

Programa para mejorar la inteligencia emocional y correlacionarla con el rendimiento académico en estudiantes de primero de secundaria, Trujillo 2016

Program to improve emotional intelligence and correlate it with academic performance in high school students Trujillo 2016

Sonia Huemura Paredes^{1*}

¹ Facultad de Ciencias Sociales, Educación y de la Comunicación, Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo, Av. Universitaria s/n, Ciudad Universitaria, Huaraz, Perú.

*Autor correspondiente: shuemuraparedes@hotmail.com (S. Huemura)

RESUMEN

Este artículo presenta los resultados de un programa de educación emocional, aplicado a estudiantes del primer año de secundaria del Colegio Estatal Mixto Gustavo Ries de la ciudad de Trujillo en el año 2016. Objetivo: Determinar el efecto del programa de educación emocional en la inteligencia emocional de los estudiantes y establecer su relación con el rendimiento académico. Diseño: Estudio experimental con diseño cuasi experimental con pre – pos prueba y grupo control. Material y métodos: la muestra estuvo conformada con 40 estudiantes: 20 para el grupo experimental y 20 para el grupo control. Se utilizó el inventario de Inteligencia Emocional de Barón ICE: NA, y se aplicó un programa para mejorar la inteligencia emocional de los alumnos durante 10 semanas. Resultados: Se dio un aumento significativo de las puntuaciones de la inteligencia emocional general y de dos de sus dimensiones después de la intervención, por lo que el programa fue eficiente al incrementar la inteligencia emocional de los estudiantes del grupo experimental. Asimismo, se evidenció que no existe relación significativa entre inteligencia emocional y rendimiento académico.

Palabras clave: Programa; inteligencia emocional; rendimiento académico; educación secundaria.

ABSTRACT

This presentation presents the result of an emotional education program applied in high school students of the first year of secondary education of the Gustavo Ries mixed state school of the city of Trujillo in the year 2016. Objectives: to determine the effect of the emotional education program on students' emotional intelligence and establish their relationship with academic performance. Design: Experimental study with quasi - experimental design with pre - test and control group; Material and methods: the sample was made up of 40 students: 20 for the experimental group and 20 for the control group. Is was used The inventory of Emotional Intelligence of Baron ICE: NA, and it was applied a program to improve the emotional intelligence of the students. Results: There was a significant increase in the scores of general emotional intelligence and two of its dimensions after the intervention, so the program was efficient to increase the emotional intelligence of the students of the experimental group. Likewise, it was evidenced that there is no significant relationship between emotional intelligence and academic performance.

Keywords: Program; Emotional intelligence; Academic performance; Secondary education.

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años y en diferentes países, se está dando una gran importancia e impulso a la implementación de programas de educación emocional, habiéndose abierto nuevas líneas de investigación e intervención dentro de la Pedagogía práctica o experimental y la Psicología de la Educación. Hablar de inteligencia emocional y de su aprendizaje es posible ahora, pues han sido superadas las concepciones que la definían solo como razón y desligada de la emoción; igualmente las concepciones que la consideraban una capacidad general y heredada por lo que ahora, interesa conocer el proceso de aprendizaje o alfabetización de las emociones en el contexto educativo, y establecer su correlación con el rendimiento escolar.

Un programa de educación emocional es una secuencia planificada de experiencias de aprendizaje, orientadas al desarrollo emocional de los estudiantes y como complemento de su desarrollo cognitivo, para el desarrollo integral de su personalidad. La investigación sobre la importancia de estos programas se viene desarrollando en todo el mundo, así Pérez-Gonzales (2012) reporta los trabajos de Kam et al (2011) en China, Ulutas y Omeroglu (2007) en Turquía, Ogunyemi (2008) en Nigeria, Havighurst et al (2010 – 2011) en Oceanía, Dulewics y Higgs (2004) y Clarke (2010) en Reino Unido; Kotsou et al (2011) y Nelis et al (2011) en Bélgica; Salmurri y Skoknic (2005), Argulló et al (2011) y Pérez-Gonzales y Pena (2011) en España; Fellner et al (2007), Durlak et al (2011) y Brackett et al (2012) en Estados Unidos. Respecto a Latinoamérica indica que es infrecuente este tipo de estudios reportando sólo el trabajo de Sotil et al. (2008) desarrollado en el Perú.

Dentro de las definiciones de educación emocional, la más usada en la mayoría de investigaciones es la de Bizquerra que la concibe como “un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida (...) La educación emocional se propone optimizar el desarrollo humano. Es decir, el desarrollo personal y social; o, dicho de otra manera: el desarrollo de la personalidad integral del individuo”. (2003). Este mismo autor la plantea asimismo, como una innovación educativa que responde a necesidades sociales no atendidas en las materias académicas ordinarias y que su fundamentación está en el concepto de emoción, teorías de la emoción, la neurociencia, la siconeuroinmunología, la teoría de las inteligencias múltiples, la inteligencia emocional, el fluir, los movimientos de renovación pedagógica, la educación psicológica, la educación para la salud, las habilidades sociales, las investigaciones sobre el bienestar subjetivo, etc. (Bizquerra, 2002). Un avance trascendental que se ha dado respecto a la teorización de la educación emocional, es definirla como “una importante estrategia de prevención inespecífica orientada a reforzar las características personales, que pueden actuar como factores preventivos frente a los problemas que afectan a la sociedad en general y a la juventud en particular, por ejemplo, consumo de tabaco, alcohol y otras drogas (...)” (Filella et.al, 2014).

Los resultados de la educación en América Latina y en el Perú, exigen un cambio profundo de los sistemas educativos y de sus actores fundamentales, pues si bien ha sido promovida en todas partes del mundo llegando a una extraordinaria expansión cuantitativa, no ha sucedido lo mismo con su aspecto cualitativo, ya que su calidad sigue estando en cuestionamiento pues no está logrando el objetivo final de todo sistema educativo: la formación integral de la personalidad de los estudiantes. El Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) ha determinado que los estudiantes peruanos de educación básica, ocupan los últimos lugares en Matemática, Ciencias y Comprensión Lectora, no obstante estar centrado en ellos y no obstante las ligeras mejoras en la evaluación del año 2015. En el contexto internacional, se está enfrentando la reforma de los sistemas educativos a partir de incorporar a la educación otros saberes, los mismos que según Delors (1996) “ en el transcurso de la vida serán para cada persona, en cierto sentido, los pilares del conocimiento: *aprender a conocer*, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; *aprender a hacer*, para poder influir sobre el propio entorno; *aprender a vivir juntos*, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; y por último, *aprender a ser*, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores.” Estos nuevos aprendizajes obligan a que la educación incorpore nuevas capacidades y plantea la necesidad de educar la dimensión subjetiva y emocional de las generaciones más jóvenes para afrontar y resolver los problemas del entorno social nacional y regional actual, cada vez más complejo y demandante, en el que se estimula y proliferan conductas competitivas e individualistas que provocan acciones disruptivas y crisis de valores, incrementando conductas como el acoso (*bullying*), las barras bravas, pandillaje, embarazos adolescentes, sicariato adolescente, consumo de alcohol, tabaco y otras drogas, suicidios, violencia, feminicidios etc. que configuran una inestabilidad e inseguridad no solo a nivel social sino también familiar. Como vemos, esta problemática evidencia un gran analfabetismo emocional, que debe de ser resuelto y enfrentado desde la educación, tanto para lograr una vida y una convivencia más saludables como para mejorar el aprendizaje de los estudiantes; de allí la necesidad e importancia de implementar programas de educación emocional para que la educación trascienda la alfabetización cognitiva, y vaya garantizando el derecho al desarrollo personal integral de los y las estudiantes en todas sus capacidades tanto cognitivas como emocionales. La investigación que se presenta tuvo como objeto investigar el efecto de un programa de educación emocional en la inteligencia emocional de alumnos de secundaria para luego establecer su relación con el rendimiento académico de los mismos.

