fernández-Berrocal, P. (2003, 2004). Extremera, N. et al. (2004). Fernández, A. (1997, 2003, 2008). Filidoro, F. (2009). Figueroa, K & Fines, M. (2018). Goleman, D. (1995,2003, 2006, 2019). Hernández, P. (2005). Mansione, I. (2017). Marina, J. (1993). La teoría de la inteligencia creadora. Anagrama, S.A.Masters, R. (1991). Maurín, S. (2014). Mayer, J. & Salovey, P. (1997). Muñoz, N. (2015). Paredes Pulgar Vidal, V. (2021). Paín, S. (1983 o 1985). Saldaña

Ordoñez, M. (2021). Sampieri, R., Fernández Collado, C., Baptista Lucio, P. (2014). Spínola, H. (1990). Soto, B. (2006). Tobalino, L. (2002).

En el segundo capítulo se desarrolla las decisiones metodológicas que permitieron implementar el relevamiento y análisis de los datos. En este capítulo se retoma la pregunta de investigación y los objetivos. Además se desarrolla el enfoque metodológico cualitativo que orientó la investigación, así como también el tipo de diseño no experimental utilizado y alcance descriptivo. También se describe a los participantes, el instrumento de recolección de datos y los procedimientos y estrategias de análisis de los datos.

En el tercer capítulo se desarrollan los resultados. La información se encuentra organizada en función a los objetivos específicos, correspondiendo el despliegue de las categorías primarias y subcategorías de segundo orden y subcategoría de tercer orden de análisis planteada, con el fin de articular las respuestas correspondientes obtenidas con las conceptualizaciones desarrolladas en el marco teórico, situando puntos de concordancia y discrepancia.

El trabajo de investigación se cierra con un apartado de conclusiones que pretende recuperar los principales resultados interpretándose a la luz de la teoría de referencia y articulando con los principales antecedentes empíricos. Así también en este apartado final se reflexiona sobre los aportes de este trabajo a la Psicopedagogía, las limitaciones del estudio y las futuras perspectivas de la investigación.

CAPÍTULO I: Marco Teórico

2.1.- Emociones

Es necesario comprender mínimamente lo que son las emociones, si bien el significado de emoción es muy amplio, puede llegar mucho más de lo que se piensa o intuye, puede referirse a un sentimiento o varios sentimientos característicos, a estados psicológicos y biológicos y a una variedad de tendencias a actuar.

Sobre este abordaje se debe hacer un interrogante prescripto ¿qué es la emoción?, es un término basado en estudios de psicólogos y filósofos en cuyo significado precisaron y han dicho muchas sutilezas durante más de un siglo. Esto es mejor comprenderlo desde las narrativas de Goleman (2019); es un sentido más literal, el Oxford English Dictionary define la emoción como cualquier agitación y trastorno de la mente, el sentimiento, la pasión, cualquier estado mental vehemente o excitado (p, 331). En este sentido se debería entender que la emoción es un disparador que también provoca no solo reacciones inmediatas afectando la corporeidad, gestual, sentidos sensoriales; sino también agitación mental enérgica y pasional que supera el juicio de pensar propiamente dicho. En definitiva todas las emociones transitan por nuestra razón arcaica y congénita desde la aparición del homo sapiens como cuál dispositivo de almacenamiento dejando fluir según situaciones desarrolladas en el correr de la evolución de la especie.

Para ligar de alguna manera a este concepto también se debe hacer otro interrogante como adición a lo anterior ¿para qué son las emociones? “nuestras emociones nos guían cuando se trata de enfrentar momentos difíciles y tareas demasiado importantes para dejarlas sólo en manos del intelecto: los peligros, las pérdidas dolorosas, la persistencia hacia una meta a pesar de los fracasos, los vínculos con un compañero, la formación de una familia”. (Goleman, 2019, p. 22). Es notorio en esta justificación que los expertos ponen todo el predominio del corazón sobre el predominio de la razón en momentos trascendentales como cuando hacen conjeturas acerca del porqué la evolución ha dado a las emociones un papel tan importante en la psiquis humana.

Afiliado estos dos conceptos, se anexa a los tipos de inteligencia, es entonces el propósito de seguir el concepto por Gardner citado por Goleman (2019), haciendo

referencia a su pensamiento con respecto a la multiplicidad y evolución de las distintas inteligencias personales humana, caracterizando que “la inteligencia interpersonal es la capacidad para comprender a los demás: qué los motiva, cómo operan, cómo trabajan cooperativamente con ellos”. “La inteligencia intrapersonal es una capacidad correlativa, vuelta hacia el interior. Es la capacidad de formar un modelo preciso y realista de uno mismo y ser capaz de usar este modelo para operar eficazmente en la vida” (p, 60). Es importante hacer esta diferenciación paralela incorporado al inconsciente, donde sí se quisiera reflejar en un proceder cotidiano y si se construyese estos conceptos podría resultar envolturas positivas, resolución y salidas de situaciones difíciles en cada sujeto inmersos en un contexto circunstancial.

Designar al inconsciente en esta diferenciación entre inteligencia interpersonal e intrapersonal es introducirse de alguna manera a la teoría de Freud en las obras completas en el capítulo “inhibición, síntoma y angustia” y entramar someramente a los sentimientos, emociones, sensaciones, percepciones, pensamientos y angustia, puedan llegar a sentir los sujetos ante una idea de incertidumbre, y desempeños futuros. Sigmund Freud (1895) estudioso de la neurosis de angustia, afirma que, la psique cae en el afecto de la angustia cuando se siente incapaz para tramitar, mediante la reacción correspondiente, una tarea (un peligro) que se avecina desde afuera; cae en la neurosis de angustia cuando se nota incapaz para equilibrar la excitación (sexual) endógenamente generada. Se comporta entonces como si ella proyecta la excitación hacia afuera. El afecto, y la neurosis a él correspondiente, se sitúan en un estrecho vínculo recíproco; el primero es la reacción ante una excitación exógena, y la segunda, ante una excitación endógena análoga. Por eso es importante indagar y relacionar las emociones de alguna manera al inconsciente y como este puede derivar una neurosis de angustia. En los estudios sobre la histeria (1895), Freud cita en dos oportunidades el libro que aquel dedicó al problema (Darwin, 1872), apuntando en la segunda de ellas que, la expresión de las emociones consiste en operaciones originariamente provistas de sentido y acordes a un fin. La angustia es la reacción frente al peligro. Y por cierto que no cabe desechar la idea de que si el afecto de angustia ha podido conquistar

una posición excepcional dentro de la economía anímica, ello tiene mucho que ver con la naturaleza del peligro. Entonces, los peligros son comunes a los seres humanos, los mismos para todos los individuos; lo que nos hace falta, y no tenemos, es un factor que nos permita entender cómo se seleccionan los individuos capaces de someter el afecto de angustia, a pesar de su particularidad, a la fábrica normal del alma, y quiénes están destinados a fracasar en esa tarea.

2.2.- Inteligencia Emocional

El término de Inteligencia Emocional aparece de manera formal a principios de 1990, sugerido por Mayer y Salovey. En esa época definen como un tipo de inteligencia social que permite razonar con información emocional de manera válida, además de incrementar el pensamiento a través de la información emocional (Extremera & Fernández, 2003).

Sin embargo, la popularización del término se dio hasta el año de 1995, por Goleman en su libro titulado "Inteligencia Emocional". Desde su perspectiva este constructo es entendido como una mezcla de aspectos motivacionales y de personalidad (Matthews et al, 2002). Posteriormente, Bar-On en 1997 también teorizó sobre este concepto. Conceptualiza la Inteligencia Emocional como una multirelación de emociones, habilidades no cognitivas y competencias sociales y personales, todas ellas interconectadas, que posibilitan actuar sobre nuestro medio ambiente (Bar-On et al, 2003). Mayer y Salovey (1997) con la finalidad de explicar el concepto de Inteligencia Emocional lo seccionaron en dos conceptos: la inteligencia y la emoción.

Cuando se hace referencia al término de inteligencia clásicamente se ponen de manifiesto funciones como: la memoria, el razonamiento abstracto y juicio. Además, supone que se tiene la posibilidad de aprender y resolver problemas en situaciones novedosas.

El segundo aspecto corresponde a la emoción que se produce cuando un estímulo se evalúa en términos de bienestar o daño para el individuo. Las emociones incluyen reacciones fisiológicas y respuestas cognitivas. Se manifiestan

como sentimientos, comunican y dan respuestas a cambios en las relaciones entre el individuo y el medio ambiente (Mayer, 2004). Por ejemplo, la relación entre una persona y un familiar o con aspectos internos como el recuerdo de un evento.

La interacción constante de la esfera cognitiva y la emocional permite la conceptualización de la Inteligencia Emocional como: la capacidad del individuo de percibir, evaluar y expresar las emociones. Las emociones facilitan los pensamientos, permiten conocer las fases de las emociones y sus mezclas, así, como el regularlas (Mayer & Salovey, 1997). De esta definición se desprenden cuatro habilidades dentro la Inteligencia Emocional.

Tabla 1

Las cuatro ramas de la IE

| Ramas de la IE | Habilidades relacionadas |
|---|--|
| Regulación de las emociones | <p>Habilidad para estar abierto tanto a los estados emocionales positivos como negativos.</p> <p>Habilidad para reflexionar sobre las emociones y determinar la utilidad de su información.</p> <p>Habilidad para regular nuestras emociones y la de los demás sin minimizarlas o exagerarlas</p> |
| Comprensión y análisis de las emociones: conocimiento emocional | <p>Habilidad para designar las diferentes emociones y reconocer las relaciones entre la palabra y el propio significado de la emoción.</p> <p>Habilidad para entender las relaciones entre las emociones y las diferentes situaciones a las que obedecen.</p> <p>Habilidad para comprender emociones complejas y/o sentimientos simultáneos de amor y odio</p> <p>Habilidad para reconocer las transiciones de unos estados emocionales a otros.</p> |

| | |
|---|--|
| La emoción facilitadora del pensamiento | Habilidad de facilitar el pensamiento al dirigir la atención a la información importante. |
| | Habilidad de facilitar la formación de juicio y recuerdos respecto a emociones. |
| | Habilidad de considerar múltiples puntos de vista considerando las variaciones emocionales que cambian la perspectiva. |
| | Habilidad de favorecer acercamientos específicos, como, por ejemplo, la felicidad facilita un pensamiento inductivo. |
| Percepción, evaluación y Expresión de las emociones | Habilidad para identificar nuestras propias emociones. |
| | Habilidad para identificar emociones en otras personas, diseños, arte a través del lenguaje, sonido, etc. |
| | Habilidad para expresar correctamente nuestros sentimientos y las necesidades asociadas a los mismos. |
| | Habilidad para discriminar entre expresiones emocionales honestas y deshonestas. |

Nota: Adaptado de "La Inteligencia Emocional y la Educación de las emociones desde el Model de Mayer y Salovey". Por de Fernández-Berrocal, P., & Pacheco, N. E., 2005, Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 19, p. 73.

No obstante las trascendentes aportaciones de Mayer y Salovey, fue Goleman quien, en 1996, difundió a la Inteligencia Emocional a través de su libro Inteligencia Emocional, afirmando que las características de esta parte inteligible de la comprensión humana consisten en: a) la capacidad de motivarse a uno mismo, b) perseverar en el empeño mismo en el fracaso, c) controlar los impulsos, d) brindar

gratificaciones, e) autorregulación de los estados de ánimo, f) impedir que la angustia influya en el raciocinio y g) la actitud de confiar en los demás (Goleman, 1996). Ampliando este panorama, Mayer, et al. (2011) aseveran que hay una cierta convergencia en la literatura sobre lo que es la Inteligencia Emocional, ya con una mejor comprensión de cómo medirla, a diferencia de una década atrás. Al respecto, Flores y Tovar (2005) señalan tres importantes modelos para la medición y valoración de la Inteligencia Emocional:

1. Modelo de Mayer y Salovey. Evalúan la Inteligencia Emocional a través de un conjunto de 32 habilidades emocionales y adaptativas, intrínsecamente relacionadas acorde a los siguientes criterios: 1) evaluación y expresión de las emociones, 2) regulación de las emociones y 3) utilización de las emociones de forma adaptativa. Su modelo lleva el nombre de Trait Meta-Mod Scale (TMMS), siendo una medida de autoinforme de la Inteligencia Emocional percibida con 48 ítems establecidos en tres subescalas: sentimientos, claridad de los sentimientos y reparación emocional.