2. MATERIALES Y MÉTODOS

Tipo de estudio: experimental y diseño cuasi experimental, con pre prueba-post prueba y grupos intactos uno de ellos de control. La población estuvo constituida por estudiantes del primer año de secundaria de la IE

Gustavo Ries de la ciudad de Trujillo, La muestra inicial la constituyeron 58 estudiantes de la sección B (grupo experimental) y de la sección A (grupo control), cuyas edades estuvieron comprendidas en un rango de 11 y 12 años. La muestra definitiva quedó constituida por todos los estudiantes que contestaron el pretest como el posttest, así como por los que obtuvieron puntajes menores a 115 en deseabilidad social o impresión positiva, siendo en número de 40, distribuidos 20 para el grupo experimental y 20 para el grupo control. El 73% de estudiantes fue del sexo masculino y el 27% del sexo femenino.

Instrumento de investigación: Para evaluar la inteligencia emocional, se utilizó una medida de auto informe denominada Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn-ICE:NA versión completa, que fuera traducido y adaptado para niños y adolescentes peruanos por Ugarriza y Pajares (2005), con una validación de coeficiente alfa global de 0,77. El instrumento consta de 60 ítems respondidos en una escala tipo likert de cuatro puntos, según las opciones de respuesta: “muy rara vez”, “rara vez”, “a menudo” y “muy a menudo”. Las mediciones que contiene son 5 escalas: intrapersonal (mide auto comprensión y asertividad), interpersonal (mide empatía, responsabilidad social y comprensión de los sentimientos de los demás), adaptabilidad (mide resolución de problemas y adaptabilidad a la realidad), manejo del estrés (mide tolerancia al estrés y control de impulsos) y estado de ánimo general (mide felicidad y optimismo). Contiene además un cociente de Inteligencia emocional global que expresa como se afrontan en general las demandas diarias teniendo en cuenta el conjunto de escalas del cuestionario.

Procedimiento de recolección de datos: conferencia para los padres de familia, llenado del consentimiento informado, aplicación del inventario como pre test, aplicación del programa durante 10 semanas y aplicación nuevamente del inventario como pos test.

Técnicas de procesamiento y análisis de datos: La información recabada fue puesta en hojas excel y migrada al software SPSS versión 23. Los resultados se presentan en tablas con frecuencias absolutas y relativas porcentuales, así como medias descriptivas de promedio y desviación estándar. Para el análisis se utilizaron las pruebas estadísticas: Media de las diferencias para verificar si hubo cambio significativo en cada grupo entre la medida descriptiva de promedio en la fase previa y posterior del programa, tanto para el grupo control como para el grupo experimental. Prueba de homogeneidad de varianzas para verificar si las varianzas de los grupos que se comparan (experimental y control) difieren entre sí. Prueba de homogeneización de medias en dos poblaciones independientes para comparar las diferencias observadas post menos pre de los grupos experimental y control, y prueba de correlación de Pearson para determinar la relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico. En todos los casos el nivel de significancia exigido fue de $p < 0,05$

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Tabla 1. Medidas descriptivas de la observación de los indicadores de inteligencia emocional del BarON-ICE:NA en fases pre, post intervención en grupos experimental y control. Trujillo, 2016

Indicador	Medida descriptiva	Grupo experimental		Grupo control	
		fase pre (n=20)	fase post (n=20)	fase pre (n=20)	fase post (n=20)
CET	Pro-medio	99,4	107,7	100,8	95,4
	D.E	14,9	14,9	23,6	15,6
CEIA	Promedio	100,8	104,8	102,2	103,2
	D.E	15,4	10,6	21,0	12,4
CEIE	Promedio	96,7	100,4	93,9	91,8
	D.E	14,7	16,6	18,2	16,3
CEME	Promedio	102,9	105,9	106,7	96,9
	D.E	13,4	12,5	1,2	16,3
CEAD	Promedio	97,6	107,3	98,1	95,2
	D.E	18,8	13,8	19,4	14,4
CEAG	Promedio	99,5	104,8	105	101,9
	D.E	18,1	14,6	17,6	14,6

Esta tabla presenta la situación de entrada y de salida de los grupos experimental y control respectivamente. Los resultados demostraron una interacción significativa entre fase y grupo; es decir, mientras los estudiantes del grupo control muestran un descenso, en la fase post con respecto a la fase pre, los del grupo experimental

incrementaron los promedios de cada una de las escalas o dimensiones del inventario de inteligencia emocional BarON -ICE: NA; con lo cual quedó evidenciado el efecto de mejora que produjo el programa de educación emocional en los estudiantes que participaron del mismo.

Tabla 2. Descripción y significancia de las diferencias observadas entre las fases pre y post intervención para incrementar la inteligencia emocional en indicadores del Bar On –ICE.NA en grupos experimental y control. Trujillo, 2016.

Indicador	Diferencias Post-Pre	Grupo experimental			Grupo control		
		Observación muestral	Significación estadística.		Observación muestral	Significación estadística	
			t	P		t	P
CET	Promedio	8,3	8,601	P<0,01	-5,4	-1,483	N.S.
	D.E	4,3			16,3		
CEIA	Promedio	4,0	1,515	N.S.	1	0,217	N.S.
	D.E	11,8			2,9		
CEIE	Promedio	3,7	1,460	N.S.	-2,2	-0,875	N.S.
	D.E	11,5			11		
CEME	Promedio	3	1,462	N.S.	-9,8	-3,513	P<0,01
	D.E	9,3			12,4		
CEAD	Promedio	9,7	2,927	P<0,01	-2,9	-0,989	N.S.
	D.E	14,8			13		
CEAG	Promedio	5,3	2,139	P<0,01	-3,1	-1,071	N.S.
	D.E	11			13,1		

La tabla 2 presenta la descripción de las diferencias y significación estadística al interior de cada grupo en cada una de las escalas del inventario de inteligencia emocional del BarOn -ICE: NA. La significación estadística al interior del grupo experimental evidenció efecto del programa solo en algunas escalas y en el coeficiente emocional total. Aun cuando las diferencias no fueron significativas en las escalas intrapersonal, interpersonal y manejo del estrés, el grupo experimental en estas, no disminuyó ni mantuvo los promedios de entrada, sino que los mejoró y así obtuvo mayores promedios que el grupo control en la fase post en todas las escalas del inventario, como se observó en las medidas descriptivas de la tabla 1.

Tabla 3. Pruebas estadísticas de comparación entre grupos experimental y control de las diferencias observadas entre las fases pre y post intervención y en cada uno de los indicadores del BarOn-ICE:NA. Trujillo,2016

Indicador	Diferencias Post- Pre	G. experimental observación muestral (n=20)	G. control observación muestral (n=20)	Prueba homog. de varianzas		Prueba homog. de medias	
				F	P	t	P
CET	Promedio	8,3	-5,4	27,881	P<0,01	3,625	P<0,01
	D.E	4,3	16,3				
CEIA	Promedio	4,0	1	7,011	P<0,01	0,544	N.S.
	D.E	11,8	21,9				
CEIE	Promedio	3,7	-2,2	0,727	N.S.	1,658	N.S.
	D.E	11,5	11				
CEME	Promedio	3	-9,8	1,139	N.S.	3,688	P<0,01
	D.E	9,3	12,4				
CEAD	Promedio	9,7	-2,9	0,146	N.S.	2,851	P<0,01
	D.E	14,8	13				
CEAG	Promedio	5,3	-3,1	1,688	N.S.	2,196	P<0,01
	D.E	11	13,1				

La tabla 3, muestra los resultados de las pruebas estadísticas de la comparación de las diferencias para el grupo experimental y el grupo control en las fases post- pre, en el Inventario de Coeficiente Emocional de BarOn. La prueba t para dos grupos independientes arrojó evidencias que mostraron la existencia de diferencias muy significativas en las escalas de manejo del estrés CEME (t = 3,688 P<0,01), adaptabilidad CEAD (t = 2,851 P<0,01) y en la escala de ánimo general CEAG (t = 2,196 P<0,01). Si analizamos el resultado para la escala manejo del estrés en la comparación de grupos, obedecería al efecto producido por el programa, pero determinado por la pérdida en esta escala por el grupo control. Si consideramos que la presente investigación fue desarrollada durante el tercer trimestre de estudios, que es el que marca el fin del año escolar en el que la presión y el estrés se acentúan, pero además hay cierto cansancio en los estudiantes, allí tenemos uno de los

factores que explicarían los resultados no significativos en la dimensión manejo del estrés, aun habiendo crecido en el grupo experimental. Al respecto, hay que resaltar que la presencia del programa de educación emocional permitió que las puntuaciones del componente manejo del estrés en el grupo experimental no decayeran en la fase post y a pesar del contexto de fin de año crecieran, y esto, aunque estadísticamente no fue significativo, cualitativamente sí, ya que el programa resultó ser como una suerte de protector o barrera, lo cual no pasó con el grupo control que no participó del programa y cuyo descenso fue acentuado.

Al comparar los resultados obtenidos con los de otros estudios nacionales e internacionales, tenemos lo siguiente: Por un lado, difieren de los de Sotil et al. (2008) quienes aplicaron un programa para desarrollar la inteligencia emocional en niños de sexto año de primaria en la ciudad de Lima, utilizando como instrumento el test de BarOn ICE: NA, y reportaron diferencias a favor del grupo experimental en todas las dimensiones, así como en el total de la inteligencia emocional. Difieren, asimismo, de una investigación realizada en España por Merchán et al, (2014) quienes trabajaron con estudiantes de educación infantil y primaria, usando como instrumento la Escala de Inteligencia Emocional de Arbouin y reportaron que el programa fue eficiente para incrementar la inteligencia emocional de los alumnos que participaron en el programa.

Por otro lado, coinciden en parte con las investigaciones de Choque y Chirinos (2009) que investigaron la eficacia de un programa de habilidades para la vida, en adolescentes del nivel secundario del distrito de Huancavelica; utilizando como instrumento la Lista para evaluación de habilidades para la vida y reportaron incremento significativo solo en el desarrollo de las habilidades de comunicación y asertividad mas no en las de toma de decisiones y de autoestima en el grupo experimental. Coinciden también con la investigación de Arbulú (2012), citado por Gaspar (2015) sobre los efectos del programa PRM (Personal Resource Management) en la inteligencia emocional y el rendimiento escolar de estudiantes también del nivel secundario de Lima, aplicando como instrumento el BarOn ICE:NA y cuyos resultados mostraron la eficacia del mismo en 4 de los cinco componentes de la inteligencia emocional: ánimo general, manejo del estrés, adaptabilidad e intrapersonal; siendo el componente interpersonal el que no presentó diferencias significativas con el grupo control. Coincidimos asimismo con los resultados de Gaspar (2015), referidos a los efectos del mismo programa desarrollado por Arbulú, pero en este caso ahora con estudiantes universitarios del 2do ciclo de la Universidad Peruana de Ciencias e Informática (UPCI), administrándose también el Inventario de Bar-On. Las conclusiones indican que la aplicación del Programa PRM produjo a nivel general efectos significativos en la inteligencia emocional del grupo experimental, y a nivel específico produjo efectos significativos en los componentes intrapersonal, interpersonal y adaptabilidad, mas no tuvo los efectos esperados en los componentes manejo del estrés y estado de ánimo.

Otra similitud es con una investigación realizada en España por Filella et al (2014), sobre el impacto de un programa de educación emocional en el desarrollo de las competencias emocionales, en niños de educación primaria de 6 a 12 años de edad. Para el caso de los niños entre 8 y 12 años aplicó como instrumento el BarOn-ICE: NA, pero en su versión reducida. Aun cuando nuestra investigación utilizó la versión larga, la investigación de Filella et al, reporta similarmente que el contraste entre fase inicial y final mostró que el programa fue efectivo pues permitió un aumento significativo en las puntuaciones de la inteligencia emocional total y en las dimensiones intrapersonal, interpersonal y adaptabilidad mientras que en el componente gestión del estrés, no mostró cambio significativo.

En general, nuestros resultados y los de las investigaciones con las que los comparamos confirmarían las conclusiones de Durlak y DuPre (2008), (citados por Vázquez de Prada,2015), respecto a que existe una gran complejidad y dificultad en la implementación de un programa en el ámbito educativo, a la hora de selección de la muestra, en la propia intervención, a la hora de recoger los datos, los análisis y en la obtención de evidencias. Esto se complejiza aún más al implementar programas para adolescentes, por estar pasando cambios tanto físicos como emocionales y de búsqueda de identidad; y este sería uno de los factores que explicaría los resultados disímiles con respecto a los de Sotil et al (2008) y Merchán et al, (2014) que aplicaron programas en estudiantes de educación primaria. Confirmarían asimismo lo demostrado por Wilson y Lipsey (2007) respecto a que los niños más pequeños obtienen mejores puntuaciones que los más mayores (citados por Vázquez de Prada, 2015) en estos programas.