2. Modelo de Extremera y Fernández-Berrocal. Este modelo se llama TMMS24, estando basado en el TMMS de Mayer y Salovey. En él se evalúan tres variables: percepción emocional, comprensión emocional y regulación emocional.

3. Modelos mixtos. Tales modelos combinan dimensiones de personalidad y la capacidad de automotivación con habilidades de regulación emotiva, estableciéndose de acuerdo con el contexto a ser estudiado.

Algunos de ellos son:

a) Modelo de Bar-On. Diferencia entre los factores: habilidades intrapersonales, habilidades interpersonales, adaptabilidad, manejo del estrés y estado anímico general, los cuales se subdividen en 15 componentes. El instrumento contiene 133 ítems a partir de cinco escalas y 15 subescalas, utilizando cuatro índices de validación y factores de corrección para su cuantificación. Los factores de corrección de este modelo se describen en la Tabla 2:

Factores de corrección

| Factores | Habilidades medidas |
|----------------------------|--|
| Inteligencia intrapersonal | Autoconciencia emocional, asertividad, autoestima, auto actualización e independencia. |
| Inteligencia interpersonal | Empatía, relaciones interpersonales, responsabilidades sociales. |
| Adaptación | Solución de problemas, comprobación de la realidad y flexibilidades sociales. |
| Gestión de estrés | Tolerancia al estrés, control de impulsos sociales. |
| Humor general | Felicidad, optimismo. |

Fuente: "The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI)", por Bar-On, R., 2006, *Psicothema*, 15, p. 15.

b) Modelo de Goleman: incluye cinco componentes básicos de la Inteligencia Emocional. El instrumento está formado por dos aptitudes: la inteligencia intrapersonal (aptitud personal) con tres subescalas para autoconocimiento, autocontrol y motivación; y la inteligencia interpersonal (aptitud social), con dos subescalas para empatía y habilidades sociales. Dichas habilidades son definidas como un conjunto de hábitos –conductuales y emocionales– que permiten establecer racionamientos interpersonales de forma satisfactoria, sin pasar por el bienestar de uno mismo (Roca, 2014).

La Inteligencia Emocional pareciera ser innata en el sujeto, desmedida, injustificada y desbordada; ahora bien se debe pensar en disciplinamiento de la misma. Si se quiere entender desde un concepto personal y trivial, disciplinar es educar a través de prácticas sostenibles desde niños, como lo sugiere Campos (2015) “Desde mi punto de vista, las personas adultas y maduras (padres y maestros) deben enseñar a los niños a darle valor a sus propios sentimientos internos: primero a reconocerlos y luego a potenciarlos. Para ello es fundamental que el que educa haya vivido esa experiencia, y que es imposible transmitir aquello que no se ha vivido” (p, 32), por más que el educador lo explique de una forma hipotética, si no lo vive, solo será una mera teoría más de las que nos siguen diciendo. Para cuando estos niños sean adultos logren y puedan instaurar este conocimiento no adquirido, tal vez en la primera infancia permita el constructo sistemático de la inteligencia y/o educación emocional forjando conjuntamente la personalidad, para tener dominio de acciones intrínsecas con esencia subjetivas, entonces. Es posible que este autor manifieste que “no todo lo adquirido se transmite en el seno familiar actual. También hay procesos hereditarios que se adquieren de generación en generación. Existen emociones muy profundas con una base ancestral. La base de la carga hereditaria es la esencia de la emoción” (p, 33).

Cada sujeto, en caso en particular, conforma causalmente grupos humanos donde cada subjetividad está propensa a la vulnerabilidad de un conflicto emocional. Los miedos, las inseguridades y el fracaso académico; y ante todo no poder expresarlo explícitamente por la limitación y por el inapropiado - falta de manejo consciente por los propios sujetos - conocimiento básico de educación emocional. Para entender lo que se pretende decir es necesario mencionar otro referente e introductor del psicoanálisis Riviére generador de la teoría conocida como grupo operativo, herramienta de suma importancia en la psicología social y lo que menciona lo vertical de cada sujeto, sus circunstancias personales, lo colocan en disponibilidad para establecer “la falsa conexión”, actualización o analogía emocional, operándose un proceso transferencial. Esa disponibilidad lo convierte en el sujeto apto para desempeñarse como portavoz de un conflicto, que es vivido

como propio pero que denuncia a la vez lo conflictivo de la situación interaccional y la relación con la tarea. La vertical del sujeto y lo horizontal del grupo se articulan en el rol. La dialéctica individuo-grupo, verticalidad-horizontal, se hace comprensible por el concepto del portavoz, vehículo a través de una problemática personal de una cualidad emergente que afecta toda la estructura grupal y que nos remite como signo a las relaciones infraestructurales, implícitas, en las que están comprometidos todos los integrantes del grupo.

Es necesario articular la singularidad del sujeto en relación al conjunto de sujetos y lo que genera la interrelación de los mismos, al final, todo se resume en el mismo punto cuando se establece las reglas y estructuras de convivencia en todos los ámbitos de nuestra vida y no se integra la educación emocional, estas normas y estructuras se convierten en trampas que nos generan frustración y desengaño ante la incapacidad de gestionar nuestra vida alineada con quien realmente somos y cómo somos realmente son los demás; así deja en sus escritos cuando nombra y designa en palabra a Le Bon citado por Freud del alma de las masas diciendo, he aquí el rasgo más notable de una masa psicológica; cualesquiera que sean los individuos que la componen y por diversos o semejantes que puedan ser su modo de vida, sus ocupaciones, su carácter o su inteligencia, el mero hecho de hallarse transformados en una masa los dota de una especie de alma colectiva en virtud de la cual sienten, piensan y actúan de manera enteramente distinta de como sentiría, pensaría y actuaría cada uno de ellos en forma aislada. Hay ideas y sentimientos que sólo emergen o se convierten en actos en los individuos ligados en masas. La masa psicológica es un ente provisional que consta de elementos heterogéneos; estos se han unido entre sí durante un cierto lapso, tal como las células del organismo forman, mediante su unión, un nuevo ser que muestra propiedades muy diferentes que sus células aisladas.

2.3.- Inteligencia/educación emocional en el ámbito Psicopedagógico

En este desarrollo específico en relación a la inteligencia/ educación emocional, no se debe excluir el entorno educativo, como son los docentes y/o educadores que son los pilares de la enseñanza y el aprendizaje. Más allá de lo planteado, son sujetos con dificultades personales, con aprendizajes y conocimientos adquiridos con réplicas de su entorno académico y trayectoria, con propios miedos e inseguridades; todo esto es proyectado hacia el alumnado en cualquier nivel educativo en el que se encuentren (educación infantil, primaria, secundario, superior, o universidad). Por eso, es necesario ser recurrente y retomar a Campos (2015) donde expone que “el docente debe liberar sus cargas inconscientes para impedir la transmisión de sus propios miedos y sus vulnerabilidades y ser capaces de sentir a los alumnos para poder dar las repuestas adecuada (p, 38), de no ser así, el profesor tendrá que actuar de forma automática en diferentes situaciones y esto no conlleva un aprendizaje, aspecto clave de una buena educación emocional. Es significativo que los docentes se formen de alguna manera y porque no los psicopedagogos/os; y realicen una transformación para que transmitan desde el posicionamiento profesional una dinámica y entendimiento empático-positivo y se vea reflejado en cada niño, generando vínculos relacionados a la educación emocional, para que los alumnos mismos lo que recepcionen puedan proyectar lo aprendido en diversos contextos sociales. Cabe articular además otros conocimientos reciente y actualizado, por ende es permitido mencionar que la alfabetización emocional permite construir cimientos para una psico-socio-pedagogía del vínculo. Es importante para la tarea docente lograr un equilibrio que permita, en función de las diferentes subjetividades, un abordaje vincular creativo ante las dificultades cotidianas”. Esto también puede incumbir a los profesionales idóneos en psicopedagogía haciéndose - esto - cada vez más complejos en la cotidianeidad y contemplado desde la construcción bio-psico-socio-eco-cultural y subjetivo del niño/a emancipadores de los diferentes contextos. “Sería conveniente durante el proceso formativo del docente incluir espacios destinados a aprender herramientas que sean útiles a la hora de fortalecer los vínculos” (Mansione et al, 2017; p, 168).

Anteriormente se destaca la importancia de educar a través de prácticas sostenibles desde niños por sujetos adultos (padres, docentes, tutores), en donde deben enseñar a darle valor a sus propios sentimientos internos: primero a reconocerlos y luego a potenciarlos con buenos vínculos en el contexto colectivo, en el contexto de grupo y en el contexto individual propiamente dicho; en consecuencia a esto se menciona un estudio investigado en la psicología de las masas y objetado por Freud en todas las relaciones mencionadas, con los padres y hermanos, con la persona amada, el amigo, el maestro y el médico, el individuo experimenta el influjo de una persona única o un número muy pequeño de ellas, cada una de las cuales ha adquirido una enorme importancia para él. Ahora bien, cuando se habla de psicología social o de las masas, se suele prescindir de estos vínculos y distinguir como objeto de la indagación la influencia simultánea ejercida sobre el individuo por un gran número de personas con quienes está ligado por algo, al par que en muchos aspectos pueden serle ajenas. Por tanto, la psicología de las masas trata del individuo como miembro de un linaje, de un pueblo, de una casta, de un estamento, de una institución, o como integrante de una multitud organizada en forma de masa durante cierto lapso y para determinado fin. Una vez desgarrado lo que naturalmente constituía un nexo único, parecería indicado considerar los fenómenos que se muestran bajo estas particulares condiciones como exteriorizaciones de una pulsión especial, ya no reconducible a otra: la pulsión social—herd instinct, group mind— que en otras situaciones no se expresaría.

Como espacio final del tema abordado sólo es necesario acotar un segmento sobre la importancia de la Inteligencia Emocional y cómo impacta y cómo cambia el organismo y la psiquis con las emociones de turno, como hace proyectar en el cuerpo la idiosincrasia particular e impacto en un grupo de sujetos, es aquí la importancia de decir que en la cotidianidad las emociones frecuentemente provocan alteraciones en el cuerpo de las cuales tenemos conciencia, por ejemplos, los cambios corporales que acompañan al gozo, al temor o al deseo. Inhibir la expresión de emociones puede producir a largo plazo inconvenientes corporales severos. Para evitarlo, no necesitamos más que aprovechar las habilidades del

cuerpo, aprendidas o heredadas, para modificarse en respuesta a diferentes estados emocionales (Masters & Houston, 1991, p. 215).

2.4.- Aprendizaje

Acerca de la teoría Psicopedagógica, la concepción del aprendizaje parte de un análisis detallado de Fernández (2008) donde manifiesta que necesariamente, en el aprendizaje entran en juego, en una individual manera de relación, por lo menos cuatro niveles, aportados por el enseñante y el aprendiente en un proceso vincular. El ser humano para aprender debe poner en juego:

- su organismo individual heredado,
- su cuerpo construido especularmente,
- su inteligencia autoconstruida interaccionalmente y,
- su arquitectura del deseo, deseo que siempre es deseo del deseo del Otro” (p. 53).

La raza humana es una especie de animal “mamífero” del orden de los primates, y la única raza viviente dentro del género Homo. Por ende, es el más inteligente dentro del reino animal y se distingue de las demás especies solo por la demanda de otro semejante “adulto” para que el cachorro humano a través del aprendizaje y crecimiento pueda ser estimulado y sobrevivir con posición de ascendencia y descendencia familiar.

El aprendizaje es un proceso que esencialmente tiene un entramado vincular, lúdico y corporal; su desarrollo creativo detona a través de la articulación inteligencia- deseo y del equilibrio asimilación- acomodación, donde Fernández (2008) justifica que” las constantes de la especie están garantizadas por la presencia de estructuras generales de elaboración cognitiva y semiótica, preparadas para posibilitar la integración del sujeto a la cultura” (p. 58). Y la incorporación de la enseñanza del conocimiento, construida a través de un enseñante elaborada en los niveles anteriormente mencionados: orgánico, corporal, intelectual, y semiótico o deseante. El razonamiento es particularmente uno solo de la especie, no se piensa como un aspecto inteligente y después, cambiar de sintonía; sino que también se piensa simbólicamente. De alguna manera los dos aspectos están

transversalizados al mismo tiempo y dan una significación simbólica y la capacidad de organización lógica (p.75).

Es cierto pensar que un proceso de aprendizaje es inscripto en un sujeto a través de la misma cultura, y a través de la trayectoria de vida donde proyecta los conocimientos en función a la educación adquirida; entonces se puede destacar según lo que dice Paín (1983) de las cuatro funciones en relación a la educación de forma interdependientes:

a-) Función conservadora de la educación: al reproducir en cada individuo la normativa de la actividad posible, la educación garantiza la continuidad de la especie humana.

b-) Función socializante de la educación: el uso de los utensilios, del lenguaje, del hábitat, lo convierten al individuo en sujeto.

c-) Función represiva de la educación: si la educación permite la continuidad funcional del hombre histórico, garantiza la supervivencia específica del sistema que rige una sociedad constituyéndose, como aparato educativo, en instrumento de control y reserva de lo cognoscible, con el objeto de preservar y reproducir las limitaciones que el poder asigna a cada clase social y grupo social según el rol que le atribuye en la realización de su proyecto socioeconómico.

d-) Función transformadora de la educación: las contradicciones del sistema producen movilizaciones primariamente emotivas que aquel trata de canalizar mediante compensaciones reguladoras que lo mantienen estable, pero que, asumidas por grupos emplazados en el lugar de la fractura, determinan su concientización creciente. De ahí surgen modalidades militantes que no sólo comprende el adoctrinamiento y la propaganda política, sino que también revela formas peculiares de expresión revolucionaria (p. 9).

Es peculiar también llegar al campo psicoafecto-emocional, interesarse desde e inclusive de qué forma puede afectar emocionalmente a un sujeto en el proceso aprendizaje y como puede perturbar en el rendimiento académico. Investigadores han indagado acerca de su predicción en el sistema educativo, con base en su carácter multifactorial, es decir, que el rendimiento académico podría estar determinado también por factores motivacionales, socioeconómicos,

metodologías de enseñanza, conocimientos previos y con el nivel de pensamiento formal (Benítez, Giménez y Osicka, 2000). Por su parte, Cominetti y Ruiz (1997) dan importancia en esta materia a las expectativas de los docentes, de la familia y del mismo estudiante. Mientras otros autores atribuyen una gran influencia de la variable psicopedagógica “inteligencia”. No obstante, Jiménez (2000) propone que a pesar de la capacidad intelectual y de las aptitudes, el educando puede no obtener el rendimiento esperado.

Así que sea debido a factores internos (expectativas, autoestima, etc.) o externos (metodología, contenido, etc.), la persona se sentirá capaz, afortunada, exitosa, o bien humillada, fracasada. Hernández (2005) afirma que “a pesar de la doble finalidad de lo intelectual y lo socio-afectivo cada día resulta más difícil separarlos dada su relación circular, pues lo socio-afectivo influye más de lo que se creía en lo intelectual y los resultados intelectivos y escolares influyen decididamente en la satisfacción personal de los alumnos” (p. 46).

CAPÍTULO II: Método

3.1.- Problema o formulación de interrogante

¿Cuáles son las concepciones de estudiantes del Ciclo de Complementación Curricular de la Licenciatura en Psicopedagogía de la UGR acerca de la relación entre la Inteligencia Emocional y el aprendizaje académico?

3.2.- Objetivos

General

Describir las concepciones de estudiantes de Psicopedagogía acerca de la relación entre la Inteligencia Emocional y el aprendizaje académico.

Específicos

1. Explorar y describir las concepciones de aprendizajes de los estudiantes.
2. Indagar y describir las concepciones de los estudiantes acerca de las emociones.
3. Explorar y caracterizar las concepciones de los estudiantes acerca de la inteligencia.
4. Explorar y describir las concepciones de los estudiantes acerca de la Inteligencia Emocional.
5. Indagar si los estudiantes consideran que la Inteligencia Emocional se relaciona con el aprendizaje.

3.3.- Enfoque metodológico

Toda investigación requiere que se especifique cómo se accedió a la información necesaria para cumplir con la finalidad prevista. Resultó importante explicitar las estrategias, métodos o procedimientos de análisis e interpretación que orientaron el proceso de construcción del objeto de estudio elegido.

Se tomó un enfoque de lógica cualitativa, de acuerdo a (Sampieri, 2014), las investigaciones cualitativas se caracterizan por la exploración y descripción; y por

el subjetivismo, por lo que se entendió que el conocimiento estaba en el individuo. Nos interesa más la comprensión y la interpretación que la explicación.

Se procedió desde lo particular a lo general a través de la recolección de información de cada entrevista, para ser consecutivamente analizada, y obtención de una conclusión.

Además en este método no se probaron hipótesis. Solo durante el proceso, se recabaron más datos para el resultado del estudio. Se basó en la recolección de datos no estandarizados, ni predeterminados. En este enfoque, se buscó obtener las perspectivas de los participantes, de reconstruir la realidad tal como la conservan y la sienten, para interpretarla y mostrarla desde el entendimiento y el significado de las acciones humanas.

Este proceso de indagación fue flexible, holístico, buscó principalmente la dispersión o expansión de los datos e información evaluada desde el desarrollo natural de los sucesos.

Desde una lógica cualitativa, es también comprender y develar lo oculto. Desde este punto de vista, no sólo se limitó a proporcionar información, sino que permitió descubrir cuál fue la problemática que subyuga al grupo de estudio y, en base a él, se estableció posibles acciones como una propuesta superadora de la misma. Buscando solamente describir las situaciones.

Por otra parte, como toda investigación educativa, existió una interacción permanente entre la investigación y la acción. Esto significó operar en un proceso espiralado, es decir recolectar información, analizar, volver a replantear las categorías de análisis propuestas inicialmente hasta saturar dicha información.

3.4.- Diseño y alcance

El diseño de la presente investigación fue de tipo no experimental, en tanto no se manipuló variables sino que se observó fenómenos tal cual aconteció (Sampieri, 2014), los estudios de diseño no experimental se caracterizó por la observación de los fenómenos en su contexto natural, observando situaciones ya existentes, para posteriormente analizarlos. Además se trató de un diseño tipo

transversal (Sampieri, 2014), con propósito de indagar en el momento propicio la incidencia de las modalidades o niveles de una o más variables de la población elegida como objeto de estudio.

El alcance de la investigación fue descriptivo (Sampieri, 2014), se pretendió describir los fenómenos, se detalló como este se manifestó en un grupo de estudiantes universitarios con un sometimiento al análisis. No se pretendió explicar las relaciones en términos de causa y efecto, ni generalizar resultados a la totalidad de la población, sino caracterizar y describir singularidad del grupo de estudio elegido.

3.5.- Participantes

La muestra para fines de esta investigación, se utilizó un tipo de muestreo intencional no probabilístico de 8 estudiantes universitarios de la Comisión A1 que cursan el Ciclo de Complementación Curricular de la Licenciatura en Psicopedagogía de la UGR de gestión privada en la ciudad de Rosario.

En este estudio se tuvo en cuenta los siguientes criterios para seleccionar la muestra:

- Estudiantes universitarios de ambos sexo, con una edad comprendida entre los 25 y 50 años.

3.6.- Instrumento de recolección de datos

Para relevar los datos se utilizó una entrevista semiestructurada (Sampieri, 2014), este tipo de entrevista se caracterizó por ser la vía más directa de obtención de datos, con una guía de preguntas preestablecidas. Tomando forma de un cuestionario que debió ser planteado por el entrevistador y respondido verbalmente por el entrevistado. Desde este punto de vista se hace necesario remarcar que se generó un clima óptimo con el entrevistado, valiéndose para ello de una conversación profesional.

La entrevista estuvo formada por 12 preguntas guía, con flexibilidad para reformular, añadir u omitir preguntas en función de las repuestas de los participantes.

3.7.- Procedimientos

En segundo lugar, nos pusimos en contacto con los participantes, a fin de solicitar el consentimiento informado por escrito y el aval correspondiente. Posteriormente, se diseñó la estrategia a utilizar, se redactó el instrumento de recolección de datos, con las posibles preguntas para cada una de los objetivos específicos, buscando con ellos, la activa participación de los participantes universitarios, a fin de recabar información para la elaboración del presente análisis. Se explicó a los estudiantes los objetivos de la investigación y las instrucciones de las pruebas a administrar. Se explicitó el anonimato y confidencialidad de los datos obtenidos.

Tras toda esta fase de preparación, se realizó la inserción en el campo, propiamente, en la cual se concretó en equipo, en días y horarios alternados, siempre acordados previamente con el equipo de conducción. Se realizó las entrevistas a través de la modalidad virtual. No hubo dificultades, ya que desde un primer momento tuvimos aceptación y contamos con la predisposición y colaboración de los participantes.

Luego se obtuvo la información necesaria, nos dispusimos al análisis de la misma, buscando conocer los aspectos que caracterizan al estudio de la problematización. Finalmente, nos abocamos a la elaboración escrita del presente informe, que contiene los resultados obtenidos tras la investigación.

3.8.- Análisis de datos

Se efectuó un enfoque de lógica cualitativa, de acuerdo a la información obtenida y a partir de las entrevistas semiestructuradas, con modalidad virtual, consensuada con los participantes, teniendo en cuenta las categorías construidas

en relación a los objetivos específicos. La separación de unidades de contenido, se determinó con el criterio gramatical. La identificación y clasificación de las unidades de contenidos, se categorizó con el proceso de construcción de análisis teniendo un tipo de categorización inductivo a partir de las desgrabaciones de las entrevistas para clasificar subcategorías.

Para organizar los datos se utilizó como instrumento una matriz cualitativa de datos. Se diseñó una matriz para cada categoría de análisis, colocando en columnas las subcategorías y en las filas los datos de cada entrevista.

De este modo, se sintetizó y clasificó los datos en función de la temática establecida. En la tabla 1 se presentan las categorías con sus correspondiente subcategorías, tomando en consideración lo expuesto en el marco teórico, se identificó como dimensiones variables dichas subcategorías utilizadas para el proceso de análisis de datos.

Tabla 1. Sistema de categorías y subcategorías de análisis.

| Objetivo específico | Categoría primaria | Subcategoría de 2do orden | Subcategoría de 3er orden |
|--|-----------------------------|------------------------------------|---|
| 1. Explorar describir las concepciones de aprendizajes de los estudiantes. | Concepciones de aprendizaje | Desempeño del aprendiz | Construcción activa de conocimiento |
| | | Tipos de aprendizajes | Informales: adquirido, significativo, emocional, colaborativo, cooperativo, memorístico |
| | | Factores asociados al aprendizaje. | Ambiental |
| | | | Familiar |
| Social | | | |
| | | Atención | |

| | | | |
|---|-------------------------------|--|--|
| | | | Emocional |
| | | | Atencionales |
| | | | Memoria |
| | | | Didáctica |
| | | Aprendizaje virtual. | Presenta ventajas y Desventajas |
| | | | Instrumento fundamental |
| | | | Poco eficaz |
| 2. Indagar y describir las concepciones de los estudiantes acerca de las emociones. | Concepciones de emociones. | Reacción de las emociones. | Estados |
| | | | Sentimientos |
| | | | Fenómenos |
| | | Emociones básicas. | Amor |
| | | | Enojo |
| | | | Odio |
| | | | Alegria |
| | | | Tristeza |
| | | | Miedo |
| | | Función de las emociones. | Comunicar |
| | | | Regular |
| | | | Experimentar |
| | | | Pensar y reflexionar |
| Avisar | | | |
| Orientar | | | |
| Confiar | | | |
| Permitir | | | |
| 3. Explorar y caracterizar las concepciones de los estudiantes acerca de la inteligencia. | Concepciones de inteligencia. | Caracterización conceptual de la inteligencia. | Capacidad, facultad, entender razonar |
| | | | Resolver conflictos o problemas que se presentan |
| | | Condiciones de inteligencia del | Capacidad de resolver problemas |

| | | | |
|--|---|--|---|
| | | aprendiz - Muy inteligente. | Desarrollo de las habilidades y destrezas para realizar algo Pensamiento lógico |
| | | Condiciones de inteligencia del aprendiz – Poco inteligente. | Falta de percibir, escuchar, creatividad, interés, para comprender temática complejas y responder de manera esperada Falta de estimulación, y no contar con las condiciones propicias para desarrollar la inteligencia |
| 4. Explorar y describir las concepciones de los estudiantes acerca de la Inteligencia Emocional. | Concepciones de Inteligencia Emocional. | Inteligencia relacionada con las emociones. | Diferentes emociones fortalece la inteligencia Permite tomar decisiones Diferentes tipos de inteligencias Las emociones son constitutivas y desarrolla la inteligencia Son complementarias |