El valor y aporte de los resultados obtenidos, es que permitieron establecer también, una cierta distancia epistemológica para desarrollar un nuevo y más profundo abordaje de los adolescentes como objeto de estudio, ya que a diferencia de los niños tendrían un ontos o naturaleza epistémica más compleja, primero por los cambios hormonales que impactan de manera particular en su desarrollo físico y emocional, segundo porque su característica fundamental es que están en una etapa de transición y búsqueda y, tercero, porque como bien lo precisa Ruiz el desarrollo del área prefrontal del cerebro adolescente; de la que dependen las acciones ejecutivas, la toma de decisiones y la autorregulación emocional, es la región que tarda más en madurar o

desarrollarse pues esto se da casi a los 20 años de edad (2015). Todos estos aspectos explicarían no solo por qué se hace más complejo el proceso de aprendizaje de las habilidades emocionales en este segmento poblacional, sino también por qué es más necesario en esta etapa, ya que en ella se da al mismo tiempo un aumento de las destrezas cognitivas y una mayor apertura y receptividad que es el real potencial para un desarrollo integral, emocional y cognitivo. Este análisis obliga a fundamentar los Programas de Educación Emocional para adolescentes, con el enfoque del desarrollo positivo, es decir, reconociéndoles como seres con potencialidades de desarrollo y no que “adolecen” de algo, como suele inferirse erróneamente del término adolescencia, o que presentan déficits o carencias.

Otro aporte es el avance logrado, con los resultados obtenidos y que coinciden con las investigaciones de Gaspar (2015) y Filella et al (2014), sobre la comprensión de la distinta complejidad de cada uno de los componentes de la inteligencia emocional ya que se estableció una mayor dificultad para trabajar las habilidades del componente manejo del estrés. Investigaciones respecto a estrés escolar, señalan que la escuela es un estresor importante en términos de competitividad, no solo en calificaciones sino también en rivalidades entre compañeros, participación en clase, realización de exámenes, desarrollo de tareas, aceptación del grupo, miedo al fracaso y decepciones de los padres, entre otros (Witkin 2002, citado por Martínez y Díaz, 2007); así mismo según Fors, Quesada y Peña, las evidencias experimentales y clínicas sugieren una relación funcional entre estrés, inmunidad y enfermedades (1999), por lo que es de vital importancia que un programa de educación emocional incorpore de manera transversal en todas las sesiones, actividades orientadas al manejo del estrés, que sean trabajadas de manera simultánea con las actividades para las otras dimensiones por que los resultados de la investigación así lo requieren, pero también por el peso que la neurociencia le asigna hoy al estrés, en el desarrollo cerebral y en la salud y bienestar general.

Tabla 4. Medidas de correlación de Pearson entre las dimensiones del BarOn ICE-NA y el rendimiento académico final, para el grupo experimental y control. Trujillo, 2016

	Grupo experimental		Grupo control	
	Coefficiente correlación Pearson	Significación estadística	Coefficiente correlación Pearson	Significación estadística
CET final y rend. académico final	0,009	N.S.	0,406	N.S.
CEIA final y rend. académico final	0,063	N.S.	0,438	N.S.
CEIE final y rend. académico	-0,037	N.S.	0,403	N.S.
CEME final y rend. académico final	0,154	N.S.	0,017	N.S.
CEAD final y rend. académico final	-0,029	N.S.	0,423	N.S.
CEAG final y rend. académico final	0,194	N.S.	0,651	P<0,05

La tabla 4 presenta las medidas de correlación de Pearson entre las dimensiones de la inteligencia emocional y el rendimiento académico de los estudiantes tanto del grupo experimental como del de control. Casi todos los indicadores mostraron no ser significativamente diferentes de cero. Es decir que no se relacionan con el rendimiento académico. Solo en el caso del grupo control se encontró una correlación significativa del rendimiento escolar con la dimensión ánimo general.

Estos resultados difieren de los estudios nacionales de Cabrera (2011), Zambrano (2011), Arévalo y Escalante (2004), Villacorta (2010) y Carrasco (2013) quienes encontraron relaciones positivas y significativas entre inteligencia emocional y rendimiento académico tanto en estudiantes secundarios como universitarios; pero concuerdan con la investigación de Jaimes (2008) quien no reporta relaciones significativas en estudiantes universitarios peruanos, y concuerdan parcialmente con los estudios de Manrique (2012) que tuvo por finalidad describir y establecer la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en estudiantes de secundaria en el Callao y encontró una correlación positiva débil entre la inteligencia emocional total y la dimensión interpersonal con el rendimiento académico mas no encontró relación significativa con las otras dimensiones.

A nivel internacional, concuerdan con Álvarez (2008) quien realizó un estudio correlacional-explicativo entre la inteligencia emocional y sus componentes con el rendimiento académico en estudiantes de Puerto Rico, sin encontrar correlación alguna. (citado por Cabrera, 2011), con Martínez(2010) que en el Espacio Europeo de Educación Superior realizó un estudio con estudiantes universitarios y reportó que no existe una correlación positiva entre inteligencia emocional y rendimiento académico; asimismo con los resultados de la investigación de Jiménez y López-Zafra que dan cuenta del estado actual del estudio sobre inteligencia emocional y rendimiento escolar y señalan “(...)los trabajos en los que se ha examinado la relación entre éxito académico

y competencia emocional y social, han aportado, en el mejor de los casos, resultados inconsistentes e incluso contradictorios (Humphrey *et al.*, 2007). (...) en las investigaciones que recurren a auto informes que evalúan la inteligencia emocional percibida, los resultados señalan la existencia de relaciones moderadas, aunque significativas (Pérez & Castejón, 2007), de los factores emocionales con el rendimiento académico incluso cuando se controla el efecto de la inteligencia psicométrica tradicional (Schutte *et al.*, 1998; Gumora & Arsenio, 2002; Petrides, Frederickson & Furnham, 2004; Pena & Repetto, 2008). Las investigaciones más recientes en las que se han empleado medidas de ejecución (tales como el MSCEIT), han encontrado correlaciones positivas y significativas entre IE y rendimiento académico (Gil-Olarte, Palomera & Brackett, 2006). No obstante, en otros estudios como los de Chico (1999) en España, o los derivados del estudio de Newsome, Day, y Catano (2000), Barchard (2003) y Austin, Evans, Goldwater & Potter, (2005), solo han encontrado un apoyo nulo o muy limitado para la hipótesis de que la IE podría estar relacionada con el éxito académico en estudiantes.” (2009).

En esta misma línea se inscribe Hernández, quien señala que está emergiendo el paradigma “cognitivo-emocional”, que evidencia la circularidad de lo intelectual y lo socio afectivo, a pesar de la incapacidad de la Inteligencia Emocional para predecir hasta ahora el rendimiento y cita la investigación en España, de Núñez (2005) cuyos resultados mostraron que la “Inteligencia emocional como rasgos” de personalidad propuestos por Goleman y BarON, y la inteligencia emocional como “una habilidad mental” defendida por Peter Salovey y Mayer no predicen satisfactoriamente el rendimiento académico(2005).

Es importante resaltar que, se evidenció que el grupo experimental mejoró el promedio de notas al finalizar el tercer trimestre que es cuando finalizó también el programa, pues pasó de un promedio de 12.80 a un promedio de 13.50; mientras que el grupo control perdió puntos en el promedio de 14,10 a 13,55. No obstante no ser significativa la diferencia entre grupos es evidente que el programa al haber mejorado significativamente el cociente general de inteligencia emocional y de las dimensiones de adaptabilidad y ánimo general, sirvió como un protector y asimismo de alguna manera pudo influir en el incremento del promedio de notas aun en un contexto de fin de año y mayor presión y estrés escolar

4. CONCLUSIONES

Los resultados de la presente investigación mostraron que el programa fue eficiente, ya que su efecto fue la mejora estadísticamente significativa, en el cociente de inteligencia emocional total y en las dimensiones adaptabilidad y estado de ánimo general. La mejora en las dimensiones intrapersonal, interpersonal y manejo del estrés, aun cuando no fuera estadísticamente significativa al compararla con el grupo control, mostró que el programa fue más que una suerte de paraguas protector pues sus puntuaciones no se mantuvieron, sino que se incrementaron, lo que no sucedió en el grupo que no participo del programa. Estos resultados confirmaron parcialmente la primera hipótesis planteada y permitieron lograr el primer objetivo general y dos de los cinco objetivos específicos. La segunda hipótesis formulada fue rechazada, ya que los datos mostraron que no existe relación significativa entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico de los y las estudiantes, aun cuando el grupo experimental no tuvo ningún alumno repitente, como si lo tuvo el grupo control.

La investigación evidenció la dificultad para trabajar todas las dimensiones de la inteligencia emocional, y en la línea de otras investigaciones mostró la mayor dificultad en la dimensión control del estrés. Estos resultados abren nuevas líneas de investigación e intervención, tanto para la psicología positiva, la psicología de la educación y la pedagogía experimental respecto a la importancia de esta dimensión para la salud emocional, el bienestar integral y el éxito académico de los estudiantes.

La investigación permitió también establecer una distancia epistemológica, es decir, una mirada nueva y más profunda de los adolescentes como objeto de estudio con un ontos o naturaleza epistémica compleja y diversa; que presenta nuevos retos a las futuras investigaciones sobre programas de inteligencia emocional en este segmento poblacional, para desarrollarlas integrando saberes desde la transdisciplinariedad, de manera holística, sostenida y de largo plazo; ya que esta etapa del desarrollo humano se caracteriza por la búsqueda de identidad, cambios físicos, hormonales y emocionales, así como por una maduración cerebral tardía, que la hace una etapa de mayor vulnerabilidad a conductas disruptivas y de riesgo, pero también de grandes posibilidades. Existe suficiente evidencia estadística para fundamentar la propuesta de un Programa de Educación Emocional, como parte del currículo y a lo largo de toda la educación secundaria con fines de intervención permanente y sostenida

5.-PROPUESTA: PROGRAMA DE EDUCACION EMOCIONAL PARA ADOLESCENTES

Fundamentación (bases teórico-prácticas):

La orientación psicopedagógica

Los programas en general los definimos como intervenciones y conjunto de acciones que buscan solucionar un problema específico, es decir, que buscan cambios o impactos positivos en el modo de vida de ciertos grupos, generalmente los más vulnerables. Dentro de la sociedad, las intervenciones se dan en los llamados programas sociales y en el campo educativo estas se desarrollan dentro de la Orientación Psicopedagógica que según Bizquerra (2006) es una intervención para lograr objetivos enfocados preferentemente hacia la prevención, el desarrollo humano y la intervención social. Dentro del desarrollo se incluye el auto-desarrollo, es decir, la capacidad de desarrollarse a sí mismo como consecuencia de la auto-orientación. Esto significa que la orientación se dirige hacia el desarrollo de la autonomía personal como una forma de educar para la vida. Según los modelos de orientación (clínico, consulta y programas, propuestos por este mismo autor), es el modelo de programas el pertinente para la propuesta ya que busca el desarrollo personal y anticiparse a los problemas y prevenirlos (2006).

El Ministerio de Educación del Perú considera que la tutoría es una “modalidad de la orientación educativa, inherente al currículo, que se encarga del acompañamiento socio afectivo y cognitivo de los estudiantes dentro de un marco formativo y preventivo, desde la perspectiva del desarrollo humano. Busca fortalecer el componente formativo, la atención personalizada y la prevención de las dificultades psicosociales que se pueden producir en el proceso de desarrollo de los estudiantes” (2005).

En este marco, el Programa de Educación Emocional –PEE- busca ir más allá del acompañamiento de los estudiantes, pues se orienta a alfabetizar en todas las dimensiones de la inteligencia emocional y no solo en algunas áreas, como las que actualmente el Ministerio de Educación aborda con los programas: Cultura de Paz, Derechos Humanos y Convivencia Escolar, Educación Sexual y Promoción para una Vida sin Drogas. Para enfrentar y prevenir los problemas del entorno social actual, cada vez más complejo y de incertidumbre es imperativo y necesario el Programa de Educación Emocional en el sistema educativo peruano, ya que la educación emocional según Bisquerra, “es un proceso continuo y permanente que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral...es un proceso... que debe estar presente a lo largo de todo el currículum académico y en la formación permanente a lo largo de toda la vida. Es decir, la educación emocional tiene un enfoque del ciclo vital (...) [que] se propone optimizar el desarrollo humano. Es decir, el desarrollo personal y social; o, dicho de otra manera: el desarrollo de la personalidad integral del individuo. La educación emocional es una forma de prevención primaria inespecífica. Entendemos como tal a la adquisición de competencias que se pueden aplicar a una multiplicidad de situaciones, tales como la prevención del consumo de drogas, prevención del estrés, ansiedad, depresión, violencia, etc. La prevención primaria inespecífica pretende minimizar la vulnerabilidad de la persona a determinadas disfunciones(...) o prevenir su ocurrencia. (...) Cuando todavía no hay disfunción, la prevención primaria tiende a confluir con la educación para maximizar las tendencias constructivas y minimizar las destructivas”. (2003)

La educación y la neurociencia

Los aportes de la Neurociencia resultan siendo un imperativo para mejorar la calidad de la educación en cualquier sistema del mundo, ya que ella ha demostrado que la única parte del cuerpo humano que aprende es el cerebro y, que éste aprende de diferentes maneras y por diferentes vías (teoría de las inteligencias múltiples de Gardner, 1983,2001); que el cerebro está conformado por tres cerebros integrados: el reptiliano o de la acción, el límbico o de la emoción y el neo cortical o del intelecto (teoría del cerebro triuno de Maclean 1978,1990); que el ser humano tiene un cerebro también social y emocional y que las emociones pueden alterar el razonamiento y la memoria o la toma de decisiones así como la disposición para aprender pues interactúan con las habilidades cognitivas, (inteligencia emocional de Goleman,1995), que el cerebro está diseñado para aprender y que todos tenemos la misma capacidad para ello, que los hemisferios cerebrales no son especializados de manera excluyente sino complementaria y que el cerebro funciona como un todo (teoría del cerebro total de Herrmann,1989).La propuesta parte de reconocer que es fundamental la alfabetización emocional, no solo de estudiantes sino también de docentes para generar un contexto educativo explícitamente democrático, relajado, seguro, intercultural, de mutuo respeto, colaborativo y libre de ansiedad; pues de lo contrario se estaría trabajando con un “currículo oculto” ya que el alumno aprende consiente e inconscientemente, y el tipo de experiencias fortalecen o debilitan las sinapsis neuronales de su cerebro. Muchas creencias, sentimientos, valores e incluso prejuicios de los docentes, son captados de manera inconsciente por los estudiantes ya que se muestran en una mirada, una respuesta, un gesto, o una omisión, es decir; en códigos no verbales que sin embargo están presentes y marcan una determinada dinámica y atmósfera entre alumnos

y docentes, pues están en la dimensión profunda de las actitudes no verbalizadas pero implícitas y que inciden de manera negativa en el proceso enseñanza aprendizaje.