| | | | |
|---|--|---|---|
| | | Familiarización de Inteligencia Emocional. | Control y manejar las emociones |
| | | | Reconocer las emociones |
| | | | Ejecución de la inteligencia |
| | | | Depende del estado del ánimo |
| | | | No estan familiarizado con este nuevo paradigma |
| | | Regular las emociones como forma de inteligencia. | Nuevo ritmo de vida |
| | | | Poner en palabras las emociones |
| | | | Inteligencia para redirigir |
| | | | Adaptación a circunstancias |
| | | | Dependencia del estado de animo |
| | | La inteligencia emocional. | Innata |
| | | | Adquirida |
| 5. Indagar si los estudiantes consideran que la Inteligencia Emocional se relaciona con el aprendizaje. | Concepciones sobre la relación entre Inteligencia Emocional y aprendizaje. | Las emociones e implicancias en los procesos de aprendizajes. | Vínculo saludable entre enseñante y aprendiz |
| | | | Relaciones interpersonales |
| | | | El aprendizaje depende de los estados de animo |
| | | | Moviliza el aprendizaje |

| | | | |
|--|--|--|---|
| | | Comprensión de las emociones en relación con el aprendizaje. | Experiencia traumáticas afecta los modos de relacionarse con el conocimiento |
| | | | Las emociones se relacionan influyendo el estado de animo |
| | | | Las emociones en relacion con el aprendizaje se siente seguridad, autonomía y control |
| | | | No se comprenden a las emociones y no se relacionan con el aprendizaje |
| | | Regulación de las emociones en relación con el aprendizaje. | El cerebro utiliza estrategias |
| | | | Gestión de emociones |
| | | | Dependen de la adquisición del dominio de la emoción |
| | | | No se puede regular las emociones |
| | | Forma de manejar las emociones en relación al aprendizaje universitario. | Tener influencia sobre sus emociones y habilidad para controlar |
| | | | Conocer y regular las emociones |

| | | | |
|--|--|--|---|
| | | | permite una buena decisión |
| | | | No se puede manejar las emoción |
| | | | Resulta complejo |
| | | | Tener juicio e intento de controlar las emociones |

CAPÍTULO III: Resultados

En este capítulo, refleja los resultados obtenidos del instrumento de recolección de datos, específicamente de las entrevistas semiestructuradas realizadas con modalidad virtual a 8 participantes universitarios de la Comisión A1 que cursaban el Ciclo de Complementación Curricular de la Licenciatura en Psicopedagogía de la UGR de gestión privada en la ciudad de Rosario.

La información que se expone se encuentra organizada en función a los objetivos específicos, correspondiendo el despliegue de las categorías primarias y subcategorías de segundo orden y subcategoría de tercer orden de análisis planteada. Considerando que la investigación presenta un enfoque cualitativo, proponiendo articular las respuestas correspondientes obtenidas con las conceptualizaciones desarrolladas en el marco teórico, situando puntos de concordancia y discrepancia según corresponda.

4.1.- Concepciones de las estudiantes acerca del aprendizaje

El primer objetivo específico fue explorar y describir las concepciones de aprendizajes de los estudiantes. Se desarrolla la categoría primaria: concepciones de aprendizaje concedidas para los participantes. En correspondencia a la primera subcategoría de segundo orden, es referida a: qué entienden por aprendizaje. Los participantes desde el rol de aprendiz, coincidieron de forma unánime, expresando un significado limitado, y entendiendo por aprendizaje como un proceso de adquisición de conocimientos. Resultando como subcategoría de tercer orden una construcción activa de conocimientos.

La concepción del aprendizaje parte de un análisis detallado de Fernández (2008) donde manifiesta que, el aprendizaje es un proceso cuya matriz es vincular y lúdica y su raíz corporal; su despliegue creativo se pone en juego a través de la articulación inteligencia-deseo y del equilibrio asimilación-acomodación. En el ser humano, el aprendizaje funciona como equivalente funcional del instinto. (p.54).

Se introduce un segmento de uno de los participantes:

“Los aprendizajes son modos y procesos que todo ser humano se apropia de los conocimientos.

En relación a la temática que entienden por aprendizaje, se hace referencia que, se necesitan dos personajes para generar el aprendizaje, el enseñante y el aprendiz, y un vínculo que se establece entre ambos. Se asienta en relación a lo explicitado con los aportes de Fernández (2003), cada uno de nosotros se relaciona con el otro como enseñante, consigo mismo como aprendiz y con el conocimiento como un tercero de un modo singular. Analizando con detenimiento el modo de una persona de relacionarse con el conocimiento, encontraremos algo que se repite y algo que cambia a lo largo de toda su vida y en las distintas áreas. (p. 96).

Siguiendo el desarrollo de la categoría primaria: concepciones de aprendizaje concedidas para los participantes. En la segunda subcategoría de segundo orden, se pregunta en relación a: qué tipos de aprendizajes conocen, los participantes respondieron en concordancia y con diversidad de calificativos, diciendo que los tipos de aprendizajes que conocen son: adquirido, significativo, emocional, colaborativo, cooperativo, memorístico. Resultando como subcategoría de tercer orden, que los tipos de aprendizajes son informales en la cotidianidad de los sujetos.

Es importante rescatar y dejar asentado lo que dicen los escritos por Paín (1983) acerca de los tipos de aprendizajes o en referencia a los tipos de conocimientos, diciendo que, tendríamos, entonces, tres tipos de conocimientos: el de las formas hereditarias programadas definitivamente de antemano junto al contenido informativo respecto del medio en el cual el individuo actuará; el de las formas lógicas matemáticas que se construyen progresivamente según estudios de equilibración creciente y por coordinación progresiva de las acciones que se cumplen con los objetos, prescindiendo de los objetos tales; y en tercer lugar el de las formas adquiridas en función de las experiencias, que proveen al sujeto de información acerca del objeto mismo y sus propiedades. (p. 15).

Se menciona una expresión de uno de los participantes:

“Los tipos de aprendizajes son varios, me acuerdo de algunos significativo, acumulativo, memorístico, cooperativo, colaborativo, emocional, asociativo, etc.”

Sin embargo se puede destacar una muestra más relevante por Paín (1983, p. 15) , donde dice que, desde el punto de vista biológico, y dentro del marco de la epistemología genética, habría un aprendizaje en sentido amplio, el cual consistiría en el despliegue funcional de una actividad estructurante que derivaría en la construcción definitiva de las estructuras operatorias esbozadas en tal actividad , por otra parte, un aprendizaje en sentido más estricto, que permite el conocimiento de las propiedades y legalidad de los objetos particulares, siempre por asimilación a esas estructuras que permiten una organización inteligible de lo real.

Siguiendo el desarrollo de la categoría primaria: concepciones de aprendizaje concedidas para los participantes. En la tercera subcategoría de segundo orden hace referencia: qué factores consideran relevantes para el aprendizaje. Los participantes coincidieron en su totalidad, respondiendo con palabras aisladas sin formar una idea conceptual, resultando como subcategorías de tercer orden: ambientales, emocionales, atencionales, didácticas, memorísticos, motivacionales, socioculturales, familiares.

Se muestra un segmento de uno de los participantes:

“Los factores relevantes son los emocionales, motivacionales, sociales, familiares.”

Según Paín (193) dice que el proceso de aprendizaje se inscribe a través de la misma cultura, y a través de la trayectoria de vida donde proyecta los conocimientos en función a la educación y al aprendizaje adquirido; se puede destacar nuevamente lo que dice Paín de las cuatro funciones en relación a la educación y el aprendizaje de forma interdependientes:

a-) Función conservadora de la educación: al reproducir en cada individuo la normativa de la actividad posible, la educación garantiza la continuidad de la especie humana. En efecto, si la continuidad del comportamiento animal está inscrita en su mayor parte en la disposición genética, la continuidad de la conducta humana se realiza a través del aprendizaje, de tal modo que la instancia enseñanza-

aprendizaje permite, por transmisión de las adquisiciones culturales de una civilización a cada individuo particular, la vigencia histórica de la misma.

b-) Función socializante de la educación: el uso de los utensilios, del lenguaje, del hábitat, lo convierten al individuo en sujeto (...). El individuo, en la medida en que se sujeta a tal legalidad, se convierte en un sujeto social y se identifica con el grupo que lo conforma (que se resigna) a la misma normativa.

c-) Función represiva de la educación: si la educación permite la continuidad funcional del hombre histórico, garantiza la supervivencia específica del sistema que rige una sociedad constituyéndose, como aparato educativo, en instrumento de control y reserva de lo cognoscible, con el objeto de reservar y reproducir las limitaciones que el poder asigna a cada clase social y grupo social según el rol que le atribuye en la realización de su proyecto socioeconómico.

d-) Función transformadora de la educación: las contradicciones del sistema producen movilizaciones primariamente emotivas que aquel trata de canalizar mediante compensaciones reguladoras que lo mantienen estable, pero que, asumidas por grupos emplazados en el lugar de la fractura, determinan su concientización creciente. De ahí surgen modalidades militantes que no sólo comprende el adoctrinamiento y la propaganda política, sino que también revela formas peculiares de expresión revolucionaria. (p. 9-10).

Siguiendo el desarrollo de la categoría primaria: concepciones de aprendizaje concedidas para los participantes. La cuarta subcategoría de segundo orden, en relación a las consideraciones: que piensan acerca del aprendizaje formal en entornos virtuales, se presenta una discrepancia, repartidas entre los participantes desde el punto de vista del pensar. De las cuales la mayoría coincidieron que la tecnología es el instrumento fundamental y enriquecedor para el aprendizaje, propiciando un cambio en el futuro.

Se introduce un fragmento del discurso de uno de los participantes.

“Considero que el aprendizaje en los entornos virtuales son enriquecedores, en cuanto se pueda equilibrar la distribución de las tareas personales y laborales, ya que se pueden realizar las actividades académicas en tiempos de acuerdo a la

distribución adecuada de nuestros tiempos. Por otro lado, gracias a los nuevos sistemas y programas podemos acercarnos a los docentes y evacuar dudas o establecer un contacto cotidiano con los alumnos.”

Siguiendo con el análisis de la última subcategoría de segundo orden, una mínima parte de los participantes pensaron que el aprendizaje en relación a entornos virtuales son poco eficaces. De la otra minoría resulta la subcategoría de tercer orden, pensando que los entornos virtuales alcanzan factores de ventajas y desventajas en los aprendizajes, y que por ende, es imprescindible la continuidad del aprendizaje formal, donde el educador y el educando puedan seguir fluyendo e interactuando la enseñanza y el aprendizaje de forma sincrónica y original. Por esto se adhiere para discernir y visualizar con claridad desde un punto más conveniente lo que enfatiza Filidoro (2009), una conceptualización posible de aprendizaje, es un proceso de construcción y apropiación del conocimiento que se da por la interacción entre los saberes previos del sujeto y ciertas particularidades del objeto. Proceso que se da en situación de interacción social con pares y en el que el docente interviene como mediador del saber enseñar.

4.2.- Concepciones de las estudiantes acerca de las emociones

El segundo objetivo específico fue indagar y describir las concepciones de los estudiantes acerca de las emociones. Se extiende la categoría primaria, concepciones de las emociones concedida para los participantes, se hace despliegue en referencia a la primera subcategoría de segundo orden: qué son las emociones, se rescata coincidencia en el conjunto de los participantes con una aproximación restringida, destacando que las emociones son: estados, sentimientos, fenómenos. Resultando estos, en término de subcategoría de tercer orden. A partir de esta única concepción en relación al término “sentimientos”, se podría acreditar y converger con Freud citado por Goleman (2006), gran cartógrafo de la dinámica secreta de la psiquis refiriéndose que, gran parte de la vida emocional es inconsciente; los sentimientos que se agitan en nuestro interior no siempre atraviesan el umbral de la entrada a la conciencia. (p. 76).

Se introduce un segmento de uno de los participantes:

“Las emociones para mí son sentimientos que nos permiten expresarnos.”

Al ser sintetizado la concepción de las emociones por la mayoría de los participantes, es transcendental sostenerse a lo que Goleman (2003, p. 210) donde le otorga una concepción a la emoción, diciendo que, después de algún que otro tira y afloja llegamos establecer una definición operativa de la emoción, según la cual “una emoción es un estado mental poderosamente cargo de sentimiento”. Tomando la mayoría de las respuestas de los participantes donde ponen énfasis específicamente en la concepción expresando que, las emociones son sentimientos, otro concepto que se puede remitir a Goleman es que, por lo general la “mente emocional” no decide que emociones deberíamos tener. En lugar de eso, nuestros sentimientos surgen en nosotros como un hecho consumado. Lo que la “mente racional” puede controlar regularmente es el curso de esas reacciones. Al margen de algunas excepciones, nosotros no decidimos cuando estar locos, tristes, etc. (Goleman, 2006; p. 337).