La educación y el desarrollo humano

La formación integral de la persona nos remite a asumir el Enfoque de Desarrollo Humano como tema central de la educación, entendida a su vez como un proceso que humaniza y libera. Coincidimos con Furtado (1997) en que la reflexión sobre el desarrollo supone, implícitamente, una teoría general del hombre, una antropología filosófica. La idea del desarrollo está ligada estrechamente al desarrollo de las potencialidades humanas por lo que resulta natural que incluya un mensaje positivo sobre las mismas (citado en Huemura, 2012).

Asumimos también, el enfoque de Desarrollo a Escala Humana desarrollado por Max -Neff (1986) en el que se plantea que la calidad de vida de las personas depende de la satisfacción de las necesidades básicas y fundamentales, como las de subsistencia, protección, afecto, entendimiento, participación, ocio, creación, identidad y libertad, así como que los satisfactores potencian o bloquean la realización y satisfacción de dichas necesidades. La educación hasta ahora, es en el Perú un satisfactor singular de la necesidad de instrucción y planteamos que con la inclusión del Programa de Educación Emocional se transforme gradualmente en un satisfactor sinérgico, es decir, que trascienda la satisfacción de instrucción y sea también satisfactor simultaneo de otras necesidades como respeto, afecto, autoestima tan vinculadas a la necesidad de entendimiento entre los seres humanos, para que los estudiantes aprendan a ser y a convivir.

El modelo del desarrollo positivo del adolescente

El Desarrollo Humano exige, asumir también el Modelo de Desarrollo Positivo del adolescente como otro de los fundamentos teóricos, porque es una visión optimista de este grupo poblacional y superación de la visión pesimista y conflictiva que se tenía sobre ellos, rescatando sus potencialidades aun en el contexto de los cambios hormonales y desarrollo cerebral tan peculiares (la corteza prefrontal, responsable de la regulación emocional, la toma de decisiones entre otras funciones, es la última en desarrollarse, casi a los 20 años de edad) que los predisponen a una mayor vulnerabilidad e inestabilidad, pero al mismo tiempo a un incremento de las destrezas cognitivas, lo que evidencia un gran potencial para el aprendizaje en general y para el aprendizaje social que se hace además más necesario por ser una etapa de cambio e inestabilidad emocional. Según Oliva et al (2011) “Trabajando en este modelo no solo estaremos promoviendo la salud adolescente, estaremos además contribuyendo a la mejora de la sociedad actual y, sobre todo, de la futura.”

La educación como derecho y de calidad

Concebir a la educación como derecho y de calidad, es fundamental en la propuesta, ya que según la UNESCO “la educación es más que una escolarización oficial y engloba un amplio espectro de experiencias vitales gracias a las cuales pueden darse un desarrollo positivo y el aprendizaje” (2008). Desde esta perspectiva, para cumplir su finalidad de formar la personalidad integral de los alumnos, es estratégico incorporar la alfabetización emocional, para que la educación pase de ser un hecho pedagógico a ser un hecho sociocultural con una dimensión política y ética, es decir, que logre **realizar y garantizar el derecho de los estudiantes al desarrollo personal integral** en todas sus inteligencias y capacidades, por lo que el programa propuesto no puede ser una opción de centros educativos, estudiantes o padres de familia, sino un derecho, y parte del currículo a lo largo de toda la formación y como responsabilidad del estado y los gobiernos nacional, regional y local. Esto exige la asignación presupuestal necesaria y el incremento del PBI, poniendo la política macroeconómica al servicio de la educación integral. Poner en práctica el programa supone asimismo otros cambios, igual de radicales, en el proceso de formación de los docentes en las universidades para que asuman un nuevo rol dentro de una educación de calidad. El docente, no es el único pilar para lograr la calidad, sin embargo, su papel es muy importante pues es el que ejecuta personal y directamente con los alumnos el proceso de aprendizaje. Si bien el docente siempre tuvo un rol protagónico, ahora este rebasa la transmisión de información y el dominio de conocimientos didácticos y pedagógicos, pues requiere de un renovado o nuevo protagonismo, lo que hace necesaria una reingeniería y cambios en el sistema educativo y en la conciencia y responsabilidad docente. La labor docente y su importancia estratégica para el desarrollo de la calidad educativa, exige una sólida y rigurosa selección, formación y perfeccionamiento/ capacitación continuos, como proceso integral a lo largo de los estudios y del ejercicio profesional, lo que requiere una secuencia de cambios en la política de la educación superior y universitaria y en las instituciones formadoras de docentes, así como un nuevo soporte normativo y presupuestal.

La Psiconeuroinmunología

Esta nueva ciencia permite articular las contribuciones de ciencias como “ las neurociencias, la inmunología, la genética, la biología molecular, la microbiología, la anatomía, la bioquímica, la microscopia electrónica, la endocrinología, la psicología, la psiquiatría y todas las especialidades médicas,[para] (...) tratar la mente y el cuerpo como una unidad,(...)[y comprender](...) que la falta de equilibrio entre la mente y el cuerpo afecta el funcionamiento de la mente sobre el cuerpo o viceversa, [para conocer](...) la compleja interacción y comunicación entre el cerebro (mente/conducta) y los sistemas nervioso(...),endocrino(...)e inmunológico(...)” (Ortega,2011). Esta ciencia holística permite descubrir que el estrés, muy presente en la sociedad actual, tiene efectos negativos en cualquier persona y edad, cuando es crónico o repetitivo pues genera cortisol y que en la adolescencia impacta directamente en el desarrollo cerebral y en sus capacidades. Según Ruiz “este exceso de cortisol genera una disminución en el tamaño de las neuronas de algunas regiones del cerebro, tales como el hipocampo y la corteza prefrontal, afectando (...) la memoria y la atención. También (...) disminuye la actividad de estas áreas (...) afectando la toma de decisiones, es decir, la capacidad de poder elegir entre una respuesta arriesgada y una segura. (...) también a los diversos ritmos biológicos, el sueño, los hábitos de alimentación, el sistema inmunológico y el estado emocional y social” (2015). De todo ello deviene la importancia y la necesidad de las habilidades de afrontamiento del estrés en la adolescencia, ya que no solo la vida escolar sino la vida en general, signada por una complejidad e incertidumbre crecientes son fuente de situaciones altamente estresantes.

Descripción de la propuesta:

El Programa de Educación Emocional para Adolescentes se ubica dentro de la Orientación Psicopedagógica, en el modelo de intervención por programas y, en el área de prevención y desarrollo humano. Es el resultado de la aplicación de un Programa de Educación Emocional-PEE, que se desarrolló con estudiantes del primer año de educación secundaria, el año 2016 con fines de investigación y validación, por lo que es la versión mejorada del programa aplicado y responde a los resultados y las conclusiones obtenidas.

Los resultados plantearon la complejidad distinta de cada una de las dimensiones de la inteligencia emocional y la dificultad para trabajarlas en un periodo de corta duración, por lo que la propuesta considera que el PEE debe desarrollarse como parte del currículo y a lo largo de toda la educación secundaria y, asimismo, que los contenidos y actividades enfatizan las dimensiones en las que el programa validado fue menos eficaz (intrapersonal, interpersonal y manejo del estrés). Siendo la dimensión manejo del estrés la que presentó mayor dificultad, el programa incluye actividades referidas a esta dimensión de manera transversal en todas las sesiones, no solo porque los resultados de la investigación así lo requieren sino también por el peso que la Neurociencia le asigna hoy, a este aspecto en el desarrollo cerebral y en la salud y bienestar general, por lo que las competencias para su afrontamiento serán trabajadas de manera simultánea con las otras dimensiones

Los destinatarios del programa serán los y las estudiantes de educación secundaria, cuyas edades están entre los 12 y los 17 años. Los contenidos serán los mismos para los estudiantes de primero a quinto, para que en cada año y edad los y las estudiantes aprendan en un nivel de mayor complejidad las competencias emocionales, ya que asumimos con Claux, que es “importante que en el sistema educativo se regrese a tocar los mismos temas en diferentes momentos o edades, pero no por simple repetición sino propiciando que se vaya construyendo con mayor complejidad ese mismo conocimiento, así como el desarrollo de una mayor capacidad de elaboración cognitiva de ese material. Muchas veces el sistema educativo ha repetido la información, pero no ha planteado una secuencia de incremento de la complejidad” (2015).

El programa constará de 12 sesiones, cada sesión tendrá una duración de 2 horas pedagógicas y su desarrollo será dentro de las horas de Tutoría y Orientación semanal.

El objetivo general del Programa es desarrollar la inteligencia emocional en las y los estudiantes para que logren conocer, regular y gestionar sus emociones, y los específicos son: Desarrollar la competencia interpersonal a través de comprensión emocional de sí mismo, independencia, asertividad, auto concepto y autorrealización. Desarrollar la competencia intrapersonal a través de la empatía, relaciones interpersonales y la responsabilidad social. Desarrollar la competencia de adaptabilidad, aprendiendo a diferenciar lo que sentimos y lo que en realidad existe, realizando el ajuste adecuado de nuestros pensamientos, emociones y conductas. Desarrollar la competencia del manejo del estrés a través del control de los impulsos y tener tolerancia a la frustración. Desarrollar un adecuado estado de ánimo general, aprendiendo a ser optimista y a vivir feliz.

Estrategias de implementación de la propuesta

1.-Incluir el Programa de Educación Emocional en el Proyecto Educativo Nacional- 2021, como parte del objetivo estratégico 06 y las políticas 27.4: Proteger a niños y jóvenes de factores nocivos para su salud física

y mental. Asimismo, en el Diseño Curricular Nacional como parte del Plan de Estudios de la educación básica regular, nivel secundario, dentro de los ejes curriculares aprender a ser y aprender a convivir y en las horas de Tutoría y Orientación.

2.-El Programa deberá ser articulado a planes y proyectos nacionales vinculantes, como El Plan Nacional de Acción por la Infancia y la Adolescencia 2012– 2021 del Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables, el Proyecto Estilos de Vida saludable del Ministerio de Educación cuyos componentes son los programas preventivos: Cultura de Paz, Derechos Humanos y Prevención de la Violencia, Educación Sexual y Promoción para una Vida sin Drogas; a los que se incorporaría el PEE para hacer sinergia en un trabajo conjunto y lograr un mayor impacto en el bienestar integral de los y las estudiantes.

3.-Voluntad política del gobierno en todas sus instancias, para articular el trabajo conjunto de los distintos ministerios, e implementar el PEE, garantizando su financiamiento con una asignación presupuestal gradual que llegue al 6% del PBI

4.- Formación de docentes en las universidades con especialización en educación emocional

5.-Capacitación a los profesores en actividad, en educación emocional y a los padres de familia a través de las escuelas de padres

6.- Alianza estratégica con las Escuelas de Formación Profesional de Psicología de las universidades del país para mejorar los contenidos, las actividades y los materiales del PEE.

7.- Finalmente, adecuación y/o habilitación de la infraestructura educativa para la atención del programa que requiere ambientes amplios y tranquilos.

Evaluación de la propuesta

La Evaluación es parte del proceso del planeamiento estratégico de cualquier institución u organización y por tanto también es parte de las instituciones educativas. La evaluación es un “proceso sistemático, diseñado intencional y técnicamente, de recogida de información rigurosa -valiosa, válida y fiable-, orientado a valorar la calidad de un programa, como base para la posterior toma de decisiones de mejora tanto del programa como del personal implicado y, de modo indirecto, del cuerpo social en que se encuentra inmerso (Pérez, 1993). Desde esta perspectiva, la evaluación del PEE se realizará a través del análisis de sus objetivos, contenidos, sesiones y actividades, metodología, recursos y temporalización, así como de los resultados observados en el proceso de su desarrollo que evidencien mejoras en el comportamiento de los estudiantes. Para ir evaluando y ajustando el programa a las necesidades de los estudiantes, se harán uso de metodologías cualitativas antes, durante y después del programa (observación participante y entrevistas a los alumnos respecto a la utilidad del programa en su diario vivir). Se entrevistará también a los tutores respecto a las fortalezas o deficiencias del programa que están aplicando. Para la evaluación de las competencias emocionales de los y las estudiantes se utilizará el Inventario Emocional de Baron ICE: NA – versión completa como metodología cuantitativa, aplicándolo como pre-test y post-test sin grupo control, y como evaluación cualitativa asumimos el Cuestionario para la evaluación 360°- CE360°- que según Bizquerra et al, (2006) al incorporar la opinión de más personas, además del propio participante(tres compañeros y tres docentes que lo conozcan) permite analizar las intersubjetividades para aproximarse a la objetividad intersubjetiva. Este instrumento fue elaborado y validado por estos autores y se utiliza como pre test y post-test, manteniendo a los mismos alumnos seleccionados y a los profesores.