Siguiendo el desarrollo de la categoría primaria: concepciones de las emociones concedidas para los participantes. En la segunda subcategoría del segundo orden: cuáles creen que son las emociones básicas, los participantes respondieron unánime con sinónimos y antónimos, creyendo desde sus propias subjetividades, que las emociones básicas de los seres humanos son: tristeza, alegría, enojo, miedo, ira, amor, odio.

Para ampliar y tener un conocimiento más abarcativo de lo que son las emociones básicas, y relacionado con la subcategoría anterior, se sigue a Maurín, donde destaca que, un sentimiento es un estado afectivo bastante estable y duradero (amor, odio). De los sentimientos y las emociones, depende en gran medida la manera como nos comportamos, nos comunicamos y nos desempeñamos en nuestras tareas y en la vida de relación. (p.111).

Se menciona una expresión de uno de los participantes:

“Las emociones básicas son la alegría, tristeza, angustia, enojo, miedo.”

También es importante añadir lo que viene diciendo Goleman sobre las emociones, señala en sus escritos que, las emociones pueden desplegarse en una fracción de segundo (aun cuando, en algunos casos, requieren más tiempo). Un segundo aspecto que las caracteriza es su evolución automática, una evaluación que discurre a tal velocidad que no somos conscientes de ella y sólo podemos advertir sus efectos cuando ya estamos asustados, enfadados o tristes, es decir después – pero no antes – de la emergencia de la emoción. (Goleman, 2003; p. 178-179).

Siguiendo el desarrollo de la categoría primaria: concepciones de las emociones concedidas para los participantes. En la tercera y última subcategoría del segundo orden, se pregunta: si consideran que las emociones cumplen alguna función importante en la vida de los seres humanos. La totalidad de los participantes respondieron de forma afirmativa y contundente.

Se destaca un párrafo de la respuesta de uno de los participantes:

“Las emociones son muy importantes en la vida de las personas, para mí, la alegría como la tristeza nos permite pensar y reflexionar sobre cómo nos sentimos ante diversas situaciones y la posibilidad de mejorar o no en esta emoción.”

A partir de las respuestas de los participantes de forma unánime, resulta una subcategoría de tercer orden adicionando varias características en relación a la función de las emociones, por lo que cada uno distingue y contesta que son una forma de: comunicar, regular, experimentar, pensar y reflexionar, avisar, orientar, confiar, permitir, expresar.

Se toma algunos párrafos de cada uno de los participantes donde hacen mención a las otras diversas características:

“Las emociones son importantes en la vida de las personas porque podrán permitir expresar aquellas sensaciones que surjan en un determinado momento o

situaciones. Podrá de este modo comunicar al resto sus decisiones con respecto a un tema.”

“Si, cumplen una importante función, la función que cumplen es la de regular o no nuestro comportamiento, frente a diferentes situaciones.”

“Las emociones son muy importantes en la vida de las personas, para mí, tanto la alegría como la tristeza nos permiten pensar, reflexionar sobre cómo nos sentimos ante diversas situaciones y la posibilidad de mejorar o no esa emoción.”

Este aspecto también debe relacionarse con el razonamiento, y saber que las emociones implican directa e indirectamente con diversos sistemas que constituyen al sujeto. Es necesario seguir los escritos por Maurín (2014), donde dice que la emoción es un estado afectivo intenso, caracterizado por una súbita perturbación psíquica y corporal. Es un estado de agitación con componentes biológicos y psicológicos. (p. 111).

Es necesario distinguir entre la “mente emocional” de la “mente racional” con respecto a las emociones y lo que en el apartado anteriormente expuso Goleman (2006). Siguiendo con este tema de interés, expresa que, dado que la “mente racional” le lleva más tiempo que a la “mente emocional” registrar y responder, el “primer impulso” en una situación emocional, es el del corazón no el de la cabeza. También existe una segunda clase de reacción emocional, más lenta que la respuesta rápida, que fermenta primero en nuestros pensamientos antes de conducir al sentimiento. Esta segunda vía para activar las emociones es más deliberada y somos típicamente conscientes de los pensamientos que conducen a ella. En este tipo de reacción emocional existe una evaluación más extendida; nuestros pensamientos - cognición - juega un papel clave en la determinación de qué las emociones sean provocadas. (p. 336).

4.3.- Concepciones de las estudiantes acerca de la inteligencia

El tercer objetivo específico fue explorar y caracterizar las concepciones de las estudiantes acerca de la inteligencia. En este apartado se desarrolla la categoría

primaria concepciones de inteligencia concedidas para los participantes. Se despliega en referencia a la primera subcategoría del segundo orden: qué concepción tiene sobre es la inteligencia. En esta subcategoría, como inicial, se busca conocer sobre características generales de la inteligencia. En correspondencia al pedido de un concepto, los participantes contestaron de forma generalizada, quedando como subcategoría de tercer orden, que la inteligencia es la capacidad o facultad de entender, razonar, resolver conflictos o problemas que se presentan.

Se menciona una expresión de uno de los participantes:

“La inteligencia es la capacidad de relacionar los distintos conocimientos para resolver una situación en singular.”

Es relevante detenerse y destacar a Marina (1993), que dice que la inteligencia nos permite conocer la realidad. Gracias a ella sabemos a qué atenernos y podemos ajustar nuestro comportamiento al medio. Cumple así una función adaptativa; nos permite vivir y pervivir. Las inteligencias animales hacen lo mismo, a su manera. Pero la humana lo hace de una forma extravagante. Se adapta al medio adaptando el medio a sus necesidades. (p. 20). Al tener una convergencia conceptual de inteligencia entre los participantes, es preciso determinar y destacar el pensamiento de Gardner citado Goleman (2019) con respecto a la multiplicidad de la inteligencia personal, donde siguió evolucionando, esto hace en referencia y señalando que el núcleo de la inteligencia interpersonal incluye las “capacidades para discernir y responder adecuadamente al humor, el temperamento, las motivaciones y los deseos de los demás”. En la inteligencia intrapersonal, la clave para el autoconocimiento, incluye “el acceso a los propios sentimientos y la capacidad de distinguirlos y recurrir a ellos para guiar la conducta. (p.60).

Siguiendo el desarrollo de la categoría primaria: concepciones de la inteligencia concedida para los participantes. En la segunda subcategoría del segundo orden se pregunta: cuándo se dice que una persona es muy inteligente, cuáles creen que serían las características que podría tener esa persona para recibir

tal calificación en referencia a lo escolar. En relación a la pregunta, los participantes lo asociaron destacando como idea general al conocimiento, como el pensamiento lógico que tienen los seres humanos, con la capacidad de resolver problemas, desenvolvimiento de las habilidades y destrezas para realizar algo.

Se introduce un fragmento del discurso de uno de los participantes:

“La característica que podría tener el sujeto, para recibir una calificación, es que tiene que tener habilidad o destreza para realizar algo”.

Es necesario corresponder a Goleman (2019) en consecuencia a esta subcategoría, en relación a cuándo una persona es muy inteligente, y cuáles serían las características que podría tener esa persona para recibir tal calificación en referencia a lo escolar, el autor dice que:

Uno de los secretos a voces de la psicología es la relativa incapacidad de las notas, el CI o las pruebas de aptitud académica (SAT) – a pesar de mística popular – para predecir de manera infalible quien tendrá éxito en la vida. Por supuesto, existe una relación entre el CIT y las circunstancias de la vida para los grandes grupos en conjunto: muchas personas con un CI muy bajo terminan haciendo trabajos domésticos, y aquellos que tienen un CI elevado suelen tener trabajos bien remunerados... aunque en modo alguno ocurre siempre así. (p. 54).

Siguiendo el desarrollo de la categoría primaria: concepciones de la inteligencia concedida para los participantes. En la tercera y última subcategoría del segundo orden, se pregunta: cuándo se dice que una persona es poco inteligente, cuáles creen que sería las características que podría tener esa persona para recibir tal calificación en referencia a lo escolar. Se presenta una discrepancia, distribuidas desde el punto de vista del pensar en relación a la poca inteligencia, de las cuales la mayoría coincidieron con la falta de percibir, escuchar, creatividad, interés, para comprender temática complejas y responder de manera esperada. Y la otra parte minoritaria, con respecto a las calificaciones escolares del sujeto en relación a la característica de poco inteligente respondió que, podría ser por falta de

estimulación, y no contar con las condiciones propicias para desarrollar la inteligencia.

Se describen algunos segmentos de algunos de los participantes:

“Creo que una persona poco inteligente, tiene la característica de no contar con sabiduría o quizás simplemente no contar con las condiciones propicias para desarrollar su inteligencia.”

“Las características que considero son la de no saber escuchar, poca creatividad, culpar a los demás cuando algo sale mal. Aunque considero que no existen personas que no sean inteligentes, todos somos inteligentes, todos poseemos alguna habilidad en la que seguramente nos destacamos.”

Continuando con Goleman (2019) con lo citado en el apartado anterior, es posible relacionarlo con esta subcategoría con respecto a cuándo una persona es poco inteligente, y cuáles serían las características que podría tener esa persona para recibir tal calificación en referencia a lo escolar. Hace referencia a que, existen muchas excepciones a la regla de que el CI predice el éxito, más excepciones que casos que se adaptan a la misma. En mayor de los casos, CI contribuye aproximadamente en un 20 % a los factores que determinan el éxito en la vida, con lo que el 80% queda para otras fuerzas. Como apunta un observador: *“En su mayor parte, el lugar que uno ocupa definitivamente en la sociedad está determinado por factores no relacionados con el CI, desde la clase social hasta la muerte”*. (p. 54).

4.4.- Concepciones de las estudiantes acerca de la inteligencia emocional

El cuarto objetivo específico fue explorar y describir las concepciones de los estudiantes acerca de la inteligencia emocional. Se amplía la categoría primaria, concepciones de las emociones concedidas para los participantes, se hace despliegue en referencia a la primera subcategoría de segundo orden, se pregunta: sí consideran que la inteligencia se relaciona con las emociones, como pregunta unipersonal. En correspondencia a las preguntas, se percibe coincidencia holística, expresando con carácter afirmativo dicha pregunta. Determinando dicha afirmación,

queda adyacente como subcategoría de tercer orden las distintas respuestas, resultando convergente por cada subgrupo de los participantes como justificación. El primer subgrupo de participantes contestaron que diferentes emociones fortalece la inteligencia, el segundo subgrupo de participantes respondieron que las emociones permiten tomar decisiones, el tercer subgrupo de participantes reconocieron diferentes tipos de inteligencias relacionándose con las emociones, y el cuarto subgrupo de participantes contestaron que las emociones son constitutivas y desarrolla la inteligencia. Que son complementarias.

Se rescata un fragmento del discurso de uno de los participantes:

“Si, considero que la inteligencia se relaciona con las emociones, que una es complemento de la otra, ambas van de la mano”.

Siguiendo el desarrollo de la categoría primaria: concepciones de la inteligencia concedida para los participantes, se desarrolla la segunda subcategoría de segundo orden y en relación: si están familiarizado con el concepto de inteligencia emocional, se presenta una discrepancia. La mayoría de los participantes destacaron tener algún conocimiento con respecto a dicha temática. De esta porción se subdivide las respuestas, un subgrupo responde que la inteligencia emocional controla y maneja las emociones, otro subgrupo de participantes responde que la inteligencia emocional reconoce las emociones, otro subgrupo de participantes responde que la inteligencia emocional lo ejecuta la inteligencia, y otro subgrupo de participantes responde que la inteligencia emocional depende de los estados de ánimo. Algunos aludieron no estar familiarizado con este nuevo paradigma.

Se transcribe un fragmento del discurso de uno de los participantes:

“Sí estoy familiarizado, es la capacidad de identificar, comprender, y manejar las emociones que uno tiene.”

Es considerable entender el concepto central de lo que es la inteligencia emocional, por esta razón es preciso tomar a Maurin y hacer réplica, donde expone

que, la inteligencia emocional es la capacidad de sentir, percibir, comprender, regular, expresar adecuadamente, y automotivar las emociones y los sentimientos propios y ajenos. (Maurin, 2014; p. 156).

Siguiendo el desarrollo de la categoría primaria: concepciones de la inteligencia concedida para los participantes, se desarrolla la tercera subcategoría de segundo orden: si consideran que la capacidad de reconocer y regular las propias emociones es una forma de inteligencia, se presenta concordancia entre los participantes. Según Marina indica que la inteligencia es la capacidad de resolver situaciones y ecuaciones diferenciales, desde luego, ante todo es la aptitud para organizar los comportamientos, descubrir valores, inventar proyectos, mantenerlos, ser capaz de liberarse del determinismo de la situación, solucionar problemas, plantearlos. (Marina, 1993; p. 16).

Determinando dicha afirmación queda adyacente como subcategoría de tercer orden las distintas respuestas, resultando dividida por subgrupo de los participantes como justificación. El primer subgrupo de participantes en relación a que sí consideran la capacidad de reconocer y regular las propias emociones es una forma de inteligencia contestaron que es un nuevo ritmo de vida, el segundo subgrupo de participantes respondieron que es poner en palabras las emociones, el tercer subgrupo de participantes reconocieron que la inteligencia es para redirigir las emociones, el cuarto subgrupo respondieron que es una adaptación a las circunstancias, y el quinto subgrupo contestaron que depende del estado de ánimo. Según Maurín (2014) expresa que, en relación a la inteligencia emocional implica la capacidad de conectarse consigo mismo, con los otros y con la realidad, para adaptarse creativamente a ella y promover así al desarrollo. (p. 157).

Se expone un fragmento de uno de los participantes:

“Sí, considero que es una forma de inteligencia. Porque son expresiones que deben controlar de alguna u otra manera nuestro comportamiento, y por ello debemos poseer la capacidad e inteligencia para redirigirla.”

Siguiendo el desarrollo de la categoría primaria: concepciones de la inteligencia concedida para los participantes, se desarrolla la última y cuarta subcategoría en referencia: si creen que la inteligencia emocional es algo con que se nace o se puede aprender, los participantes coincidieron resultando una categoría de tercer orden, respondiendo que es una capacidad de aprendizaje que se va desarrollando a lo largo de la historia vital y también adquirida. Existen emociones muy profundas con una base ancestral. La base de la carga hereditaria es la esencia de la emoción. Campos, 2015; p. 33).

4.5.- Concepciones de las estudiantes acerca de la relación entre Inteligencia emocional y aprendizaje

El quinto objetivo específico fue indagar si los estudiantes consideran que la inteligencia emocional se relaciona con el aprendizaje. Se desarrolla la categoría primaria, concepciones sobre la relación entre inteligencia emocional y aprendizaje concedida para los participantes. Se hace despliegue en referencia a la primera subcategoría de segundo orden, se pregunta: si creen que las emociones tienen implicancia en los procesos de aprendizaje, se presenta unánime en las respuestas de los participantes. Determinando dicha afirmación queda positiva y adyacente como subcategoría de tercer orden las distintas respuestas, resultaron dividida por cada subgrupo de los participantes como justificación. El primer subgrupo de participantes respondieron que tiene que existir un vínculo de emociones entre el enseñante y el aprendiz, el segundo subgrupo de participantes contestaron que las relaciones son interpersonales, el tercer subgrupo de participantes respondieron que el aprendizaje depende de los estados de ánimos, el cuatro subgrupo asumieron que las emociones moviliza el aprendizaje.

Se toma un fragmento ejemplificado:

“Si, tiene implicancia las emociones en el aprendizaje, de manera que el docente y alumno puedan entablar un vínculo saludable para que se genere un vínculo

saludable en el aula, también poder vincularse con sus pares logrando equipo de trabajo.”

Siguiendo el desarrollo de la categoría primaria: concepciones sobre la relación entre inteligencia emocional y aprendizaje concedida para los participantes. En la segunda subcategoría de segundo orden hace referencia: si consideran que la capacidad de comprender sus emociones se relaciona con el aprendizaje, los participantes respondieron con discrepancia. La mayoría consideran que la capacidad de comprender sus emociones se relaciona con el aprendizaje.

Se rescata un fragmento del discurso de uno de los participantes:

“Si, es esencial saber y conocer las emociones de los aprendientes, porque el estado de ánimo va a influenciar en el aprendizaje. Pongamos el caso de un niño o niña que es tratado a nivel psicológico y físico en la escuela, posiblemente va a sentir rechazo por la institución, los compañeros, y las actividades. Por eso que creo fundamental indagar, conocer cómo se siente el aprendiente, si hay algo que le molesta, que le gustaría cambiar, cómo aprende y cómo no aprende, etc.”

Todos mezclamos intelecto y agudeza emocional; las personas que poseen un elevado CI pero una inteligencia emocional escasa (o un bajo CI y una elevada inteligencia emocional) son, a pesar de los estereotipos, relativamente pocas. En efecto, existe una ligera correlación entre el CI y algunos aspectos de la inteligencia emocional, aunque lo suficientemente baja para que resulte claro que estas son entidades totalmente independientes. (Goleman, 2019; p.65).

Determinando dicha afirmación queda adyacente como subcategoría de tercer orden las distintas respuestas, resultaron divididas por cada subgrupo de los participantes como justificación. El primer subgrupo de participantes contestaron que la experiencia traumática afecta los modos de relacionarse con el conocimiento, el segundo subgrupo de participantes contestaron que las emociones se relacionan con el aprendizaje influyendo los estados de ánimos, el tercer subgrupo de participantes contestaron que con las emociones en relación con el aprendizaje se siente seguridad, autonomía y control, el cuatro subgrupo minoritario de

participantes respondieron de forma negativa, contestaron que se comprenden a las emociones y no se relacionan con el aprendizaje.

Siguiendo el desarrollo de la categoría primaria: concepciones sobre la relación entre inteligencia emocional y aprendizaje concedida para los participantes. En la tercera subcategoría de segundo orden se pregunta: si consideran que la capacidad de regular sus emociones se relaciona con el aprendizaje, los participantes en su totalidad respondieron de forma afirmativa. Queda adyacente como subcategoría de tercer orden las distintas respuestas. El primer subgrupo de participantes contestaron que el cerebro utiliza estrategias, el segundo subgrupo de participantes respondieron que depende de las gestiones de las emociones, el tercer subgrupo de participantes contestaron que depende de la adquisición de las emociones. Se presenta una discrepancia en el cuarto subgrupo minoritarios, contestaron que no se pueden regular las emociones.

Se muestra una devolución de uno de los participantes:

“Trato de llevarlo con calma, serenada, siempre con responsabilidad, considero que la sobre exigencia no funciona en mí, me doy lugar para reconocer que hay cuestiones que me cuestan y que puedo resolverlas y comprenderlas con el tiempo. Me gustan los desafíos, pero llevarlos a mi ritmo. La competencia es algo que me molesta, pero las acepto, me siento tranquilo porque reconozco mis fortalezas y debilidades.”

Siguiendo el desarrollo de la categoría primaria: concepciones sobre la relación entre inteligencia emocional y aprendizaje concedida para los participantes. En la última y cuarta subcategoría de segundo orden referido: cómo manejan las emociones en relación con el aprendizaje académico universitario, Resulta discrepante, la mayoría de los participantes respondieron tener influencia sobre sus emociones y habilidad de poder controlarla. Un subgrupo de participantes respondió que conocer y regular las emociones les permiten una buena decisión ante situaciones de índole académico, otro subgrupo y ante la mayoría de los participantes manifestaron tener el juicio o el intento de controlar sus emociones

frente a dichas situaciones. Un subgrupo de participantes manifestaron que no se pueden manejar las emociones, otro subgrupo respondieron que les resulta complejo.

Goleman (2019) dice que los errores en las habilidades emocionales pueden ser remediados: en gran medida, cada una de estas esferas (conocer las propias emociones, manejar las emociones, la propia motivación, reconocer emociones de los demás, manejar las relaciones) representa un cuerpo de hábito y repuesta que, con el esfuerzo adecuado, puede mejorarse. (p. 65).

Es relevante tomar un fragmento de uno de los participantes:

“Trato de llevarlo con calma, y serenidad, siempre con responsabilidad, considero que la sobreexigencia no funciona en mí, me doy lugar para reconocer que hay cuestiones que me cuestan y que puedo resolverlas, compréndelas con el tiempo. La competencia es algo que me molesta, pero la acepto, me siento tranquilo porque reconozco mis fortalezas y debilidades.”

Teniendo en cuenta que la mayoría de los participantes respondieron tener influencia sobre sus emociones y habilidad de poder controlarla, entonces, entraría en relación con lo que aporta Goleman (2003), entretanto, sin embargo, es muy importante reconocer que la práctica de contrarrestar las aflicciones mentales y otras tendencias insanas siempre debe tener en cuenta la interacción que existe entre la sabiduría y los medios hábiles. (p. 217).

5.- CONCLUSIÓN

Todos los antecedentes de investigaciones empíricas estuvieron centrados específicamente en la temática Inteligencia Emocional, y el aprendizaje académico en estudiantes universitarios de diferentes carreras de grado en Universidades Latinoamericana. Es un tema difícil de abordar, de mayor auge en tiempos actuales y pandémico complementado por la modalidad virtual existente, por ende fue elegido en primera instancia para ser transversalizado en el recorrido y elaboración del presente trabajo titulado Inteligencia Emocional y aprendizaje académico en estudiantes universitarios.

Se procedió desde lo particular a lo general a través de la recolección de información de cada entrevista de los participantes, para ser consecutivamente analizadas, que son relevantes para obtener y fundar una conclusión.

Se buscó obtener las perspectivas de los participantes, para reconstruir la realidad tal como la conservan y la sienten, para interpretarla y mostrarla desde el entendimiento y el significado de las acciones humanas. El motivo por el cual se decidió abordar este tema, es para verificar las consecuencias generadas en el mismo ámbito universitario, inmerso a situaciones y tiempos reales y simultáneo que no son facilitadores para una rutina de la cotidianidad, resaltando como denominador común la variabilidad de las emociones, hipotetizando que podrían ser atravesados por diferentes cambios anímicos y emocionales ante y durante el cursado de un nuevo ciclo académico, que por algún razón pueden o no llegar a ser factores de repercusión e influencia en la inteligencia emocional en relación a la inteligencia interpersonal e intrapersonal.

En la presente investigación puntualmente se tomó para el cierre de la investigación los objetivos específicos planteados, que en definitiva son distinguidos como pesquisa para el tema central del trabajo, encontrándose divergencias y discrepancias entre las respuestas de los participantes.

Es de alguna forma hilvanar con el modelo en referencia a la inteligencia emocional de Goleman (2000), donde considera que las características básicas de la persona emocionalmente inteligente son: reconocer los propios sentimientos, ser

empáticas, ser capaz de expresar y controlar los sentimientos positivos como los negativos, capacidad de superación de las dificultades y de las frustraciones y la habilidad para encontrar equilibrio entre exigencia y tolerancia.

De acuerdo con los componentes que según Goleman presenta en la Inteligencia Emocional, es relacionarlo de alguna manera con la investigación, donde se ha procesado información sobre los aspectos de aprendizaje, emociones e inteligencia, concluyendo que existe una relación significativa entre la Inteligencia Emocional y rendimiento académico universitario.

Las dimensiones de adaptabilidad al contexto y las situaciones, el manejo de tensión, el estado de ánimo, además los tipos de inteligencia, se afirma que en los estudiantes predomina un equilibrio y adecuado nivel emocional. Los resultados de la investigación corroboran lo planteado por Goleman y Bar-On; en referencia al primero, sustenta en su texto de inteligencia emocional que existen habilidades más importantes que la inteligencia académica a la hora de alcanzar un mayor bienestar laboral, personal, académico y sociales; y el segundo que la inteligencia emocional es un conjunto de capacidades no cognitivas, competencias y habilidades que influyen en la capacidad de éxito para hacer frente a las demandas ambientales y presiones.

Para entender el análisis, es conveniente destacar en primera instancia, como se visualiza las convergencias entre los niveles de individualización de la mayoría de los participantes, abarcando un amplio abanico de ideas y conceptos, es así que:

En relación al aprendizaje: consideran al aprendizaje según el desempeño del aprendiz, que los tipos de aprendizajes son diversos, que existen factores asociados al aprendizaje.

En relación a las emociones: que las emociones tienen reacciones y son significativas, desde sus propias subjetividades creen que existen emociones básicas, que las emociones tienen determinadas funciones.

En relación a la inteligencia: que la inteligencia tiene características generales, que existen condiciones de inteligencia del aprendiz, por lo tanto, una

persona es muy inteligente y para recibir tal calificación debe ser por el conocimiento, por el pensamiento lógico y destrezas para realizar algo.