6.-REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Arévalo, C. y Escalante, M. 2004. Relación entre inteligencia emocional rendimiento académico en alumnos de cuarto y quinto grado de E.B.R. en colegios estatales del distrito de Barranco. (Tesis de Maestría). Universidad Femenina, Lima.
- Bisquerra, R. 2002. Educación emocional y competencias emocionales. Asociación de Psicopedagogía, colectivo Pabellón Sur (Ed), Reflexiones sobre la práctica psicopedagógica en el siglo XXI. Huelva: Hergué Ed.
- Bisquerra, R. 2003. Educación emocional y competencias básicas para la vida. Revista de investigación educativa, 21 (1), 7-43. Disponible en: <http://revistas.um.es/rie/article/viewFile/109531/104121>.
- Bisquerra, R., Martínez, F.; Obiols, M, y Pérez, N. 2006 La evaluación de 360°: una aplicación a la educación emocional. Revista de investigación educativa, 24, (1), 187-203. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/2833/283321886010.pdf>
- Cabrera, Ch. 2011. Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de V ciclo de primaria de una institución educativa de Ventanilla- Callao (Tesis de maestría) Universidad San Ignacio de Loyola, Lima

- Carrasco, I.2013. Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes universitarios de Farmacia y Bioquímica en Huancayo, Universidad Peruana Los Andes, Revista Apuntes en ciencias sociales;03(01), 36-50 Disponible en: <http://journals.continental.edu.pe/index.php/apuntes/article/view/122/123>
- Choque, R.; y Chirinos, J.2009. Eficacia del Programa de Habilidades para la Vida en Adolescentes Escolares de Huancavelica, Perú. Rev. salud pública. 11 (2):169-181,Disponible en: <http://www.scielosp.org/pdf/rsap/v11n2/v11n2a02.pdf>
- Claux, M. 2015. Adolescencia en el contexto de la educación superior En Peace, M.; Figallo, R.; e Ysla, L(Ed), Cognición, Neurociencia y Aprendizaje. El adolescente en la educación superior (pp.95-133). Fondo Editorial Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima,348 pp
- Delors, J. 1996. La Educación Encierra un Tesoro, informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, Madrid: Santillana-ediciones UNESCO.317pp
- Filella, G., Pérez-Escoda, N., Agulló, M.J., y Oriol, X. 2014. Resultados de la aplicación de un programa de educación emocional en Educación Primaria, Revista estudios sobre educación, Vol.26, 125-147. Disponible en: <http://dadun.unav.edu/bitstream/10171/36786/1/201406%20ESE%2026%20%282014%29-5.pdf>
- Fors M., Quesada, M., y Peña, D. 1999, La Psiconeuroinmunología, una nueva ciencia en el tratamiento de enfermedades. revisión bibliográfica. Rev. Cubana Invest Biomed; ene-abr 18(1):49-53. Disponible en: <http://scielo.sld.cu/pdf/ibi/v18n1/ibi18199.pdf>
- Gaspar, C.2015. Efectos del programa PRM (Personal Resource Management) en la inteligencia emocional en un grupo de estudiantes dentro del marco prospectivo de universidad saludable (Tesis Maestría) Universidad Nacional Mayor de San Marcos Lima.
- Hernández, P.2005. ¿Puede la Inteligencia Emocional predecir el rendimiento? Potencial predictor de los Moldes Mentales. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 19(3), diciembre, 45-62 Disponible en: : <http://www.redalyc.org/pdf/274/27411927004.pdf>
- Huemura, E. 2012.El desarrollo humano en las políticas asistenciales de los programas del vaso de leche y comedores populares, Revista Ciencia y Tecnología, Universidad Nacional de Trujillo, 8(21),197-206
- Jaimes, F.2008. La Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad Alas Peruanas. (Tesis de Maestría), Universidad Alas Peruanas, Lima
- Jiménez, M. y López-Zafra, E.2009. Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión. Revista Latinoamericana de Psicología, vol. 41(1), 69-79. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80511492005>
- Manrique, F.2012. Inteligencia emocional y rendimiento académico de los alumnos del nivel secundario de una institución educativa de la región Callao” (Tesis de Maestría) Universidad San Ignacio de Loyola, Lima. Disponible en: http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/123456789/1251/1/2012_Manrique_Inteligencia%20emocional%20y%20rendimiento%20académico
- Martínez, J. 2010. Relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico universitario Revista Cuadernos de Educación y Desarrollo. 2(18), Disponible en: <http://www.eumed.net/rev/ced/index.htm>
- Martínez, E., y Díaz, D.2007. Una aproximación Psicosocial al estrés en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior, Educación y Educadores, Vol 10, (2), 11-22 Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v10n2/v10n2a02.pdf>
- Max-Neff, M.1986.Desarrollo a escala humana. Revista Uno Mismo (2) 27-32
- Merchán I, Bermejo, ML.; y González, j de D.2014. Eficacia de un Programa de Educación Emocional en Educación Primaria. Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, 1,(1), 91-99. Disponible en: <http://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/view/30>
- Ministerio de Educación República del Perú. MINEDU ,2005. Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular-. Proceso de Articulación-Lima Perú
- Oliva, A., Pertegal, M.A., Antolín, L., Reina, M.C., Ríos, M., Hernando, ..., Estévez, R. 2011. Instrumentos para la evaluación de la salud mental y el desarrollo positivo adolescente y los activos que lo promueven. Un estudio en centros docentes andaluces, Junta de Andalucía. Consejería de Salud. Disponible en: www.repositoriosalud.es/bitstream/10668/2483/1/Oliva_DesarrolloPositivo_Instrumentos.pdf

- Ortega, M., 2011. la Psiconeuroinmunología y la promoción de la salud, ponencia presentada al congreso internacional de teoría de la educación, Disponible en:
<http://www.cite2011.com/Comunicaciones/Neurociencia/15.pdf>
- Pérez-González, J. 2012. Revisión del aprendizaje social y emocional en el mundo. En R. Bisquerra (Coord.). ¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia (pp. 56-69). Esplugues de Llobregat, Barcelona: Hospital Sant Joan de Déu.
- Ruiz., C.2015.Cerebro y aprendizaje en la adolescencia ¿Qué factores lo afectan? En Peace, M.; Figallo,R.; y Ysla,L(Ed), Cognición, Neurociencia y Aprendizaje. El adolescente en la educación superior (pp.203-222). Lima, Perú: Fondo Editorial Pontificia Universidad Católica del Perú,348 pp.
- Sotil, A., Escurra, L., Huertas, R., Rosas, M., Campos, E. y Llanos, A. 2008. Efectos de un programa para desarrollar la inteligencia emocional en alumnos del sexto grado de educación primaria. Revista de Investigación en Psicología, 11(2), 55-65. Disponible en: <http://www.scielo.org.pe/pdf/rip/v11n2/a05v11n2.pdf>
- Ugarriza, N.; y Pajares, L; 2005. La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn ICE: NA, en una muestra de niños y adolescentes. Persona, () 11-58. Disponible en:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14711281600>
- UNESCO/ UNICEF,2008. Un enfoque de la educación basado en los derechos humanos. Disponible en:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001588/158893s.pdf>
- Vázquez de Prada, C.2015. Análisis del proceso y resultados de un programa de educación emocional en la escuela (Tesis doctoral) Universidad de A Coruña, disponible en:
http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/15998/VazquezdePradaBelascoin_Carmen_TD_2015.pdf?sequence=4
- Villacorta, E.2010. Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de Medicina Humana de la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana. (Tesis doctoral). Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima.
- Zambrano, G.2011. Inteligencia emocional y rendimiento académico en historia, geografía y economía en alumnos del segundo de secundaria de una institución educativa del Callao. (Tesis de Maestría). Universidad San Ignacio de Loyola, Lima. Disponible en:
http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/123456789/1318/1/2011_Zambrano_Inteligencia%20emocional%20y%20rendimiento%20académico%20en%20Historia%20Geografía%20y