En relación a la inteligencia emocional: reconocen la concepción de inteligencia emocional, se familiarizan con la inteligencia emocional, opinan que al regular las emociones es como una forma de inteligencia, creen que la inteligencia emocional es una capacidad de aprendizaje que se va desarrollando a lo largo de la historia vital y también adquirida.

En relación entre inteligencia emocional y aprendizaje: registran que las emociones tienen implicancia en los procesos de aprendizaje.

Como puntos discrepantes como segunda instancia, se visualiza entre los niveles de individualización que la minoría de los participantes, también destacan una amplitud de ideas y conceptos, es así que:

En relación al aprendizaje: algunos consideran que el aprendizaje en relación a entornos virtuales son poco eficaces, pensando que alcanzan factores de ventajas y desventajas

En relación a la inteligencia: algunos suponen que existe condiciones de inteligencia del aprendiz, por lo tanto, una persona es poco inteligente y que para recibir tal calificación es posible por la falta de percibir, escuchar, creatividad, interés, para comprender temática complejas y responder de manera esperada, también podría ser por falta de estimulación, y no contar con las condiciones propicias para desarrollar la inteligencia.

En relación a la inteligencia emocional: algunos no están familiarizado con este nuevo paradigma.

En relación entre inteligencia emocional y aprendizaje: algunos consideran que la experiencia traumática afecta los modos de relacionarse con el conocimiento, que se comprenden a las emociones y no se relacionan con el aprendizaje, que no se pueden manejar las emociones, que les resulta complejo.

Con respecto a los resultados de la presente investigación, se puede decir que hay una relación equitativa, significativa y directa más entre los aspectos convergentes que los discrepantes en relación con los componentes subjetivos de la inteligencia interpersonal e inteligencia intrapersonal, y estos, en función de la

Inteligencia Emocional y el rendimiento académico en estudiantes universitarios del Ciclo de Complementación Curricular en Psicopedagogía de la UGR.

Con los resultados expuestos, se acerca entonces a la hipótesis planteada, lo que indica que la inteligencia emocional, las estrategias de aprendizaje y el manejo de las emociones son factores que predicen el rendimiento académico de forma positiva. Destacando a su vez, que entre la Inteligencia Emocional y el aprendizaje, las emociones tienen implicancia en los procesos de aprendizaje.

Esto, expuesto a los supuestos teóricos, nos indica que la mayoría de estudiantes que se hallan en los niveles adecuado, alto y muy alto de Inteligencia Emocional, tienen habilidades además de las cognitivas, que les permiten ir consolidando su formación integral y enfrentar con éxito las exigencias sociales y académicas.

Entonces, en los resultados obtenidos en el presente trabajo de investigación nos permiten reafirmar la importancia y regulación de la Inteligencia Emocional en el desarrollo sistémico de un estudiante, que la Inteligencia Emocional es de alguna manera una forma de inteligencia, es una capacidad de aprendizaje que se va desarrollando a lo largo de la historia vital y también es adquirida, que tiene que existir un vínculo de emociones entre el enseñante y el aprendiz, que las relaciones son interpersonales, que el aprendizaje depende de los estados de ánimos, que las emociones moviliza el aprendizaje.

Es distinguido comparar la presente investigación con las investigaciones empíricas anteriormente presentadas.

Comparando los resultados obtenidos en la primera investigación demostró que, en relación a la Inteligencia Emocional y rendimiento académico se correlaciona significativamente con lo intrapersonal en algunos estudiantes y con respecto al rendimiento académico, indicó que otros estudiantes presentan más desarrollada en la empatía cognitiva que la afectiva.

Comparando los resultados obtenidos en la segunda investigación se evidenció que, la inteligencia emocional no influye significativamente sobre la autoeficacia académica en estudiantes, se observa sólo la influencia de la dimensión reparación emocional.

Comparando los resultados obtenidos en la tercera investigación se percibió un resultado paradójico entre inteligencia emocional con respecto a la inteligencia intrapersonal y la inteligencia interpersonal. Los estudiantes próximos a egresar se autoperceben con mayor automotivación, autoestima, autocontrol, y autoevaluarse en relación a los estudiantes que recién ingresan, que se autoperceben con mayor capacidad para relacionarse con los demás, con mayor capacidad comunicativa, con mayor autoconocimiento.

Comparando los resultados obtenidos en la cuarta investigación, se demuestra que la mayoría de los estudiantes presentan dominio sobre la Inteligencia Emocional con respecto a la dimensión intrapersonal, y una minoría en la dimensión interpersonal.

Como consecuencia, se hace el último recorrido para el cierre de este camino, “ya que caminante no hay camino se hace camino al andar”. Se preside entonces al último análisis para un acercamiento y entendimiento, hacia lo que sería, una vía de concordancia, que de una u otra manera, con menor o mayor intensidad, los tipos de inteligencias, tanto la interpersonal y la intrapersonal, se entrelazan y están ligadas entre los resultados obtenidos de todas investigaciones empíricas y la investigación actual.

Deduciendo que la Inteligencia Emocional es un factor determinante para el desempeño académico, reafirmando que son factores que predicen el rendimiento académico de forma positiva o negativa dependiendo los estados de ánimos en los estudiantes, y que, entre la Inteligencia Emocional y el aprendizaje, las emociones tienen de alguna manera implicancia en los procesos de aprendizaje, se puede decir también que la emoción es el instrumento de la emoción propiamente dicho.

Por la misma razón, en la raíz del altruismo se debe encontrar la empatía, el autoconocimiento, automotivación, autoestima, autocontrol, y autoevaluarse, autopercebirse con mayor capacidad para relacionarse con los demás, con mayor capacidad comunicativa, la capacidad de interpretar las emociones de uno mismo en relación a los demás y viceversa.

De acuerdo a los datos, los estudiantes que participaron poseen aparentemente un balance entre la emoción y la razón (Caruso y Salovey, 2004),

ya que el factor de reparación hace referencia a la habilidad de regular las emociones. Así mismo, este factor permite detectar las emociones propias como ajenas, moderando las emociones negativas e incrementando las positivas, motivo por el cual Extremera y Fernández-Berrocal (2003) considera que es importante en las profesiones de la salud mental.

Además, las personas que poseen la habilidad para regular las emociones son menos propensas a deprimirse y presentar ansiedad, debido a que está relacionada de manera negativa con escalas de Depresión y Ansiedad (Hernández et al., 2000; Salovey et al., 2002, citado en Extremera y Fernández-Berrocal 2003; Williams et al., 2004).

Por eso decimos que la relación encontrada entre Inteligencia Emocional y rendimiento académico, en la presente investigación, es positiva y altamente significativa, ratificando lo obtenido por Soto (2006), quien desarrolló un trabajo de investigación con los estudiantes de la Facultad de Arquitectura de la Universidad Nacional del Centro del Perú – Huancayo, y aceptó la hipótesis que plantea la existencia de una relación positiva entre inteligencia emocional y rendimiento académico. Así mismo, lo ubicado por Chavarri (2007), corroborando la relación directa, cuando mayor sea la inteligencia emocional del estudiante mayor será su rendimiento académico.

Así mismo se halló que en cuanto a la inteligencia emocional, el componente interpersonal e intrapersonal se relaciona de manera positiva no siendo ilógico con el rendimiento académico; concordando con los resultados hallados por Tobalino (2002), quien investigó la relación que existe entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en los estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle, hallando relación entre el cociente emocional interpersonal y el rendimiento académico en los estudiantes de educación inicial; a su vez Pantoja (2006), desarrolló un trabajo de investigación con alumnos del primer semestre de la Universidad Continental de Ciencias y Tecnología de Huancayo, descubriendo una relación significativa directa entre el componente interpersonal y el rendimiento académico.

Por último, el rendimiento académico ha sido definido por Spinola (1990), como el cumplimiento de las metas, logros de objetivos establecidos en el programa de una asignatura que está cursando un alumno; desde un punto de vista operativo, este indicador se ha limitado a la expresión de una nota cuantitativa o cualitativa y se encuentra que en muchos casos es insatisfactorio lo que se ve reflejado en la pérdida de materias, pérdida de grupo o deserción. (P.143-167).

La Inteligencia Emocional viene a reconsiderar la importancia que tienen las emociones como variable para preservar o elevar la calidad de vida, así como coadyuvar al desempeño profesional, social, académico y familiar del ser humano, ya que se ha corroborado que juegan un papel regulatorio en los procesos adaptativo.

Es justamente lo que se intenta valorar en los alumnos universitarios, entrelazar y entender en relación a las emociones, pensamientos, sensaciones, percepciones, personalidad, carácter, principios morales y angustia por destacar de alguna manera, puedan llegar a sentir; por el incentivo de las mismas ideas fluctuantes, las inseguridades por sus desempeños, las vacilaciones en los logros académicos y por las exigencias del plazo pactado con la universidad.

La calidad de pensar, de reflexionar, de manejar fluctuaciones subjetivas, de impartir nuevas decisiones, de resolver conflictos emocionales, de alguna manera no se los descubre, no se lo soluciona, no se lo percibe con detenimiento, no se lo analiza; pero se los siente de alguna manera y afecta en gran parte la calidad de vida de cada sujeto. Las emociones negativas generan angustia, diluyen y adormecen la experiencia psíquica, mental y espiritual que el cuerpo tiene de sí mismo y del contexto; se observa que los sentidos perceptivos y los sentidos kinestésicos son los más perjudicados por estos condicionamientos arraigados.

Es importante enseñar desde edades tempranas a manejar y valorar sus acciones en relación a los estados emociones, tener estrategias significativas ya sea desde el hogar y/o desde la escuela, mediante diversas actividades, acompañada de forma sistematizada en niñas y en niños en el conocimiento de las emociones que hasta ahora no se enseñaba. En el mundo actual cargado de incidencias protestantes y negativas de alguna manera es transmitida por y hacia

sus congéneres. Es por eso es necesario equiparar a los niños con algo más que la educación convencional, hace falta algo más: la emociones, para bien o para mal están siempre presentes y aprender a reconocerlas, expresarlas y gestionarlas marcará una gran diferencia en sus vidas. A medida que crezcan pueden aplicar el desarrollo de las habilidades emocionales y sociales.

Un cambio básico es también necesario para reorientar el cuerpo hacia el placer a través de la práctica de la Educación Emocional y el uso correcto de la Inteligencia Emocional. El cuerpo y la psiquis poseen tanto sentido común como para preferir el placer al dolor, pero debido a su condicionamiento temprano, el derecho al placer debe ser promulgado y reafirmado tantas veces sea posible, es decir una y otra vez. Para que al descubrir cada sujeto sus emociones y habilidades, podrán ver y valorar - sin evaluaciones ni aplazos - el hecho de ser únicos, conociéndose y desplegar así sus potenciales.

Queda seguir esta iniciativa, desde nuestro posicionamiento, como futuros profesionales de la psicopedagogía, proponiendo lineamientos para la ampliación de futuras investigaciones sobre la Inteligencia Emocional como también la Educación Emocional y reconsiderar la importancia que tienen las emociones como variable para preservar o elevar la calidad de vida, abordando en lo cotidiano la cosecha del mismo cultivo de los ingredientes esenciales para una nutrición emocional positiva y exitosa, que permita el proceso de una autonomía y autoestima sana para desactivar acciones negativas y ponerse límites sin romper la armonía singular y contextual, aquello que en definitiva hará libre a todo estudiante a través del autoconocimiento y así coadyuvar al desempeño profesional, social, académico y familiar del ser humano.

6.- REFERENTES

Alcalay, L., Berger, C., Milicic, N., & Torreti, A. (2014). *Aprendizaje socioemocional. Programa base (bienestar y aprendizaje socioemocional) como estrategia de desarrollo en el contexto escolar*. México: Paidós. <https://www.elsevier.es/es-revista-revista-latinoamericana-psicologia-205-articulo-programa-el-bienestar-aprendizaje-socioemocional-S0120053414700202>

Bar-On, R., Granel, D., Denburg, N., Bechara, A. (2003). *Exploring the Neurological Substrate of Emotional and Social Intelligence*. ProQuest Medical Library, 28 (8), 1700- 1800. <https://es.slideshare.net/Patriciopg/la-inteligencia-emocional-14176659>

Benítez, M., Giménez, M. & Osicka, R. (2000). *Las asignaturas pendientes y el rendimiento académico: ¿existe alguna relación?* file:///D:/SOFIA/Descargas/El_rendimiento_academico_concepto_investigacion_y_%20(2).pdf

Campos, J. (2015). *Educación emocional. El principio del cambio*. Granica.

Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2003). *La Inteligencia Emocional en el contexto Educativo: Hallazgos científicos de sus efectos en el aula*. Revista de Educación, 332, 97- 116. [file:///D:/SOFIA/Descargas/Extremera N y Fernandez Berrocal P 2003%20\(1\).pdf](file:///D:/SOFIA/Descargas/Extremera_N_y_Fernandez_Berrocal_P_2003%20(1).pdf)

Extremera, N., Fernández – Berrocal, P. Mestre, J., & Guil, R (2004). *Medidas de Evaluación en Inteligencia Emocional*. Revista latinoamericana de Psicología, 36 (2), 209-228. [file:///D:/SOFIA/Descargas/Medidas_de_evaluacion_de_la_inteligencia%20\(1\).pdf](file:///D:/SOFIA/Descargas/Medidas_de_evaluacion_de_la_inteligencia%20(1).pdf)

Extremera Pacheco, N., y Fernández Berrocal, P. (2004). *Inteligencia emocional, calidad de las relaciones interpersonales y empatía en estudiantes universitarios*. *Clínica y Salud*, 15(2), 117-137. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=180617822001>

Fernández, A. (2008). *Inteligencia atrapada*. Nueva Visión.

Fernández, A. (2003). *Los idiomas del aprendiente. Análisis de modalidades de enseñanza en familias, escuelas y medios*. Nueva Visión.

Fernández, A. (1997). *La inteligencia atrapada. Abordaje psicopedagógico clínico del niño y su familia*. Nueva Visión Bs.As.

Filidoro, F. (2009). *Hacia una conceptualización de la práctica psicopedagógica, Psicopedagogía, conceptos y problemas. La especificidad de la intervención*. Biblos.

Figuroa, K & Fines, M. (2018). *Inteligencia emocional, empatía y rendimiento académico en estudiantes universitarios*. Pontificia Universidad Católica Argentina "Santa María de los Buenos Aires". Facultad "Teresa de Ávila". Paraná - Argentina.

Goleman, D. (2019). *La inteligencia emocional*. Peguin Random House.

Goleman, D. (2006). *La inteligencia emocional*. Ediciones B Argentina S.A.

Goleman, D. (2003). *Emociones destructivas. Cómo comprenderlas y dominarlas*. Ediciones B Argentina S.A.

Goleman, D. (1995). *La Inteligencia Emocional*. México: Ediciones B.

Hernández, P. (2005). *¿Puede la inteligencia emocional predecir el rendimiento? Potencial predictor de los moldes mentales*. Revista interuniversitaria de formación del profesorado, 19(3), 45-62.
<file:///D:/SOFIA/Descargas/DialnetPuedeLaInteligenciaEmocionalPredecirElRendimiento-2126753.pdf>

Mansione, I. (2017). *Caja de herramientas para la educación emocional*. Centro de publicaciones educativas y material didáctico.

Marina, J. (1993). *La teoría de la inteligencia creadora*. Anagrama, S.A.

Masters, R. (1991). *Las voces de nuestro cuerpo*. Planeta.

Maurín, S. (2014). *Educación emocional y social en la escuela*. Bonu.

Mayer, J. & Salovey, P. (1997). *¿Qué es la inteligencia emocional?* [Versión electrónica]. Recuperado de [http://www.unh.edu/emotional_intelligence/EI%20Assets/Reprints...EI%20Proper/EI1997MSWhatIsEI .pdf](http://www.unh.edu/emotional_intelligence/EI%20Assets/Reprints...EI%20Proper/EI1997MSWhatIsEI.pdf)

Muñoz, N. (2015). *Inteligencia emocional en estudiantes de psicología*. Universidad del Aconcagua. Facultad de Psicología. Mendoza – Argentina.

Paredes Pulgar Vidal, V. (2021). *Influencia de la inteligencia emocional sobre la autoeficacia académica en estudiantes universitarios*. Universidad San Ignacio de Loyola. Facultad de Humanidades. Carrera de Psicología. Lima – Perú.

Paín, S. (1983 o 1985). *Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje*. Nueva Visión.

Saldaña Ordoñez, M. (2021). *Inteligencia emocional en estudiantes de psicología*. Universidad Privada del Norte. Facultad de Ciencias de la Salud. Carrera de Psicología. Trujillo – Perú.

Sampieri, R., Fernández Collado, C., Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-hill / Interamericana Editores, s.a. de C.V.

Spínola, H. (1990). *Rendimiento académico y factores psicosociales en los ingresantes a la carrera de medicina - UNNE*. Revista Paraguaya de Sociología.

Soto, B. (2006). *Inteligencia emocional y el rendimiento académico en los estudiantes de la Facultad de Arquitectura de la Universidad Nacional del Centro del Perú – Huancayo*. Tesis para optar el grado de Magíster, Facultad de Educación de la Universidad Peruana Cayetano Heredia, Lima.

Tobalino, L. (2002). *Relaciones entre Inteligencia Emocional y Rendimiento Académico de los estudiantes de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle*. Tesis para optar al grado de Magíster en Educación en la Universidad San Martín de Porres.

7.- ANEXO I: Modelo de entrevista semiestructurada.

Preguntas para abordar el objetivo específico 1: Explorar y describir las concepciones de aprendizajes de los estudiantes.

1. ¿Qué entiende por aprendizaje?
2. ¿Qué tipos de aprendizaje conoce?
3. ¿Qué factores considera relevantes para el aprendizaje?
4. ¿Qué piensa acerca del aprendizaje formal en entornos virtuales?

Preguntas para abordar el objetivo específico 2: Indagar y describir las concepciones de los estudiantes acerca de las emociones.

1. ¿Qué son las emociones para usted?
2. ¿Cuáles cree que son las emociones básicas de los seres humanos?
3. ¿Considera que las emociones cumplen alguna función importante en la vida de las personas? Si es así, ¿cuál o cuáles? Ya sea que respondió sí o no, ¿por qué?

Preguntas para abordar el objetivo específico 3: Explorar y caracterizar las concepciones de los estudiantes acerca de la inteligencia.

1. ¿Qué es la inteligencia para usted?
2. Cuando se dice que una persona es muy inteligente, ¿cuáles cree que serían las características que podría tener esa persona para recibir tal calificación?
3. Cuando se dice que una persona es poco inteligente, ¿cuáles cree que serían las características que podría tener esa persona para recibir tal calificación?

Preguntas para abordar el objetivo específico 4: Explorar y describir las concepciones de los estudiantes acerca de la inteligencia emocional.

1. ¿Considera que la inteligencia se relaciona con las emociones?
2. ¿Está familiarizado con el concepto de inteligencia emocional? ¿Sabe a qué se refiere?

3. ¿Considera que la capacidad de reconocer y regular las propias emociones es una forma de inteligencia? ¿Por qué?
4. ¿Cree que la inteligencia emocional es algo con lo que se nace o se puede aprender?

Preguntas para abordar el objetivo específico 5: Indagar si los estudiantes consideran que la inteligencia emocional se relaciona con el aprendizaje.

1. ¿Cree que las emociones tienen implicancia en los procesos de aprendizaje? ¿Podría dar un ejemplo?
2. ¿Considera que la capacidad de comprender sus emociones se relaciona con el aprendizaje? Si es así, ¿De qué modo?
3. ¿Considera que la capacidad de regular sus emociones se relaciona con el aprendizaje? Si es así, ¿De qué modo?
4. ¿Cómo maneja sus emociones en relación a su aprendizaje académico universitario?

7.1- ANEXO II: Modelo de consentimiento informado de participantes

Por el presente documento se solicita su participación de la investigación titulada “Inteligencia emocional y aprendizaje académico en estudiantes universitarios”, cuyos responsables son Mariel Aparicio DNI 20559150 – Sofía Barrera DNI 33970630.

Dicha investigación tendrá lugar en el marco de realización de la tesina para obtener el grado de Licenciada en Psicopedagogía en la Universidad del Gran Rosario.

El objetivo principal de esta investigación es inteligencia emocional y el aprendizaje académico en estudiantes universitarios

Para el cumplimiento de dicho objetivo se realizarán las siguientes actividades de entrevistas a través de la modalidad virtual como instrumento de recolección de datos.

La participación de este proyecto, es totalmente voluntaria, pudiendo, si así lo decidiera, abandonar el mismo en cualquier momento. Asimismo, la

confidencialidad de sus datos será mantenida acorde a lo establecido en la Ley N° 25.326 Habeas Data. Esto implica que los datos serán resguardados y sólo serán utilizados por los investigadores en el contexto de este estudio.

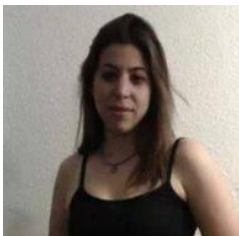
Habiendo leído y comprendido lo escrito anteriormente, yo.....DNI.....acepto participar de la presente investigación.

.....

Firma, aclaración y DNI

Lugar y Fecha.....

CURRICULUM VITAE



Datos Personales:

Nombre y Apellido: Barrera Sofía Lorena

Edad: 32 años

D.N.I: 33970630

Cuil: 27- 33970630 - 7

Domicilio: Joaquín Castellano 818

Mails: miralpeixlore2089@gmail.com

Estado Civil: Soltera – con hijo

Teléfono: 387 – 155835126

ESTUDIOS:

Primaria Completa: Santa Rosa De Viterbo

Secundaria Completa: Senado Provincial 5045 – La Caldera

Título Terciario: Psicopedagoga – Instituto Superior no Universitario Jean Piaget (2018)

Titulo Complementario: Finalizando Licenciatura en psicopedagogía

Experiencia Laboral:

- Integración con TEA, jardín de infantes – Colegio de la Divina Misericordia – T.M.

- Integración TEA – jardín de infantes - Colegio Dante Alighieri –T.M.
- Talleres de estimulación, cognitiva, lógico matemático, lenguaje, motricidad, entre otras para niños de 2 a 11 años. (Actualmente trabajando)

Disponibilidad Horaria: por la mañana.



D.N.I.: 20.559.150

Domicilio:

Manzana 9 Casa 87

Parque El Aybal

Salta - Capital

Cel. 387 4678606

Correo electrónico:

marielaparcio69@gmail.com

Estudios Superiores

- Actualmente curso el Ciclo de Complementación Curricular de la Licenciatura en Psicopedagogía- UGR. Rosario 2.020.
- Psicopedagoga. Instituto Superior del Milagro. Salta Febrero 2.020.
- Técnico Superior en Psicopedagogía. Instituto Superior del Milagro. Salta Febrero 2.019.
- Licenciada en Psicomotricidad. UM- REI- Salta. Diciembre 2.014.
- Técnico Superior en Educación Psicomotriz. Salta. Agosto 2.011.

Formación Complementaria

- Actualmente curso la Diplomatura en psicopedagogía hospitalaria. Diagnóstico y tratamiento psicopedagógico. UPAP. Salta 2021.
- Diplomatura Orientada a la Rehabilitación de Trastornos Mentales Graves y Deterioro Cognitivo Prevalente. Perspectiva Neurocognitiva - Conductual. Salta, Diciembre 2.016.
- Diplomatura de Acompañante Terapéutico. Nivel II de Especialización. Salta, Octubre 2.014.

- Diplomatura de Técnico en Estimulación Temprana- Salta, Setiembre 2.013.
- Diplomatura de Acompañante Terapéutico. Centro de Capacitación y Desarrollo Humano. Salta, Octubre 2.011.

Estudios Secundarios

Escuela de Comercio “Juan XXIII”, Gral. Mosconi, Salta.

Experiencia Laboral

- Asistencia Terapéutica a casos de hemiplejía espástica, por secuelas de enfermedad cerebrovascular.
- Asistencia Terapéutica a casos de tipos de esquizofrenia.
- Asistencia Terapéutica a casos de enfermedad pulmonar obstructiva crónica no especificados.
- Asistencia Terapéutica y atención especial a niños con diagnóstico de síndrome de asperger y ADHD.
- Asistencia Terapéutica a casos de adolescentes con adicciones.
- Asistencia Terapéutica a casos de trastorno bipolar en el Hospital de Salud Mental “Dr. Miguel Ragone”.
- Asistencia Terapéutica a casos de demencia senil en Geriátrico Anexo Hospital del Milagro.
- Asistencia Terapéutica y atención especial con inclusión escolar en escuela común a adolescente con discapacidad intelectual leve.
- Asistencia Terapéutica en Equinoterapia, Jockey Club Salta.
- Consultorio en centro terapéutico.